

Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie

Anne-Marie Gérin-Grataloup
Michel Solonel
Nicole Tutiaux-Guillon

L'enseignement de l'histoire et de la géographie recourt aujourd'hui à des situations-problèmes. De telles situations demandent à l'élève de remanier une représentation-obstacle ou de s'approprier un problème scientifique ou social. L'efficacité dépend de la capacité de l'élève à opérer une construction de sens : l'apprentissage est envisagé du point de vue du raisonnement, des activités intellectuelles, du dépassement du sens commun — plus que de l'acquisition de connaissances factuelles. Par là, et par la difficulté à évaluer de tels acquis, la situation-problème rompt avec les pratiques habituelles de la discipline scolaire. Mais elle est adaptée à la conceptualisation et à la construction d'une intelligibilité globale des faits sociaux.

On apprend bien que ce qui répond aux questions que l'on se pose : l'affirmation n'est pas neuve. Dès 1938, les instructions générales pour l'enseignement secondaire recommandaient d'enseigner en posant de petits problèmes pour susciter l'intérêt et favoriser l'apprentissage. L'utilisation de situations de « résolution de problèmes » est cependant récente dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, et répond à d'autres ambitions. Certaines de ces situations s'apparentent aux « **situations-problèmes** » des didactiques des mathématiques et des sciences expérimentales (Brousseau, Astolfi) d'une part, des sciences de l'éducation (Meirieu) d'autre part : la question posée ou la tâche assignée à l'élève est conçue de telle sorte qu'elle le conduit obligatoirement, dans un premier temps, à une impasse, à un blocage. La volonté de sortir de cette

impasse conduit l'élève à l'acquisition d'un savoir ou d'une compétence. D'autres situations confrontent l'élève à un problème dont il doit s'approprier l'enjeu social ou scientifique : l'objectif en est l'acquisition de postures intellectuelles qui sont celles de l'historien ou du géographe, donc le dépassement du sens commun. Nous appellerons ici ces situations « **situations problématiques** ».

La contradiction apparente entre une histoire et une géographie scolaire qui évacuent les débats, les enjeux, les problèmes au profit d'un discours univoque (1) — et des sciences sociales où débats, enjeux et problèmes mêlant le scientifique et le social sont très prégnants, invite à préciser ce qu'il est possible d'entendre par « problème » en histoire-géographie. Un exemple, en histoire, permet de s'interroger sur la scolarisation de ce

type de situation, à travers les objectifs assignés, les consignes imposées, le comportement des élèves et les apprentissages réalisés. Montrer que ce type de pratique s'inscrit en rupture avec le fonctionnement habituel des cours d'histoire et de géographie, tel est l'objet de cet article.

OBSTACLE ET PROBLÈME

La « situation-problème » est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation a été bâtie. « Obstacle » peut être compris de deux manières. Chez certains auteurs, il semble surtout conçu comme un manque, une lacune à combler, une opération mentale défaillante (2). Pour d'autres, « il y a obstacle lorsque les conceptions nouvelles à former contredisent les conceptions antérieures bien assises de l'apprenant » (3). Brousseau, Vergnaud, Astolfi se situent dans une même perspective, proche du concept d'obstacle épistémologique (Bachelard) : à savoir toute conception, croyance... antérieurement et fortement enracinée, qui fait obstacle au progrès de la connaissance rationnelle. Bachelard met en évidence le rôle décisif, dans la constitution du savoir, de la rupture épistémologique, moment où l'obstacle épistémologique est levé par la substitution d'une nouvelle conception à l'ancienne. Ce moment suppose un conflit entre l'ancien paradigme scientifique et le nouveau. Transposé dans le monde scolaire un conflit de ce type devient une « situation-problème ».

On rejoint ici le courant d'analyse des représentations sociales (Jodelet, Moscovici). Par « représentations sociales », nous entendons l'ensemble des conceptions que se fait un individu d'un objet ou d'une action quelconque : l'affectif et l'opinion s'y greffent sur les savoirs. Ces représentations sont partagées par un groupe social au sein duquel elle permettent communication et action. Leur fonction est de permettre à l'individu de comprendre le monde, de mettre de l'ordre dans les situations qu'il rencontre. Elles tendent par conséquent à réduire leur complexité : en cela elles peuvent se révéler des obstacles à l'apprentissage de concepts ou de modèles savants qui précisément font place à la complexité. Par exem-

ple une représentation du type « l'existence d'une nation suppose l'absence de conflit interne » est probablement liée au souci de sécurité et de bonheur, à un idéal d'harmonie sociale. Elle permet de rendre compte de faits d'actualité (la Yougoslavie n'était pas une nation) ou de faits présentés dans l'histoire scolaire (le jacobinisme). Elle simplifie le fonctionnement social en le dépouillant des conflits idéologiques. Mais elle empêche la mobilisation du concept de nation dans des situations où il serait nécessaire (la France de 1940 à 1944 par exemple). Elle fait obstacle à la compréhension du fait national précisément comme instrument de dépassement de ces conflits.

La situation-problème se révèle un outil particulièrement approprié dans nos disciplines, dans la mesure où nous travaillons sur des faits sociaux, c'est-à-dire des objets que l'élève rapporte à son vécu et dont il tend à se saisir à partir de ses opinions, de ses conceptions du monde. G.-G. Granger observe ainsi : « le fait social se donne immédiatement comme pourvu d'un sens. L'observateur naïf, bien loin d'être aisément convaincu de l'opacité des phénomènes, les reçoit au contraire spontanément comme chargés d'« explications ». Il faut donc tout d'abord que de telles « explications » soient reconnues comme « inviolables » (4). Pour que la situation-problème soit efficace, il est donc indispensable qu'elle conduise l'élève à l'obstacle. Ainsi la *formulation* du problème est déterminante : dans un premier temps les données dont dispose l'élève (organisées en fonction de sa représentation-obstacle) ne doivent pas lui permettre de solution — mais il doit être suffisamment intrigué par le problème posé pour vouloir le résoudre — et en conséquence remanier l'interprétation qu'il a initialement bâtie et amender sa représentation. Résoudre le conflit entre la volonté de produire une intelligibilité et l'impossibilité de le faire à l'aide de la représentation-obstacle initialement mobilisée exige un « progrès intellectuel » qui constitue précisément l'objectif de l'enseignant.

PROBLÈME SCIENTIFIQUE, PROBLÈME SOCIAL, PROBLÈME PERSONNEL ?

Le terme « problème » est polysémique. Le Larousse en propose deux définitions : « 1. Question à résoudre par des procédés scientifiques. 2. Question susceptible de plusieurs solutions

(problèmes sociaux) ». Le Robert également : « 1. Question à résoudre qui prête à discussion dans une science (problèmes philosophiques) ; question à résoudre, portant soit sur un résultat inconnu à trouver à partir de certaines données, soit sur la détermination de la méthode à suivre pour trouver un résultat supposé connu (problèmes d'algèbre, de géométrie). 2. Difficulté qu'il faut résoudre pour trouver un certain résultat, situation instable ou dangereuse exigeant une décision (problèmes de circulation ; problèmes politiques, économiques, financiers, sociaux) ».

L'idée d'un choix à effectuer est présente dans toutes les définitions, mais sur des registres assez différents. On peut y repérer deux types d'oppositions, du point de vue de l'enjeu et du point de vue du mode de résolution : d'une part il existerait des problèmes dont l'enjeu est théorique (débats scientifiques, problèmes scolaires d'algèbre ou de géométrie) et des problèmes pratiques (problèmes sociaux). D'autre part, il y aurait des problèmes ouverts, prêtant à discussion et admettant plusieurs hypothèses de résolution (les problèmes scientifiques et sociaux), et des problèmes appelant à des procédures itératives de résolution (par exemple les problèmes de mathématiques scolaires).

En histoire et en géographie, on rencontre tous ces registres, souvent mêlés de façon confuse :

— en tant que productions scientifiques, l'histoire et la géographie sont traversées de débats théoriques (querelles historiographiques, choix de paradigmes...) dont on trouve un écho dans l'enseignement ;

— en tant que sciences sociales, elles touchent à des problèmes politiques et sociaux qui ont été ou sont encore, ici ou ailleurs, susceptibles d'appeler une prise de décision des acteurs sociaux et dans lesquels nos élèves peuvent être personnellement impliqués ;

— en tant que disciplines scolaires, elles se doivent de proposer des exercices scolaires, rapidement traitables dans les conditions de fonctionnement de l'École, et évaluables selon des critères rigoureux. De tels « problèmes » se différencient des précédents, scientifiques ou sociaux en ceci qu'ils tendent à n'impliquer qu'une réponse ; ou, dans le cas de plusieurs réponses possibles, à les enfermer dans une norme formelle ou méthodologique. C'est une condition nécessaire à la validation des réponses, et même à leur élaboration par les élèves.

Un premier exemple, pris dans le cadre de la recherche sur la construction du concept d'« espace géographique » (5), illustrera notre propos. Nous avons construit, en classe de quatrième, une séquence consacrée à la structure de l'espace urbain dans les grandes métropoles. Notre objectif était d'obliger les élèves à réinvestir, sur une étude de cas, l'agglomération milanaise, les concepts de centre et de périphérie, utilisés antérieurement, à d'autres échelles d'analyse. Dans une telle séquence (6), plusieurs registres de problèmes se heurtent :

— scientifiques tout d'abord. Pour les chercheurs en géographie urbaine, la question essentielle, au-delà de la description morphologique de la ville, est celle des processus de différenciation de l'espace des villes. Divers modèles existent. Certains expliquent la ville par les mécanismes de la rente foncière. D'autres mettent plutôt l'accent sur les rapports sociaux et les phénomènes de domination d'un groupe sur un autre comme facteurs de la différenciation spatiale. Le choix de l'une ou de l'autre de ces problématiques conditionne l'énoncé des hypothèses et toute la méthodologie de recherche universitaire (7) ;

— cette question de la ville touche à des problèmes de société : phénomènes d'exclusion-ségrégation (les « banlieues »), congestionnement des centres urbains, transports intra-urbains... qu'il n'appartient pas au scientifique de résoudre, mais sur lesquels d'autres sont amenés à prendre des décisions (élus, représentants de l'administration). De telles décisions ne font pas consensus et ne se prennent pas selon des critères « scientifiques » ; il y a donc débat, mais d'un tout autre ordre que le débat scientifique ;

— les problèmes de société que pose aujourd'hui une grande agglomération rejoignent les problèmes personnels de nos élèves : ils passent du temps dans les transports, ils habitent parfois dans des quartiers réputés difficiles... Mais leur vécu n'est pas forcément un bon point de départ pour la compréhension de problèmes collectifs, qui exige plutôt, à l'inverse, une décentration.

Dès lors, sur lequel de ces niveaux de problèmes s'appuyer pour réaliser l'apprentissage ?

Le choix est d'autant plus délicat qu'on sait que la condition première d'efficacité d'une situation-problème est que « le problème soit reconnu comme un problème par le sujet. Une situation tout à fait étrangère à l'Umwelt de l'élève n'est pas un problème. Une situation très familière ne

l'est pas davantage. Il faut un minimum d'incongruité pour susciter la motivation épistémique » (8). Une formulation fondée sur le problème personnel de l'élève n'est donc pas forcément adaptée : elle l'intéresse, mais il risque de ne pas percevoir l'enjeu intellectuel, l'enjeu de connaissance de la situation et de s'en tenir finalement à sa représentation initiale. Il aura tout autant de difficulté à s'approprier un problème scientifique ou un problème social trop éloigné de lui-même : il tendra à le convertir en problème scolaire et à tenter de le résoudre comme tel, mais ainsi il ne s'affronte pas à l'obstacle visé. Il paraît nécessaire de proposer un problème à la fois assez proche de l'élève pour qu'il s'en saisisse, et assez éloigné pour que son caractère énigmatique l'oblige à accomplir un progrès pour parvenir à sa résolution. En effet l'élève ne cherche à produire un sens relevant de l'intelligibilité historique ou géographique, c'est-à-dire à résoudre le problème, que si un tel effort lui paraît nécessaire et à sa portée : ni si ce sens existe d'emblée, ni s'il peut en trouver un de façon rapide, économique et satisfaisante, ni si les données ne lui paraissent pas pouvoir être mises en cohérence.

Dans la séquence sur Milan, les élèves qui ont reconnu leur vie quotidienne dans celle des habitants de la ville lombarde n'ont nullement eu besoin du modèle centre-périphérie pour produire du sens ; ils l'ont fait de manière plus satisfaisante pour eux en recourant à l'affectif, au vécu — et ont fait ainsi l'économie de l'apprentissage.

Un second exemple, choisi dans la recherche « construction du concept de nation », sera plus bref : une situation qui se voulait une situation-problème, centrée sur la difficulté à admettre qu'une nation puisse se constituer par apports successifs, avait pris pour objet d'étude les immigrés en France de 1920 à 1945. Nous avons été confrontés à deux dysfonctionnements. D'une part les élèves qui étaient eux-mêmes enfants ou petits-enfants d'immigrés ont investi la situation exclusivement par leur vécu personnel, sans recul critique ni tentative d'abstraction : le sens était d'autant plus évident pour eux que les textes historiques proposés à leur attention faisaient la part belle aux récits de vie. Il n'y avait en fait *pas* de problème. D'autre part certains élèves ont cherché à penser la situation historique proposée en termes d'intégration sociale, ce qui simplifie considérablement le problème par rapport à l'intégration dans la communauté nationale : ce choix

facilitait leur tâche et surtout leur évitait toute confrontation à l'obstacle. Le problème était ramené à un autre, plus familier.

Inversement des situations a priori éloignées du quotidien, comme les nations en Transcaucasie dans les années 1920-1930, le sentiment national des peuples en diaspora, l'émergence des identités nationales en Autriche-Hongrie ont trouvé attention et réflexion chez nos élèves : échos de situations d'actualité, elles permettaient cependant une réelle décentration. Le problème pouvait être construit comme tel par les élèves.

Comme le montrent ces deux exemples, le problème n'est jamais dans la question posée aux élèves : il n'est pas donné d'emblée mais toujours à construire. Soit qu'il corresponde à la perception d'un enjeu auquel l'élève adhère — ce qui suppose qu'il s'approprie la question, donc qu'il en donne une formulation **personnelle**. Soit que l'absence de cohérence, de sens, perçue comme telle, amène l'élève à comprendre que les outils mobilisés ne sont pas pertinents pour interpréter la situation.

LA CONSTRUCTION DU PROBLÈME PAR L'ÉLÈVE : UN EXEMPLE

Selon une représentation fréquente, le texte de l'histoire **raconte** le passé, il est élaboré par un spécialiste — historien ou professeur d'histoire — dont les compétences sont reconnues et lui permettent de dire le **vrai**, sur ce qui s'est **réellement** passé autrefois. Pour établir le texte de l'histoire, ce spécialiste utilise des documents d'archives riches de détails concrets, d'informations sur les événements et les hommes du passé. Autrement dit le travail de l'historien consisterait pour l'essentiel à extraire ces renseignements, à les confronter pour atteindre la vérité et à les mettre en forme dans un récit. Quant au professeur d'histoire, il procéderait exactement de la même manière, en s'appuyant sur les travaux des historiens. Ainsi pour les élèves il n'y a pas différence de **nature** entre récit d'histoire et source de l'histoire, mais différence dans la quantité d'informations fournies, dans les détails.

Cette représentation s'accorde bien à une des fonctions essentielles de l'apprentissage scolaire de l'histoire : transmettre une vulgate, un ensemble d'énoncés canoniques susceptibles de contri-

buer à la construction d'une mémoire commune, consensuelle. Cette représentation justifie la mémorisation des énoncés en les donnant pour l'expression même de la « vérité historique ». Elle est efficace dans la plupart des situations scolaires, notamment celles qui ont une fonction d'évaluation.

On peut constater d'emblée combien, par contre, elle est éloignée de celle que propose l'épistémologie. L'histoire scientifique est aujourd'hui considérée par la grande majorité des historiens de métier comme un discours, construit à partir d'autres discours : les « fameuses sources, ou plus exactement ces vestiges que l'historien par ses questions transforme en sources, renvoient à une histoire qui est toujours quelque chose de plus ou de moins, en tout cas quelque chose d'autre que le "vestige en tant que tel" » (9).

En elle-même cette distorsion n'est pas un obstacle : elle résulte plutôt de la scolarisation des documents et de leur usage. Elle devient obstacle si l'on veut que l'élève prenne conscience que le texte de l'histoire (texte « historique » proposé à l'étude, texte du manuel, cours de l'enseignant) exprime **un point de vue**, qui, bien que donné pour vrai et irréductible à une opinion, n'est pas la réalité mais une **mise en scène** de la réalité, à situer parmi d'autres. Elle s'oppose à l'acquisition de l'esprit critique, du raisonnement historien. Elle bloque la compréhension d'un problème central de la production historique : l'interprétation des sources.

De ce point de vue il est tentant d'amener les élèves à confronter des témoignages et des interprétations d'un même événement : la contradiction flagrante des sources sur ce qui s'est passé le 6 février 1934 devrait faire problème (10).

En outre, dans l'histoire scolaire le « 6 février 1934 » a deux fonctions principales, dont témoignent sans ambiguïtés le contenu des manuels et des cours. Il est révélateur, point d'aboutissement, symbole de la crise et de l'opposition droite/gauche ; il est aussi facteur explicatif essentiel du Front populaire (11). Il établit une continuité logique entre ces deux épisodes. Il en facilite ainsi la compréhension, la mémorisation, la reproduction. Les événements de février sont univoques : résultant de la crise, ils catalysent l'union de la gauche contre la droite. Le problème des divergences éventuelles des analyses interprétatives, le problème de la signification même de

cette journée, n'est pas posé (12). L'effet de transparence observé dans les manuels et les cours évacue le problème historique. Nous avons choisi de rompre avec cette logique et de construire une situation d'apprentissage centrée au contraire sur l'événement lui-même : **présenté pour lui-même**, il devrait apparaître opaque, dénué de sens, énigmatique.

Ainsi cet objet d'étude permet et d'affronter les élèves à leur représentation du « texte de l'histoire » (13) et de leur poser un problème de type scientifique (critique).

La représentation-obstacle évoquée ci-dessus est cependant bien trop massive et récurrente pour être dépassée en une seule situation d'apprentissage. Dans le but de permettre aux enseignants de concevoir une situation-problème mieux ciblée, et aux élèves de l'aborder dans les meilleures conditions, nous nous sommes donc efforcés de la décomposer en obstacles secondaires. Deux difficultés fréquemment repérées dans les productions orales et écrites des élèves sont caractéristiques :

— d'une part, les élèves ne parviennent généralement pas à identifier, ni surtout à prendre en compte dans leur interprétation le point de vue des auteurs des textes qui leur sont proposés ; l'obstacle pourrait se formuler : **un texte historique dit la vérité d'un événement** ;

— d'autre part, lorsqu'ils ont eux-mêmes à rédiger un texte d'histoire à partir de documents de statuts diversifiés, ils ont généralement de la peine à gérer sur le plan discursif l'articulation entre l'énoncé interprétatif, qu'il leur appartient en propre de construire, et la prise en compte des différents points de vue inférés des documents. Ils juxtaposent ces points de vue sans rendre compte des divergences éventuelles, ils ne prennent pas la responsabilité d'une interprétation. Ici l'obstacle pourrait se dire : **un texte scolaire doit être neutre**.

Ces obstacles plus fins, traitables à travers une situation d'apprentissage réelle, sont traduits en progrès intellectuels, en objectifs, pour permettre l'évaluation précise du progrès certes, mais aussi pour prévoir les activités vers lesquelles on orientera les élèves. Trois objectifs progressifs ont été retenus, en fonction des caractérisations d'obstacles précisées ci-dessus ; les atteindre devrait amener l'élève à dépasser sa représentation du texte historique comme expression de la vérité des faits :

1 — identifier, dans des textes d'époque, les significations divergentes attribuées à la journée du 6 février 1934 par les porte-parole de différentes forces politiques ;

2 — problématiser ces divergences et les interpréter en les situant à l'intérieur de la société et de la culture dans lesquelles elles ont été produites ;

3 — réaliser une production écrite qui opère une distinction nette entre l'énoncé interprétatif construit par l'élève et la partie consacrée à la mise en texte de l'hétérogénéité des discours sociaux précédemment identifiés.

Le dispositif d'apprentissage est élaboré pour des classes de Troisième. Trois dossiers groupant chacun trois textes rédigés immédiatement après l'émeute du 6 février 1934 servent de support au travail : un dossier correspond au point de vue des communistes, l'autre des socialistes, le dernier de l'extrême-droite. S'y ajoute un extrait de la leçon du manuel utilisé par les élèves, portant sur cette même journée : il énonce le point de vue de l'histoire scolaire sur cet événement, qui se donne pour le point de vue « vrai », la moyenne « objective ». La séquence a été précédée d'une leçon portant sur la situation de la France au cours de la période 1919-1930 et sur les effets de la crise économique mondiale, dans les domaines sociaux et politiques, en France. Il n'y a pas eu de cours sur la journée du 6 février 1934 pour éviter que les élèves ne restituent un savoir déjà élaboré.

Cinq étapes successives sont imposées aux élèves :

— individuellement, chaque élève prépare un compte rendu d'un texte du dossier (objectifs 1 & 2) ;

— les élèves élaborent, à partir des comptes rendus proposés au sein d'un groupe de trois, un texte de synthèse présentant le point de vue d'une des forces politiques (objectifs 1 & 2) ;

— la confrontation des positions exprimées respectivement par les communistes, les socialistes et l'extrême-droite s'effectue au niveau de la classe entière (objectifs 1 & 2) ;

— chacun doit ensuite rédiger un texte sur la journée du 6 février 1934, en s'appuyant sur les textes, les comptes rendus, les synthèses collectives (objectifs 1 & 2) ;

— chaque élève est invité à comparer sa production avec l'extrait du manuel correspondant et

à produire un texte présentant le résultat de cette confrontation (objectifs 2 & 3).

Un double point de vue guidera notre analyse de la situation d'apprentissage :

— comment fonctionne une situation-problème en histoire ?

— comment les élèves s'approprient-ils un problème d'historien, ici : la prise en compte de l'énonciateur d'un discours sur un événement ?

Les élèves face à leur représentation-obstacle

Les phases d'interaction élève/élève et groupe/classe ont une fonction centrale dans le progrès : invité à écouter et à tirer parti de ce que dit l'autre, l'élève admet plus facilement la pluralité et éventuellement la discordance entre les textes. Il mobilise alors la notion de « point de vue » pour interpréter ces divergences. Ainsi les phases d'interaction aident l'élève à prendre conscience des obstacles que nous nous efforçons de lui faire affronter et à les surmonter.

Dans le cadre de cette situation les élèves repèrent et rendent compte des significations que les différentes forces politiques concernées accordent à la journée du 6 février 1934. Au lieu de se borner à une simple paraphrase du document, sans mise en rapport avec les conditions d'énonciation d'un texte historique, les élèves identifient avec pertinence les points de vue et les situent comme des discours sociaux sur un événement et non comme la vérité de l'événement lui-même. A ce propos plusieurs indices témoignent de cette première prise de distance par rapport au contenu informatif des textes étudiés.

En voici un exemple significatif : un texte rédigé par un élève au cours de la quatrième étape (rédaction individuelle). « Le 6 février 1934, il y a eu une manifestation organisée par les ligues. Chacun était venu pour défendre son parti, mais à la fin **chaque parti ne pensait pas la même chose sur les conséquences ni même sur le nombre de morts** (sic). **Les communistes eux étaient contre le gouvernement qu'ils jugent responsable de l'engrenage de la montée fasciste, ainsi que la haute bourgeoisie capitaliste. Pour les socialistes, la droite a déchainé la foule en organisant un complot contre la république. La réaction (les fascistes) sont responsables** (sic). **Donc le service d'ordre a du se défendre (29 morts dont plusieurs gardes mobiles). Pour l'extrême-droite le gouver-**

nement a donné l'ordre de tirer sur d'honnêtes gens, parisiens venus manifester (50 morts et des milliers de victimes). Ils demandent au gouvernement de démissionner. »

Cet élève a repéré correctement les thèses exprimées dans les documents et il ne commet pas de contre-sens, malgré la difficulté des textes et l'ampleur du corpus proposé. Par ailleurs on constate l'utilisation de moyens linguistiques divers et pertinents (soulignés par nous) exprimant une distanciation du locuteur-élève par rapport aux thèses qu'il expose.

Dans l'ensemble, il y a eu progrès intellectuel dans la mesure où les élèves ont été contraints de prendre en compte la notion de point de vue. Ce progrès est imputable aux contraintes du dispositif qui les amène à circuler dans des textes de statuts variés, traitant d'un même objet historique. Ils ont ainsi enrichi — modifié ? — leur représentation du texte historique. Il n'apparaît plus comme une somme d'informations positives s'inscrivant automatiquement dans la catégorie du vrai : il se compose d'éléments de nature différente, des faits, des opinions, des explications portant sur ces faits et ces opinions. Deux extraits des productions des élèves en fin de séquence le confirment :

« Dans le paragraphe que j'ai écrit, j'ai approfondi par rapport au paragraphe du livre. Je donne l'avis des partis différents alors que dans le livre ils ne font qu'un petit résumé donnant le nombre de morts et de blessés. Le paragraphe du livre n'explique quasiment rien. » ;

« Le résumé du livre n'est pas semblable au mien. Le livre cite les faits et ce qui s'est passé lors de la manifestation, mais cela n'explique pas les raisons de cette manifestation et pourquoi. Les textes qui nous ont permis de rédiger une synthèse parlent plus de l'idéologie des différents partis envers cette émeute et moins des faits du 6 février 1934. ». Le premier semble avoir progressé davantage : il met sur le même plan, non les textes historiques et le manuel (ce que le second persiste à faire) mais son résumé et celui des auteurs. On peut supposer qu'il a saisi la différence de nature entre texte-source et texte d'historien et ainsi affaibli sa représentation obstacle.

La situation visait également à amener les élèves à problématiser les divergences de point de vue, en les référant à leur contexte de produc-

tion, et à intervenir clairement en tant qu'énonciateur d'une interprétation, dans la rédaction finale exigée.

Les progrès attendus n'ont ici été atteints que très partiellement. En effet, il est apparu, a posteriori, qu'il n'y avait pas de lien automatique entre l'opération intellectuelle permettant d'identifier des points de vue divergents et celle, probablement beaucoup plus complexe, qui consiste à problématiser et interpréter ceux-ci en les contextualisant. Or le dispositif mis en œuvre supposait cet enchaînement, sans doute parce que, historiens ou géographes de formation, il nous est devenu réflexe. Rédiger un texte a, au contraire, rabattu les élèves vers un comportement scolaire plus banal : le problème a été ainsi évacué. A ce moment, les élèves n'ont pu se rendre compte de l'inefficacité de leurs représentations habituelles. C'est donc en s'appuyant sur celles-ci qu'ils ont interprété les différences entre les textes. Il n'y a pas eu ici conflit cognitif (14).

La situation n'était pas suffisamment contraignante, dans ses dernières phases, pour rendre obligatoire problématisation et prise en compte du contexte historique. Elle n'imposait pas non plus la prise de distance entre texte et interprétation que nous espérons. Il était probablement illusoire d'attendre que les élèves problématisent spontanément, à partir de l'identification des divergences de points de vue : ce qui se joue ici, c'est la façon dont ils abordent un problème historique.

Les élèves face au problème d'historien

On constate que l'interprétation de la situation historique proposée est le résultat d'une construction adaptée aux données fournies et non l'application mécanique d'une procédure standardisée. Un exemple permet de montrer sur quels types d'éléments est fondée cette affirmation : il s'agit d'un extrait d'enregistrement d'un groupe de trois élèves qui confrontent leurs comptes rendus de lecture avant de réaliser un texte de synthèse.

Un élève présente le deuxième compte rendu de lecture :

A - Moi c'est le journaliste qui décrit tous les événements précisément... on a l'impression qu'il a suivi la manifestation. Il donne des indications très précises, les routes qu'ils empruntent... Dans les dernières lignes, il donne son opinion, il critique le peuple avec son élection, il critique le

peuple avec son élection envers le fascisme capitaliste... il critique le peuple, l'action du peuple envers le fascisme.

B - **Donc il est pour le fascisme.**

A - **Non il est contre.**

B - Ben non.

A - Non, non **parce qu'il dit** « le pire ennemi du peuple c'est le capitalisme et avec le fascisme le capitalisme serait renforcé ».

B - Dans mon texte, il y a une phrase qui dit, attends, attends, que la petite bourgeoisie suit la clique fasciste **donc elle est contre** la haute bourgeoisie.

A - Donc ben oui.

Cet extrait met en évidence les réajustements interprétatifs qui résultent des interactions élève/élève et élève/texte. Il montre que le problème est ici pour les élèves, l'interprétation de la position des acteurs et non la véracité de l'événement dont ils parlent : A et B identifient et cherchent à caractériser l'expression d'un point de vue.

Voici une phase ultérieure :

B - **C'est trois textes qui soutiennent le peuple.**

C + A — Oui, ça c'est vrai.

B - Dans mon texte, ce n'est pas très marqué mais dans les vôtres, dans mon texte c'est plutôt contre la gauche.

A - D'après ce que je vois, d'après mon journal, c'est un journal communiste, il est pour cette manifestation mais il critique quand même cette manifestation parce que c'est une manifestation de fascistes. Le journal **est communiste donc** il est pour renverser le peuple, (sic) mais pas pour mettre les fascistes au pouvoir.

C - Renverser le peuple ?

A - Non pour renverser le pouvoir.

B - **Donc nous savons que ces trois textes soutiennent le peuple.**

C - **Tous les gens qui veulent renverser les dirigeants.**

A - Ça nous donne déjà ce que veulent ces manifestants : renverser le pouvoir actuel.

L'interprétation de la situation a progressé. Les trois textes sont considérés comme l'expression d'un même point de vue, même si celui-ci présente des nuances. Ce point de vue est attribué à une force politique (il est vrai floue) et non à un

individu comme c'était le cas au début. Parallèlement le groupe commence à chercher les mobiles des manifestants : il s'interroge ici sur l'événement et non plus sur les témoignages. Leurs analyses, en particulier celle de A, se complexifient. L'expression des raisonnements fait place aux connecteurs logiques. Cette mise en cohérence de discours a pour but essentiel de produire un savoir fiable.

L'identification des oppositions de points de vue ne débouche pas sur une tentative d'élucidation, probablement parce que celles-ci ne sont pas considérées comme faisant problème. Il n'y a pas conflit d'interprétation, où s'opposerait par exemple la lecture que l'extrême-droite fait de la journée et celle qu'en proposent les communistes, parce que ces lectures sont assimilées à de banales oppositions politiques. Or on sait que pour le sens commun une opinion politique en vaut généralement une autre, et qu'elles sont en même temps « évidemment » divergentes. La transparence de l'explication évacue le problème. Dans ces conditions des lectures opposées, théoriquement inconciliables, peuvent être juxtaposées sans que cela déconcerte les élèves : à la limite on peut se demander si le problème n'aurait pas été au contraire une convergence d'opinion entre droite et gauche !

Les exemples qui suivent témoignent de la prégnance de ce modèle d'interprétation et des variantes liées à la plus ou moins grande richesse de la pensée de sens commun de chaque élève :

« Le 6 février 1934 fut une date importante, car ce fut un jour d'émeute **entre les communistes et les fascistes depuis toujours opposés dans leurs idées.** »

« Le 6 février 1934 une manifestation se déroule à Paris. Les différents partis sont en désaccord sur les coupables de cette manifestation. **Il y a de nombreuses différentes opinions selon chaque parti, chacun pense que c'est le pire ennemi qui est jugé responsable.** »

De même dans les productions écrites, les élèves n'opèrent pas une distinction nette entre leur propre énoncé interprétatif et la partie consacrée à la mise en texte de l'hétérogénéité des discours émanant des différentes forces politiques.

Pour que la distinction souhaitée apparaisse effectivement, il faut que les points de vue exprimés par les forces politiques ne soient pas considérés

comme allant de soi. Il faut qu'ils soient transformés en hypothèses dont il convient d'établir la véracité ou la pertinence en les confrontant à des données telles que des documents d'archives ou des textes d'historiens. Or les élèves n'utilisent pas spontanément cette posture : leur attitude habituelle est de prélever des informations dans un texte pour en construire un résumé, dans lequel ils s'effacent (pseudo-objectivité). Il s'agit à leurs yeux, pour reprendre l'expression d'un élève à l'issue de la phase de synthèse de « *cracher l'idée générale !* », selon le fonctionnement habituel de la discipline scolaire.

La perception et la construction de sens opérées par les élèves s'effectuent en outre plutôt à partir d'un modèle s'appuyant pour l'essentiel sur des théories du sens commun, relatives à la psychologie des hommes en général, et à leurs comportements sociaux en particulier. Dans ces théories, la dimension temporelle est occultée, les hommes obéissent à des motivations qui sont liées à la « nature humaine éternelle », et qui n'ont pas de relation avec un contexte historique particulier. Ainsi s'explique l'absence totale de référence temporelle, hormis la mention de la date du 6 février 1934, observée dans les productions des élèves. Ils ne font en effet, aucune allusion à l'avant ou à l'après de l'événement, celui-ci semble flotter dans un monde hors du temps. Cette lacune s'observe aussi dans le défaut de prise en compte du contexte de production des textes.

Théories du sens commun et effort pour se conformer aux attentes scolaires aboutissent ainsi à gommer ici tout enjeu scientifique.

DES SITUATIONS EN RUPTURE AVEC LES PRATIQUES HABITUELLES

Les situations problématiques et situations-problèmes que nous avons expérimentées ne correspondent pas aux caractères apparents de la discipline scolaire histoire-géographie car elles se présentent sans savoir institutionnalisé et sans conformité aux normes d'évaluation dominantes. Ceci s'accorde avec les objectifs que nous poursuivons (conceptualisation, construction d'une intelligibilité globale).

Dans ces situations-problèmes comme dans les situations problématiques, l'apprentissage est envisagé du point de vue du raisonnement, des

activités intellectuelles mises en œuvre pendant cet apprentissage par l'élève, et non du seul point de vue du résultat. Identifier le progrès intellectuel compris comme le processus nécessaire pour affaiblir ou franchir un obstacle, ou identifier un enjeu scientifique ou social que l'élève peut s'approprié est à la base de l'organisation de la situation scolaire. Comment contraindre l'élève à ce progrès, à cette appropriation en constitue la seconde étape. Le thème porteur, les documents, le questionnement, les plus favorables ne viennent qu'en aval de ces réflexions. Le thème peut d'ailleurs être marginal par rapport à la vulgate, aux programmes, les documents différer des documents classiques. La démarche est inversée par rapport aux habituels procédés de construction d'une séquence de travail en classe où les contenus du programme, les documents « incontournables », les méthodes et les savoirs factuels à faire acquérir sont premiers et indiquent le cadre, les moyens, les objectifs assignés.

Une situation-problème présente à l'élève une situation historique, géographique ou socio-économique incompréhensible : pour qu'il y ait énigme, il faut, même si la solution est simple, qu'il y ait obscurité, incohérence apparente, étrangeté. Comme pour les romans à énigme « le but du récit... est de faire la lumière à partir d'une situation obscure. Cette obscurité est constituée pour mieux faire ressortir l'instant d'intelligibilité » (15). De la même façon, une situation où se pose un problème scientifique et/ou social admet plusieurs interprétations, éventuellement contradictoires, entre lesquelles l'élève doit choisir. Cette exigence le déconcerte car elle rompt avec la « bonne réponse » et la sécurité qu'elle engendre. Ordinairement l'enseignant cherche à simplifier, à faciliter la compréhension, à aplanir les difficultés... Une situation délibérément difficile et perturbante inquiète autant l'enseignant, comme s'il sortait du rôle normal du pédagogue, que l'élève, qui ne sait plus décoder les attentes du professeur.

Une situation-problème ou problématique suscite des activités intellectuelles peu souvent sollicitées en histoire-géographie : induction (au sens fort du terme), déduction, formulation d'hypothèse, formulation de problème. Des observations ont montré qu'à l'inverse un cours dialogué faisait principalement appel à la reproduction de connaissances déjà acquises, à l'identification d'informations dans les documents, éventuellement à des mises en relations simples. Les enseignants,

même chercheurs, sont mal rompus aux formes de questionnement qui engendrent ce type d'activités.

On voit ici un premier type de rupture : une rupture par rapport aux habitudes, aux types de séquences ordinairement mises en œuvre, au fonctionnement du cours d'histoire-géographie.

Or le fonctionnement usuel des disciplines scolaires répond à certaines nécessités institutionnelles. Toute discipline scolaire suppose des pratiques spécifiques d'évaluation. L'élève reçoit un savoir institutionnalisé, et, selon des formes canoniques — le commentaire de document, la dissertation —, doit restituer ce savoir, en satisfaisant à certaines normes d'excellence. Qu'en est-il dans le cas d'une situation-problème (ou problématique) ? Il n'y a pas véritablement de savoir institutionnel construit lors des situations-problèmes ou problématiques : peu de factuel (qui forme par ailleurs la part dominante des savoirs institutionnalisés), guère de savoir-faire en dehors de ce qui relève de la compréhension de documents. L'essentiel des acquis est d'ordre conceptuel ou de l'ordre de la construction de sens. La réponse exacte à la question-énigme ou à la question-enjeu ne l'est que pour autant qu'elle donne une signification à la situation historique (ou géographique ou...) présentée.

Mais différentes réponses peuvent être acceptées, différents degrés de progrès intellectuels envisagés : formes individuelles et inévitables de l'apprentissage par résolution de problème en sciences sociales. Ainsi au terme d'une situation centrée sur la représentation-obstacle « une nation est éternelle », et bâtie autour de l'évolution des sentiments d'appartenance en Bohême entre 1850 et 1913, des élèves parleront de **dégermanisation des élites tchèques**, d'autres de **création d'une identité tchèque**, les plus avancés de **création d'une nation tchèque** : tous auront à des degrés divers senti qu'il y a un processus, une évolution et ainsi au moins fissuré leur représentation-obstacle (16). On ne peut guère envisager alors à proprement parler de restitution des savoirs : le seul « test » sera la possibilité d'interpréter ultérieurement sans faillir une situation historique analogue. En effet, évaluer l'enrichissement ou les changements de représentation est difficile : les représentations sont des processus cognitifs, mobilisés selon le contexte, et non des entités fixes que l'on pourrait observer. C'est leur mise en œuvre dans la discussion, l'apprentissage, la prise

de décision qui est la plus révélatrice. Dès lors dissertation et commentaire de document ne sont pas nécessairement adaptées à l'évaluation du dépassement des représentations-obstacles. Et les outils manquent pour donner du sens à nos observations.

À quels critères d'évaluation peut-on d'ailleurs recourir ? « Évaluer » une représentation ne se confond pas avec évaluer en termes de vrai/faux la part de savoir qu'elle véhicule. La persistance d'une représentation-obstacle montre surtout que celle-ci est particulièrement **utile** à l'élève, qu'elle lui paraît solidement fondée... et que le problème qu'on lui a posé n'a pas suffi à vaincre cette résistance opiniâtre. Nous pouvons certes estimer si la réponse formulée par l'élève laisse présager que le progrès intellectuel attendu a été accompli. Mais les critères d'évaluation usuels (exactitude des connaissances, maîtrise de l'expression, maîtrise de l'exercice...) ne sont guère pertinents ici. Si nous en usons, nous perdons de vue l'évaluation du progrès intellectuel attendu.

Dans une situation où l'élève doit choisir une interprétation pertinente à ses yeux d'un problème social ou scientifique, la validation est délicate : ce qui va être décisif c'est plus l'appropriation par l'élève du problème que la réponse en elle-même. L'enseignant doit d'ailleurs en admettre plusieurs sur la base de leur vraisemblance et de leur cohérence conceptuelle. Là encore il n'y a guère de correspondance avec les formes ordinaires de l'évaluation de nos disciplines.

La situation-problème apparaîtrait parfois comme le lieu d'apprentissages qui ne relèvent pas prioritairement de la discipline scolaire (même si toute situation s'appuie sur des contenus, et que triturer ceux-ci dans tous les sens amène les élèves à s'en approprier une bonne part) : des élèves réputés mauvais s'en sortent bien, car la résolution du problème n'exige ni conformité aux normes scolaires ni savoir factuel historique ou géographique. L'un des enjeux fondamentaux de l'histoire-géographie scolaire est la construction d'une mémoire collective à la fois unifiée et scientifiquement valable. La situation-problème n'en n'est pas le lieu privilégié. Les faits qui nourrissent cette mémoire collective y sont minorés, d'autant que l'on recourt souvent pour ce type de séquence à des situations marginales ou mises à la marge. Situations marginales par rapport aux contenus des programmes du secondaire que « la Pologne du XV^e au XX^e siècle : État et nation »,

« les Juifs européens de 1880 à 1930 : quelle identité ? », « la naissance de la Turquie moderne », pourtant fort propices à la construction du concept de nation. Mise en marge que la présentation de la journée du 6 février 1934 pour elle-même. C'est souvent en tentant de donner du sens à ces situations méconnues que l'élève remet le plus aisément en question ses représentations dominantes. Des situations fondées sur des éléments-clés de la mémoire collective, comme par exemple « le 14 juillet fête nationale », permettent plus difficilement une prise de distance féconde. Et certaines représentations-obstacles peuvent être des représentations sociales constitutives de la mémoire dominante (17) : les heurter et les affaiblir n'est-ce pas aller à contre-courant de nos disciplines ?

Une mémoire commune, cela suppose un certain conformisme, un contenu partagé, un savoir au moins analogue pour tous, même réduit à quelques points d'ancrage, à quelques mots de passe. Or enseigner par résolution de problèmes oblige à accepter des progrès individualisés, des constructions inachevées, des savoirs inégaux. Une telle pratique amène à rompre avec l'idée que la classe est le lieu où se transmet, se construit, un savoir identique pour tous les élèves au même moment, et à dénoncer l'illusion d'une séquence qui permettrait aux élèves une maîtrise équivalente du même objectif — aux élèves « normaux » naturellement...

Une situation-problème ou problématique suppose *a priori* un débat, soit sur les procédés qui amèneront à la solution, soit sur l'interprétation qu'il faudrait donner à la situation présentée. Ce débat est producteur de savoir : l'interaction entre pairs facilite le progrès. Mais il risque d'être aussi producteur de conflit, de division ; or l'enseignement doit plutôt produire le consensus, instrument de cohésion sociale. Tout se passe comme si le fonctionnement social idéal excluait le conflit, menace de la survie du groupe. Sans doute les élèves adhèrent-ils aussi à une représentation forte du savoir historique et géographique : il ne résulte pas de controverses mais d'une accumulation d'interprétations et il se conforme d'autant plus à la réalité (sic) que l'information est complexe et complète. Cette représentation s'accorde avec la structure générale des programmes où sont approfondis les mêmes sujets, de l'élémentaire au lycée... Or une situation-problème n'est problème qu'une fois : soit qu'elle soit résolue, et que la représentation-obstacle une fois affaiblie,

elle ne fasse plus problème, soit qu'elle perde son caractère énigmatique et alléchant. La compréhension de la situation historique peut être approfondie, mais non le problème lui-même, une fois dénoué.

Elle apparaît ainsi comme un temps exceptionnel dans l'enseignement : moment où le débat est légitime et fécond, objet d'enseignement nécessairement unique, en rupture avec la norme.

Pourquoi y recourir alors ?

Le caractère inachevé, provisoire, individualisé des savoirs au terme d'une situation-problème s'accorde assez bien avec ce que l'on suppose des processus de conceptualisation. Les concepts, instruments d'intelligibilité, ne sont pas des savoirs énonciatifs, fermés, aisés à institutionnaliser. Construits lentement, fondés sur des savoirs extra-scolaires autant que scolaires, véritables réseaux de relations plus ou moins abstraites et explicites, ils s'élaborent différemment selon chacun. Recourir, dans le cadre d'une construction de concept, à une situation-problème éclaire cette diversité, révèle que justement chaque élève n'en est pas au même point au même moment. Une situation-problème est aussi un moment qui éclaire la prise de sens, la mise en cohérence : résoudre un problème en histoire-géographie c'est justement effectuer cette construction d'un sens global. Au-delà du dépassement des représentations-obstacles ou de la prise de conscience d'un enjeu scientifique ou social, elle est un temps de réflexion qui de l'éparpillement d'informations diverses voire contradictoires fait sortir une unité de sens — une synthèse modeste. Ceci ne s'effectue pas par la coordination, l'enchaînement, d'informations — comme le déroulement d'un cours dialogué ou d'un TP le laisserait croire — mais par la mise à jour, la découverte personnelle d'une clé de lecture unique, ou si l'on préfère de la silhouette du savoir à construire. Le sens ne se construit pas dans l'analyse, processus dominant de l'exposition des savoirs, mais dans la synthèse. Et la synthèse ne s'apprend pas mais doit être construite par l'apprenant, condition pour qu'elle se greffe vigoureusement sur ses représentations.

Dans le cadre d'une recherche en didactique une telle séquence peut se révéler une situation **didactique** fructueuse. Sous réserve que les interventions des élèves aient été soigneusement enregistrées, elle permet d'analyser leur cheminement dans le cadre d'une réflexion assez autonome ;

elle offre ainsi l'opportunité d'interpréter ce qui se dit (et ce qui se passe) non seulement en termes de contenus de savoir ou de représentations mais aussi en termes d'activités intellectuelles mobilisées par les élèves, en dehors de toute consigne magistrale. On peut ainsi y lire les formes de raisonnement en œuvre dans l'apprentissage, et les différences entre individus lors de la production d'un savoir. Elle gomme l'apparente unanimité des pratiques de classe. Parce qu'elle est situation de rupture par rapport aux pratiques habituelles, elle permet d'interroger ces pratiques. Mettre en évidence les résistances à la construction de ce type de situation-problème ou problématique éclaire le fonctionnement « normal » des

situations d'apprentissage scolaire et les raisons de ce fonctionnement : cela apparaît très nettement à travers la réticence à construire une situation de travail en classe qui ne puisse être évaluée de façon classique, ou le refus de proposer aux élèves un savoir ouvert, provisoire et non institutionnalisé.

Anne-Marie Gérin-Grataloup,
IUFM de Créteil ; INRP

Michel Solonel,
IUFM de Créteil ; INRP

Nicole Tutiaux-Guillon
Lycée Van Gogh, 95 Ermont ; INRP

NOTES

- (1) Cf. Audigier F., 1992 a.
- (2) C'est ce qui ressort des exemples proposés par P. Meirieu, dans **Apprendre oui mais comment ?**
- (3) Bednarz N. et Garnier C. (1989), p. 23.
- (4) G.-G. Granger (1973), p. 156.
- (5) INRP (1994 a), Audigier F. (1992 b).
- (6) Qui correspondrait à une « situation problématique » plutôt qu'à une « situation-problème ».
- (7) Il s'agit ici de **problématiques scientifiques**, c'est-à-dire du cadre théorique dans lequel se situe le chercheur ; ce qu'on appelle problématique dans une situation d'enseignement est d'un autre ordre : c'est la formulation d'un problème qui finalise l'apprentissage, cf. J. Le Pellec et V. Marcos-Alvarez (1991).
- (8) Drévilion J., « Reconnaissance d'une situation-problème et fonctionnement cognitif, in **Revue Française de Pédagogie**, n° 82, janv.-fév.-mars 1988, p. 9-14, citation p. 11.
- (9) Koselleck R. (1990), p. 183.
- (10) Cf. par exemple le travail proposé dans GFEN Michel Huber, **L'histoire, indiscipline nouvelle**, Syros, Paris, 1984 : « Que s'est-il passé le 6 février 1934 ? », construit sur des sources et dans des perspectives différentes des nôtres.
- (11) À cet égard les titres des paragraphes des manuels de 3^e dans lesquels s'inscrit la présentation du 6.2.34 sont révélateurs : « la crise politique » (ISTRA 1989), « une crise économique, sociale et politique » (Magnard 1989), « une crise d'espérance : le Front Populaire » (Hatier 1989), « Vers le Front Populaire » (Nathan 1989).
- (12) Ce statut d'événement problématique est au contraire souligné dans l'histoire savante ; cf. Azema J.P. et Winock M. « Quelles conclusions faut-il tirer de cette journée ? Tout est loin d'être parfaitement clair sur sa signification et sur les faits eux-mêmes », in **Naissance et mort de la III^e République**. Calman-Lévy, Paris, 1970, p. 218.
- (13) Texte de l'histoire : ensemble des textes oraux ou écrits rencontrés par l'élève dans l'apprentissage scolaire de l'histoire ; discours de l'enseignant, manuel (texte des auteurs et documents), documentaires, romans historiques, textes d'historiens actuels ou anciens...
- (14) La différence entre les deux progrès observés peut s'expliquer aussi par la différence de résistance des obstacles : le premier ne nécessite pas de conflit important, à la différence du second.
- (15) G.-K. Chesterton, comment écrire un roman policier, in **Autopsie du roman policier**, textes réunis et présentés par J. Eisenzweig, UGE, Paris, 1983.
- (16) Cf. INRP (1993 b).
- (17) Que l'on songe aux fonctions de cohésion sociale de ces quelques représentations de la nation, telles que les analyse l'équipe « construction du concept de nation », représentations qui sont pourtant obstacles à l'acquisition d'un savoir scientifiquement valide : **le conflit idéologique est incompatible avec l'existence d'une nation, celle-ci supposant l'harmonie, une nation doit préserver son « unité de sang », tous les hommes ont et ont toujours eu la même nation, la mémoire de la nation est immuable, etc.** Autre exemple, la représentation-obstacle d'une nation éternelle aidé, comme le remarque E. Morin, à accepter notre propre finitude, en la transcendant.

BIBLIOGRAPHIE

- GIORDAN A. (1983) (dir.). — **L'élève et/ou les connaissances scientifiques**. Berne : Peter Lang.
- MEIRIEU P. (1990). — **Apprendre... oui mais comment ?** Paris : ESF.
- MINDER M. (1991). — **Didactique fonctionnelle**, objectifs, stratégies, évaluation. Bruxelles : De Boeck Université.
- D'autres exemples d'enseignement par problèmes en histoire-géographie :
- BASUYAU C., GÉRIN-GRATALOUP A.M. (1992). — « La situation-problème en géographie » in INRP (1992 a), pp. 41-65.
- COURBON J.P., GUYVARCH D., LAVIGNE M. (1992). — « La situation-problème en histoire », in INRP (1992 a), pp. 67-73.

- BERTEAUX D., GUYON S., TUTIAUX-GUILLON N. (1993). — « Consignes et documents dans une situation-problème : l'exemple d'une recherche sur la construction du concept de nation », in INRP (1993 a), pp. 101-106.
- DALONGEVILLE A., HUBER M. (1989). — **Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France**. Lyon : Casteilla.
- GUYON S., MOUSSEAU M.J. (1993). — « Documents et productions orales » in INRP (1993 a), pp. 129-133.
- GUYON S., MOUSSEAU M.J., TUTIAUX-GUILLON N. (1993). — « Enseigner des concepts : quelles situations d'enseignement-apprentissage » in **Informations, Mitteilungen, Communications**, Bulletin de la société européenne pour la didactique de l'histoire, vol. 14 n° 1.
- MOUSSEAU M.J. (1993). — « Un exemple de productions d'élèves sur la révolution française », in INRP (1993 a), pp. 133-139.
- POUETTRE G., TUTIAUX-GUILLON N. — Les situations - problèmes en sciences sociales : un outil pour faire construire des concepts aux élèves ?, **Spirale**, 10/11, p. 165-192.
- TUTIAUX-GUILLON N. (1993). — « Construire un concept à partir d'un dossier de documents », in INRP (1993 a), pp. 181-183.