

# VERS UN SAVOIR-ENSEIGNER EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

*Colette Crémieux*

**T**rente ans d'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique en lycée et en collège... trente ans d'expériences enrichissantes et un plaisir toujours renouvelé à fermer la porte derrière moi et à commencer à travailler avec un groupe d'élèves ou de stagiaires et plus rarement de collègues.

Trente ans de questionnement sur ma discipline, sur mon auditoire, sur ma pratique et sur l'institution... ou plutôt vingt, car je n'ai participé à une équipe de recherche qu'à partir de 1970. Cela nourrit l'enthousiasme et fait que chaque rentrée est l'occasion de nouvelles approches, de nouveaux sujets d'étude en essayant de mieux satisfaire les divers auditoires par l'application ou la tentative de mise en oeuvre des réflexions issues de lectures, d'analyses de pratiques observées, d'échanges à l'intérieur de l'équipe de recherche, de dialogues.

Ce n'est pas confortable car il y a souvent des questions aux lointaines ou obscures réponses, des blocages, des voies sans issue, des échecs mais cela est largement compensé par le dialogue que procure un travail d'équipe et le va-et-vient entre mes fonctions de professeur de lycée et celle de chercheur associé dans les équipes de l'INRP.

L'appartenance à un équipe de recherche fut, pour moi, le fait du hasard: une nomination intervenue après dix ans de carrière dans un collège choisi pour participer à l'expérience des collèges structurés en groupe de niveau, dirigée par Mr. Legrand, Directeur de programme à

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992*

l'INRP. Vingt ans après je participe toujours, malgré quelques interruptions, aux travaux du département de Didactique des Disciplines dans l'équipe d'histoire-géographie qui regroupe aussi la recherche en éducation civique et en sciences économiques. Ce hasard fut une chance exceptionnelle car ce fut l'occasion d'un travail en équipes, équipes du collège et équipes nationales de l'INRP, regroupant soit des professeurs de ma discipline associés à des économistes soit des professeurs d'autres disciplines, parfois des membres des corps d'inspection, des professeurs d'université, des fonctionnaires d'autres ministères. Ceci m'a donné un cadre de réflexion sur ma discipline, sur mon enseignement, sur les structures des collèges et aujourd'hui des lycées.

## DIX ANS DE... PRODUCTION

Lorsque je pense à mes dix premières années d'enseignement, je souris car j'ai peut-être fait, tel Mr. Jourdain, de la didactique sans le savoir. Le mot d'ailleurs n'existait pas. Je ne me pensais pas pédagogue mais professeur. La recherche universitaire ne m'intéressait pas ; je ne souhaitais pas façonner de l'histoire ou de la géographie. Je laissais à d'autres ce travail dont je lis les résultats avec intérêt et plaisir. Je voulais enseigner. Depuis la création des Ecoles normales, mes ancêtres jurassiens avaient été instituteurs. J'avais été fière d'être lycéenne et j'étais fière d'être professeur, sentiment que je partage encore aujourd'hui et que je souhaite transmettre à mes stagiaires de CPR. C'est une de mes gageures !

Pendant dix ans, j'ai « bien fait cours ». J'aimais la géographie et l'histoire, ma formation universitaire me donnait le savoir nécessaire ou me permettait de l'acquérir et les manuels scolaires me fournissaient la trame de mon discours. J'y associais diapositives, films, (j'avais travaillé un an au lycée Claude Monnet à Paris qui disposait d'un remarquable cabinet d'histoire), sorties. De la sixième à la seconde, mes élèves filles (la mixité des établissements n'était pas encore réalisée) suivaient, et peut-être, certaines, aimaient. L'ordre régnait, le métier me plaisait. Je finissais mes programmes en appliquant les conseils prodigués « ex cathedra » lors des réunions présidées par les Inspecteurs : un chapitre par heure. Mes évaluations ou plutôt mes devoirs et contrôles, entendez ceux de mes élèves, étaient dans la norme : j'avais de « mauvais » élèves et de « bons » élèves qui encadraient des élèves « moyens ». J'appréciais mes collègues professeurs chevronnés qui me donnaient l'impression d'exercer leur métier avec facilité ; nos dialogues étaient rares. Je fus impres-

sionnée et contente lorsque la directrice du lycée vint assister à un de mes cours. Il me semblait normal que quelqu'un vint se rendre compte de ce qui se passait dans une de mes classes ; je traitais de géographie en troisième, sans doute de l'agriculture française. A l'issue de ce cours qui s'était « bien passé », Mme La Directrice demanda à mes élèves si elles avaient déjà vu les champs de blé de Beauce. Leur silence devant cette question que je n'aurais pas imaginé, à l'époque, poser moi-même me reste en mémoire. Je pris conscience que les élèves étaient quelque peu absentes de mes préparations. Je ne pense pas pourtant avoir alors changé mes pratiques copiées sur celles de collègues plus expérimentées. Passer de « qu'est-ce que je vais faire au prochain cours ? » à « qu'est-ce qu'ils (les élèves) vont faire ? » n'allait se concrétiser que beaucoup plus tard et la mutation allait s'accompagner de l'électro-choc du travail en équipe.

Entre-temps, deux ans d'enseignement à l'Institut français de Londres, face à des étudiantes britanniques de l'école de secrétariat allaient m'obliger à réfléchir sur les contenus : cours de culture géographique et politique sur la France, cours de conversation. Ces derniers m'obligèrent à savoir me taire pour que des élèves s'expriment, à inventer des stratégies pour qu'elles parlent, à les féliciter pour de laborieuses prises de parole. J'appris à supporter le silence. C'est difficile pour un professeur d'histoire-géographie qui questionne pour obtenir des réponses immédiates dans le droit fil de la logique professorale, réponses qui doivent être courtes et pertinentes. Encore maintenant je dois faire un effort pour ne pas me précipiter lorsqu'à ma question répond un silence de plus de deux ou trois secondes !

## DU TRAVAIL INDIVIDUEL AU TRAVAIL EN ÉQUIPE

C'est donc munie d'expérience, de certitudes et de quelques interrogations que je pris mon poste en collègue « expérimental ». Il me fallut presque un an pour comprendre la signification de ce mot. Une collègue de français m'avait été désignée par mon chef d'établissement comme personne-ressource. Elle était professeur de français, j'étais professeur d'histoire-géographie et je ne voyais pas comment elle pouvait m'aider. Je tentais de comprendre le contenu d'« expérimental » mais ne sachant probablement pas formuler mes questions, j'obtins des réponses si vagues que ma perplexité redoubla. Je fis donc cours comme d'habi-

tude... car il faut bien faire cours. L'année était déjà entamée lorsque j'assistais à la première réunion du groupe de recherche histoire-géographie de la région parisienne. Là aussi je fus troublée. Mes collègues, sous la direction de Mme Marbeau, parlaient d'histoire diachronique, thématique, d'étude des milieux, d'émissions en circuit fermé, d'évaluation, de QCM \*. Les réponses aux questions que je me hasardais à poser me renvoyaient à des publications, à des travaux que j'ignorais. Tout cela me semblait surréaliste. Mais c'était une occasion de rencontre avec d'autres professeurs qui semblaient montrer tant d'enthousiasme et de talent qu'il y avait sans doute quelque intérêt à la chose. Tout prit sens lors du stage national d'histoire-géographie. Celui-ci m'offrait l'occasion de trois jours d'échanges, de réflexion sur les structures des collèges, sur les contenus de nos disciplines et sur les méthodes d'enseignement ; une halte pour réfléchir à ma pratique confrontée à celle de mes collègues et avec un embryon de support théorique puisé dans des travaux canadiens et belges et dans les travaux de l'équipe travaillant en sciences naturelles à l'INRP.

À la rentrée suivante et pour dix ans, j'allais travailler régulièrement en équipe disciplinaire et interdisciplinaire, à la fois dans le collège et lors de stages régionaux ou nationaux où se définissaient les contenus des projets de recherche et où se fabriquaient les instruments d'évaluation.

Travailler en équipe sur le terrain fut le plus difficile. Les professeurs sont peu habitués à présenter leurs projets de cours à des regards avertis. Je me souviens encore de ma rage lorsque, lors des premières réunions les fiches de travail élèves que je proposais à mes collègues furent jugées peu claires, trop compliquées ou accompagnées de documents peu pertinents. PEGC, agrégés, maîtres de transition, certifiés nous avions des formations et des expériences qui nous obligeaient à nous auto-former. Nous partageions les questions à travailler, les fiches à élaborer ; les sujets d'histoire diachronique, les sujets de géographie axés sur des études de milieux n'étaient pas traités ainsi dans les manuels même si ceux-ci nous fournissaient des supports documentaires. Nos réunions nous permettaient d'exprimer nos difficultés. C'est dans ce cadre privilégié que je travaillais pour la première fois avec des élèves venus de l'école primaire parce qu'ils avaient l'âge de passer en 6ème. Le « bon professeur » de lycée que je pensais être fut chahutée : mon public, lassé d'un discours incompréhensible et incapable de répondre à des demandes hors de leurs possibilités me le faisait bruyamment et activement

---

\* QCM : questionnaire à choix multiples

savoir. J'ai écouté, parfois un peu agacée, les conseils de collègues plus habitués à ces élèves, j'ai pu leur en « donner » certains, et surtout réfléchir avec l'ensemble du groupe aux vraies questions : « quelle stratégie mettre en place pour, compte tenu de ce que sont les élèves, les faire progresser ». Lorsque l'expérience « Legrand » s'est arrêtée pour être partiellement reprise dans la création des collèges nous n'avions pas trouvé la stratégie transférable pour tous et partout mais les tests montraient que nos élèves faibles étaient moins faibles que les mauvais élèves des établissements témoins, et à titre personnel j'avais retrouvé le calme dans tous les groupes dont j'avais la charge sans être accablée par les problèmes auxquels, comme d'autres collègues, j'avais dû faire face. Le travail en équipe est réputé prendre du temps et c'est partiellement vrai. Il exige un travail rigoureux car il faut justifier des choix d'objectifs et de contenus mais cela apporte en compensation l'aval des pairs, la confrontation des réussites, l'analyse des échecs et un gain de temps grâce au travail des autres collègues. Enfin, il faut compter avec les collègues, les écouter, les comprendre, entrer dans leur dynamique mentale ce qui m'a personnellement aidée à, peut-être, mieux prendre en compte mes élèves. Le travail d'équipe apprend à communiquer d'autant mieux que nous sommes, professeurs, des partenaires peu souples et très exigeants.

## DE LA DISCIPLINE À L'ÉLÈVE

C'est dans le cadre des collèges « Legrand » que je me trouvais confrontée aux concepts d'objectifs et de pédagogie différenciée. Le collège étant structuré en groupes de niveau semi-hétérogène en histoire-géographie, la pédagogie différenciée s'imposa à nous. Il fallait définir un noyau commun à tous les groupes sur lequel se greffaient des contenus annexes. Je m'exprime volontairement en terme de contenus, ce qui n'est qu'une approche possible de différenciation et peut-être la moins bonne, mais l'équipe du collège et celle de l'INRP travaillant sur le premier cycle du secondaire eut beaucoup de mal à penser en termes d'objectifs, eux-mêmes exprimés en termes de capacités de l'élève à... Les historiens-géographes qui travaillaient en primaire et en secondaire le firent plus rapidement. Néanmoins, dans ma pratique le contenu disciplinaire commençait à se plier à la prise en compte de l'élève. L'objectif fondamental pour moi de ce bloc histoire-géographie-éducation civique, se précisait. Je pense depuis, que l'éducation civique, au sens le plus complet et le plus noble de l'expression fournit le ciment à ce bloc de

disciplines scolaires typiquement français que les équipes de l'INRP ont tenté de faire appeler « sciences-humaines », terme sans doute mal choisi puisque soulevé de violentes oppositions et finalement rejeté mais qui tentait de montrer l'interdépendance des savoirs et savoir-faire faisant partie des objectifs des professeurs d'histoire-géographie. Dans le même temps, l'« Instruction civique » devenait « Initiation économique, sociale et politique », partie intégrante des « sciences humaines ».

C'est toutefois en construisant des tests d'évaluation que je découvris lentement le concept d'objectifs en même temps que je m'initiais aux divers types et techniques d'évaluation. L'existence d'une équipe locale au collège, d'une équipe nationale, d'établissements témoins nous obligeait à construire des instruments d'évaluation après avoir répondu à plusieurs questions: « quelle capacité-élève pensons-nous avoir mis en place » ? « La question que nous posons permet-elle de le vérifier » ? « Quel contenu retenons-nous dans la réponse élève » ? Ce n'est que lentement et en fabriquant des questionnaires, qui pour les premiers étaient surtout en conformité avec les contenus disciplinaires plutôt qu'avec des objectifs, que je parvins à cette clarification qui maintenant me semble évidente et indispensable pour tout exercice d'évaluation que je propose à mes élèves. J'intériorisais aussi la nécessité d'un codage rigoureux, si possible pertinent, mais qui s'impose aux correcteurs si l'on souhaite comparer des résultats, dresser des bilans, et bien sûr évaluer une recherche. Je lus un certain nombre d'ouvrages, pas assez, car l'obligation de fournir le matériel nécessaire à la réalisation des cours, la gestion des groupes de niveau, l'assistance aux réunions, de jeunes enfants, me laissaient peu de temps libre malgré une décharge qui fut, il faut bien le souligner, assez souvent effective (dans l'expérience Legrand, deux heures pour les membres des équipes et trois heures pour le chef d'équipe). Ultérieurement, les décharges de service données à des professeurs de terrain se traduiront souvent en heures supplémentaires.

## DU PROFESSEUR DE TERRAIN AU CHERCHEUR ASSOCIÉ

Je pus poursuivre ces échanges et cette réflexion en devenant « professeur associé » et en bénéficiant, à ce titre de 9 heures de décharge. J'écris « bénéficiant » car si le bénéfice n'est pas au niveau de la charge de travail, deux demi-temps représentant plus d'un temps complet, l'intérêt intellectuel et professionnel est considérable. Chargée de coordonner les

travaux d'une équipe engagée dans une réflexion sur l'« intégration d'une initiation à la fiscalité », j'eus à approfondir et à poursuivre la réflexion amorcée sur nos contenus disciplinaires à la lumière d'une pédagogie par objectifs. A la suite de la lecture des travaux de de Landsheere (1), les équipes d'histoire-géographie privilégièrent les objectifs-élèves et cherchèrent à y adapter les contenus des programmes officiels ou proposèrent de nouveaux itinéraires (les disciplines telles que les mathématiques et les sciences physiques et naturelles nous ayant précédés dans cette approche plus didactique de l'enseignement et disposant de travaux universitaires qui nous font toujours en partie défaut). Le terme d'objectif est entré maintenant dans le vocabulaire actif d'un nombre de plus en plus important de collègues. Vers 1980, il était peu orthodoxe. Placer l'élève au centre du dispositif d'enseignement était inhabituel. C'était s'obliger à poser avant toute préparation de cours la question: « quand la séquence d'apprentissage que je suis en train de monter s'achèvera, quelles modifications aura-t-elle suscitées chez les élèves ? Nouveaux savoirs ? Nouveaux savoir-faire ? Nouveaux comportements ? Il s'agissait toujours de faire cours, de le bien faire, c'est-à-dire en transmettant des connaissances disciplinaires exactes, en ayant des exigences, mais celles-ci ne pouvaient pas n'être exprimées qu'en termes de contenu.

Pour les Historiens-Géographes, la tâche était difficile car des notions telles que celles d'objectifs général, intermédiaire, opérationnel ont été définies à partir de disciplines scientifiques souvent expérimentales. De plus cette réflexion accompagnait ou devançait les travaux universitaires conceptualisant la géographie. Ce furent de longues discussions lors des réunions nationales pour mettre au point des tableaux d'objectifs qui très souvent d'ailleurs glissaient vers les contenus. Nous expérimentions la difficulté pour un professeur de passer d'une pédagogie que j'appellerais de transmission de savoirs factuels à une pédagogie par objectifs.

L'objet de la recherche (fiscalité) relevait d'un contenu généralement classé en instruction civique. Le choix de la démarche, intégration et initiation, recomposait le champs disciplinaire des historiens-géographes. Notre groupe, formé de professeurs associés pour la première fois à l'INRP eut à se former. Les travaux précédemment menés furent utilisés et ce fut pour moi l'occasion de mener une action de formation à partir de ma propre expérience, formation qui s'adressait à des professeurs de collège, tous volontaires, et travaillant en équipes sur le terrain.

Notre réflexion allait se nourrir des travaux de Bruner (2) concernant « la Pédagogie spiralaire » et qui venait très utilement nous donner le support théorique nécessaire pour construire chez nos élèves les notions et les concepts de la sixième à la troisième. Nous allions travailler sur un domaine restreint du savoir mais l'essentiel résidait dans la nouvelle approche des contenus disciplinaires.

Cette intégration d'une initiation à la fiscalité nous fit travailler avec des fonctionnaires du Ministère des finances. Ce ministère était à l'origine de la recherche : certains de ses responsables pensant qu'il était nécessaire que nos élèves, futurs citoyens, sachent ce qu'étaient les impôts, les prélèvements obligatoires, espérant susciter ainsi un comportement positif. Nous eûmes à débattre du rôle de l'école : instruction ou éducation ? De même se trouvait posée par l'intégration la place de l'histoire dans la formation du citoyen : l'histoire est-elle à enseigner pour elle-même en tant que connaissance du passé, ou doit-elle permettre la compréhension du présent et la construction de notions et concepts nécessaires à la réflexion de « l'homme de bien ».

Les débats furent houleux, certaines divergences subsistèrent ce qui enrichit le travail commun car des itinéraires différents furent expérimentés. Deux dossiers furent publiés à La Documentation française (3).

Dans le même temps, des travaux menés sous la direction de Jean-Marie Albertini et de Madame Marbeau pour la production d'outils économiques destinés aux professeurs de collèges historiens géographes, me faisaient rencontrer des enseignants, chercheurs universitaires ou professeurs du secondaire, économistes, travaillant en formation continue pour adultes.

C'est ainsi que je pris connaissance des travaux de Moscovici (4) et du concept de représentation. L'équipe fiscalité essaya de cerner les représentations des élèves et je découvris tout l'intérêt des questions ouvertes. Ainsi, à la question « A quoi vous fait penser le mot 'impôt' ? », l'élève répond par cinq phrases, expressions ou mots. Il n'y a plus de réponses vraie ou fausse, mais des réponses qui se rattachent à divers champs (politique, affectif, administratif...). Celles-ci permettent de cerner les représentations de l'élève avant tout apprentissage. Il s'agit de tenter d'adapter ensuite la formation à ces pré-requis.



## DIVERS TRAVAUX ONT ÉTÉ ENGAGÉS DEPUIS À CE PROPOS (5)

De la participation à ces équipes de recherche sont nées d'autres rencontres : séminaires sur les droits de l'Homme organisées par le conseil de l'Europe, rencontre avec Amnesty International, ATD Quart-Monde... Collaboration interrompue par un départ aux Etats-Unis pour raisons personnelles mais qui allait me faire découvrir une université américaine et les écoles du Montgomery county (Maryland).

Quel bilan tirer ? Il est évidemment très positif, il n'est pas exceptionnel. Mais il est vrai que je considère que mon patron, le Ministère de l'Education nationale, m'a bien traitée et m'a offert une fort intéressante carrière... Il faut bien que face au démoralisant discours, ceci soit dit et écrit pour être lu par nos élèves, nos jeunes collègues...

Suis-je bon professeur ? ... Pas toujours. Mais j'ai sans doute beaucoup progressé depuis mon premier cours magistral.

Mes cours ont des objectifs. Je les transmets à mes élèves qui travaillent sous mes yeux, avec moi, pour y parvenir. Ils guettent leur bonne note ; moi aussi, car ce sont mes indices de progrès. Je me bats contre les blocages, j'essaye de les laisser s'exprimer surtout lorsqu'ils énoncent des erreurs qui, une fois dites, peuvent être traitées ; je ne fais presque plus de cours magistraux. Dans un certain sens, je ne « boucle plus mes programmes », mais les divers sujets d'étude que je leur propose leur assurent des savoirs et savoir-faire destinés à leur permettre de questionner le passé et le présent à partir de leurs connaissances. Je m'efforce de l'évaluer, de le pointer sur leur fiche de route, de tenir compte des résultats obtenus pour construire la suite de leur itinéraire. Je m'efforce de dire aux élèves ce que j'attends d'eux en leur communiquant de façon la plus explicite possible les objectifs, le barème d'évaluation . J'essaie de distinguer et de leur faire distinguer évaluation en cours d'apprentissage (où ils conservent leur droit à l'erreur), et les évaluations bilan, de leur expliquer que l'évaluation institutionnelle, qui seule leur importe (et ils n'ont pas tort), est difficile à manier à partir d'une évaluation par capacités qui seule leur permet de connaître leurs points forts et leurs lacunes. Certes, je vois des élèves exprimer leur désaccord quant à la note portée sur le bulletin, ou quant à l'évaluation qui leur est transmise ; nous en parlons dans le calme, sur pièces, ils ont parfois tout-à-fait raison, et même si je pense les avoir convaincus du bien fondé de mon évaluation

notre dialogue débouche souvent, mais bien sûr, pas toujours, sur une meilleure compréhension de ce que j'attends d'eux ou de ce qu'ils attendent de moi.

Enseignant actuellement dans un lycée où les pratiques dominantes, efficaces d'ailleurs, se rapprochent d'un modèle plus traditionnel ou plus habituel, je ne travaille plus en équipe au quotidien. Je me suis parfois intégrée à d'éphémères équipes interdisciplinaires. Face aux difficultés croissantes que dénoncent les professeurs de lycée confrontés à un changement de leurs élèves comparable à celui qui s'est posé dans les collèges, je pense qu'un travail et une réflexion réalisés en équipe permettraient de s'adapter aux mutations du système éducatif en prenant conscience de l'urgence d'une nouvelle pédagogie dont la mise en place exige un effort de formation qui ne peut relever uniquement d'intervenants extérieurs. L'expérience des équipes de recherche montre que la formation par la recherche et le travail d'équipe fonctionnent.

De tels propos ne sont pas toujours bien perçus. Parler de pédagogie ou de didactique est parfois considéré comme pervers, diabolique, conduisant tout droit à la disparition des savoirs, des « vrais », à la redéfinition du service des professeurs, à l'« élève-roi », au règne des parents... dans un amalgame dont la logique n'est pas toujours explicite mais doit avoir ses « bonnes raisons » (6). Je le regrette, car les diverses équipes avec lesquelles j'ai travaillé, m'ont aussi appris qu'on ne peut pas réfléchir seule longtemps sans atteindre ses propres limites que l'on ne peut dépasser qu'en établissant un dialogue entre pairs. Que même si le projet didactique a été conçu collectivement, notre métier repose sur une relation individuelle entre le professeur et ses élèves et que le risque d'embrigadement par l'équipe n'existe pas. Par contre le travail commun améliore le niveau de chacun, aide le professeur à dominer les difficultés rencontrées qui sont impossibles à résoudre dans l'isolement. Il n'est pas toujours possible de trouver place dans une équipe de recherche, il est par contre toujours possible de créer des équipes de travail si deux professeurs le souhaitent ceci étant facilité si l'administration de l'établissement le suscite ou le soutient.

**Colette CRÉMIEUX**

*Académie de Créteil*

*Lycée Eugène Delacroix*

*Professeur d'histoire et de géographie*

*Chercheur à mi-temps à l'INRP*

*Formateur IUFM*

### Bibliographie

- (1) DE LANDSHEERE Gilbert. *Introduction à la recherche en Education*. Liège, G. Thone, 1982.  
DE LANDSHEERE Gilbert et Viviane. *Définir les objectifs de l'Education*. Paris, PUF, 1989.
- (2) BRUNER Jerome. *The process of Education*. Harvard, Harvard university press, 1978.
- (3) Impôts et Société 1 et 2. Hors série n° 6054, *Documentation Photographique*, Paris, la Documentation Française, 1983.
- (4) MOSCOVICI, Serge dir. *Psychologie sociale*. Paris, PUF, 1984. (PUF Fondamental).
- (5) *Représentation des élèves et enseignement* : équipe de recherche GIS, pédagogie de l'information économique. Paris, INRP, 1986, (Rapports de recherches ; n° 12).  
CHEVALLARD Yves. *La transposition didactique*. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991  
BOUDON Raymond. *L'art de se persuader des idées fausses*. Paris, Fayard, 1990.  
*Supports informatiques et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris, INRP, 1989. (Rapports de recherches ; n° 11).  
*Actes du colloque sur la didactique de l'histoire et de la géographie* : 1986, 1987, 1988, 1989, 1990. INRP.

