

DYNAMIQUE DU CHANGEMENT

Marie-Christine Baquès



est en se mettant dans des situations nouvelles que l'on réalise la nécessité d'un changement. (André Segal) (1)

Au départ, dix ans de pratique dans un lycée technique, quelques désillusions, des élèves d'un type nouveau, beaucoup de questions sans réponse et le hasard, si l'on veut !

Dialogue avec moi-même ou... le blues du praticien

Dix ans de métier donc ! J'enseigne l'histoire-géographie à des élèves très différents des jeunes bien sélectionnés de mes débuts : souvent en difficulté scolaire, se considérant comme dévalorisés par une orientation vers la voie technologique, moins motivés, inquiets pour leur avenir. Ce qui était auparavant implicite, devient explicitement problème : les élèves ont, par rapport à l'enseignement, des besoins. Comment les repérer, comment y répondre ? Et qui suis-je, moi, praticien, pour y répondre ?

Je ne suis chercheur, ni dans ma discipline, ni en sciences de l'éducation. Je ne me considère donc pas comme spécialiste : double manque de légitimité, double insécurité. En fait, je me sens un peu comme autodidacte. Insécurité, encore, parce que la didactique de l'histoire (à l'époque, je pense pédagogie car le vocable didactique m'est inconnu) m'échappe sans cesse. Discipline liée au discours, l'histoire ne semble ni disposer d'exercices propres ni pouvoir se saisir

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 36, 1995

pleinement des modèles didactiques ou pédagogiques qui lui sont proposés. En outre, soumise aux finalités institutionnelles, je me sens comme le lieu de leur tension, passive donc. De fait, je participe au processus de sélection et j'adhère, de manière contradictoire, à la finalité générale de socialisation-intégration de la discipline scolaire. Celle-ci implique, le développement des instruments cognitifs nécessaires à un projet d'émancipation à quoi répond bien une conception du rôle de la discipline historique comme arme critique du citoyen. Mais elle passe aussi, comme le souligne Henri Moniot (2), par l'ensemble de connaissances et les valeurs qui définissent la mémoire collective.

Face à ces contradictions, je ne désire pas l'autonomie qui consiste à sortir de l'institution et à tomber dans la marginalisation. Suis-je donc vouée à la simple répétition de contenus et de recettes pédagogiques élaborées par d'autres dans laquelle je ne serais que le reflet et l'instrument passif des contradictions de l'institution et de l'enseignement de l'histoire ?

Le hasard d'une rencontre...

Le hasard, peut-être, un papier qui traîne sur la table du cabinet d'histoire, me met en contact avec une équipe de recherche spontanée sur la géographie organisée à l'UF de didactique des disciplines de Paris 7. Il s'agit d'élaborer des documents sur l'agriculture en France, puis sur l'énergie : premier élément de réponse à mes questions et premier contact avec la didactique à travers une pratique. Se posera plus tard, pour moi, le problème du passage à la théorisation qui seul donne le recul nécessaire pour dépasser la recette pédagogique.

Cette occasion m'est donnée lorsqu'au bout de quelques années, Josée de Félice me conseille d'entreprendre une thèse. Quel sujet choisir, pourquoi, avec quel objectif ? Tout me pousse à risquer le pari de m'attacher à l'élaboration de ma propre pratique à travers la construction d'un ensemble de documents. Tout m'incite à un retour réflexif sur cette pratique. Je décide donc de choisir un objet de recherche qui soit fragment de ma propre pratique, de construire cet objet, d'élaborer enfin la procédure de recherche elle-même. En ce qui concerne l'objet, comment le construire afin qu'il réponde à la fois aux besoins/désirs des élèves, à mes propres besoins/désirs, aux contraintes institutionnelles, enfin à l'exigence d'un contenu permet-

tant un apprentissage réel ? De tout cela, j'ai trouvé plus tard la cohérence grâce au livre de Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique* (3) : faire fonctionner le triangle pédagogique envisagé dans sa dynamique, c'est-à-dire dans l'interaction entre ses trois pôles, l'élève, le savoir, l'enseignant. Le recul nécessaire à ce pari un peu fou, m'est donné par la pratique d'entretiens différés qui introduit une distance temporelle entre l'objet et moi, et par l'intégration à une équipe au sein du Crefoghes (Centre de formation et de recherche en didactique de la Géographie, de l'Histoire et des Sciences Économiques et Sociales).

Dialogue avec les élèves, leurs besoins et mes propres désirs

Dans les nombreuses discussions informelles que j'ai alors avec les élèves, se livrent de manière répétitive deux regrets : "on manque de bases", "on manque de culture". C'est à ce besoin de culture que je vais m'attacher à répondre car il rencontre mon propre désir : celui d'introduire dans mon enseignement la dimension artistique et de faire donc coïncider un peu mes activités personnelles et ma vie professionnelle.

À partir de quelques sens interdits

Culture artistique renvoie à "culture cultivée". J'entreprends alors d'interroger les théoriciens de la culture et particulièrement Pierre Bourdieu. De *L'amour de l'art* à *La Distinction* (4), l'évolution de Bourdieu met à mal beaucoup de mes certitudes naïves : si la culture artistique n'est qu'un moyen de légitimation sociale, un projet d'initiation à la culture artistique n'est-il pas mystificateur ? L'introduire à l'école ne supprimerait pas cette fonction mais la transférerait sur d'autres objets. Cependant, l'on peut contourner cette impasse stérilisante en se posant la question des apports d'une culture artistique à la formation générale de l'élève et à sa formation historique. Une initiation à la culture artistique permet à l'individu de mobiliser des capacités de sensibilité et d'imagination en interaction avec les capacités qu'on lui demande généralement de mettre en œuvre dans sa formation générale. En outre qu'on lui donne ainsi la possibilité d'une maîtrise équilibrée du monde et celle de se construire une personnalité

plus complète, l'élève peut mettre en action une démarche mentale fondamentale pour l'historien, la divergence. Comment rendre possible cette mobilisation dans le cadre d'un enseignement de l'histoire ? Quel type de contact avec l'œuvre d'art organiser ?

Et je rencontrais un deuxième sens interdit : l'irréductibilité de la création artistique au temps de l'histoire. *"L'histoire est un savoir qui tisse le tissu du temps, qui en suit le cours et le sens et qui répond aux questions sensées. L'art, lui, dont la Sphinge pourrait être un emblème, donne à penser l'énigmatique présence de ce qui est présent ; elle déchire le tissu ; sa pensée n'est pas le savoir du temps mais l'admiration du présent."* (5) L'objet artistique, la création, ne seraient donc pas l'affaire de l'histoire, même si la rupture du temps introduite par l'art s'inscrit d'une certaine manière dans le temps de l'histoire, puisque, dans son expression, elle est indissolublement liée aux possibilités techniques et au contexte de l'époque qu'elle vient transpercer (6). Autre impasse ?

N'y a-t-il pas, cependant, un moment de la création qui soit porteur d'histoire ? La réponse à cette question m'est donnée par un très beau texte de Georges Duby sur Cîteaux :

"Ce que Saint Bernard avait bâti était une épure, le modèle de la cathédrale, le modèle de l'atelier, d'un territoire domestiqué. Pour que ce germe fructifiât, il fallait qu'il sortît du désert où l'ancienne idéologie du mépris du monde avait voulu l'ensevelir. Dans l'essor du XII^e siècle, il n'était pas possible, comme le rêvait encore Bernard, d'attirer l'humanité tout entière vers le repli d'une oraison repliée sur soi ; il était possible, en revanche, de répandre l'oraison, et toutes les vertus de courage, d'action héroïque, d'amour conquérant dont Cîteaux l'avait environnée, parmi les hommes dont le regard se tournait résolument vers l'avenir. La symbolique de l'incarnation appelait à de tels transferts ; les mouvements du progrès les accomplirent. Cîteaux, cette graine, mourut donc, il le fallait. La coque seule en demeure aujourd'hui, qui nous émeut d'autant plus qu'elle est parfaitement vide. La conquête admirable des absides cisterciennes, nous devons cependant l'imaginer remplie de toutes les germinations du futur. Et restituer à leur fécondité ces murs parfaits dont les pierres ont été jadis assemblées, pour former le cristal d'un univers ordonné, où l'homme et tout le créé s'intégreraient au créateur - ces bâtiments aujourd'hui dressés, toujours nus, dans la solitude et le silence." (7)

L'œuvre d'art a une histoire et elle crée de l'histoire. Le surgissement de l'œuvre dans son unicité, les implicites qu'elle révèle, l'action

de la pensée plastique qui l'organise sur l'outillage matériel et sur les valeurs de la société, son rôle anticipateur sont objets d'histoire aussi bien que la continuité des séries artistiques sont témoignages de la société. L'œuvre d'art, à la fois produit et acteur de l'histoire, a donc bien sa place dans l'enseignement de l'histoire. De Marc Le Bot, je retiendrai cependant cette phrase : *"Mieux vaut le contact avec les œuvres"* (8). Donner la priorité au contact avec les œuvres ou leur représentation, certes, mais admirer... avec des repères !

Restent donc la question de l'objet lui-même et celle du comment ?

Autour du choix de l'œuvre d'art moderne

L'objet, l'œuvre d'art choisie, celle du premier XXe siècle me renvoie aux notions d'avant-garde et de modernité. Quelques livres me guident pour découvrir la modernité dans l'art : de Marc Le Bot, *Peinture et machinisme*, de Jean Clay un ouvrage irremplaçable, *De l'impressionnisme à l'art moderne*, d'Anatole Kopp, *Ville et révolution* (9). Ils me renvoient aux ouvrages de Pierre Francastel (10), et à des réflexions plus générales sur la modernité que j'irai chercher chez Habermas et Henri Lefebvre du côté des philosophes, chez Jacques Le Goff du côté des historiens. Troisième impasse ? Je n'ignore pas la critique ou plutôt des critiques post-modernes de la modernité : mise en question de l'idée de rupture, refus de voir en Picasso ou Braque des chantres de la modernité car il n'en ont point l'aspect militant, rejet d'un modernisme perçu comme identitaire/totalitaire... Outre que la validité de cette dernière assertion peut être mise en doute car elle transpose un concept politique dans un champ différent, la notion de modernité, à travers les lectures que j'ai citées, (Marc Le Bot, 1989, p. 127) me semble permettre aux élèves de s'appropriier l'idée de l'art comme anticipation, certes en référence au passé, mais toujours anticipation et dynamisme. Voici donc un troisième et dernier sens interdit contourné.

Envisager la rencontre avec l'objet artistique

Comment donc envisager la rencontre avec l'œuvre d'art ou sa représentation si le contact direct n'est pas ou pas encore possible ? Quelques échanges avec la didactique des arts plastiques (11) me font entrevoir à la fois les différences entre celle-ci et la didactique de l'his-

toire et la richesse des enseignements que celle-ci peut retirer d'un tel contact : ne pas considérer l'œuvre d'art d'une façon instrumentale, confronter l'élève avec la matérialité de l'objet culturel, le faire parler sur l'œuvre d'art.

Quelles méthodes ?

J'avais longtemps recherché une méthode pédagogique adaptée à mon propos et j'avais pensé, un moment, la trouver dans la technologie des objectifs. Cependant, celle-ci m'est apparue incompatible, dans une certaine mesure, avec un projet d'initiation culturelle, compte tenu de la place qu'y occupent nécessairement des phénomènes socio-affectifs qui évoluent sur le long terme. J'ai donc opté pour une approche systémique de l'apprentissage consistant à faire parler les élèves sur des objets d'enseignements (objets culturels, principalement artistiques, confrontés à un questionnement autour de quelques notions-clés : modernité, avant-garde, crise des valeurs...).

Au moment où je terminais la mise au point de mon projet d'expérimentation, je découvris l'ouvrage de Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment ?* (12). L'objet d'enseignement, au sens où je l'entendais, avait des points communs avec l'un des trois types de situations-problèmes qu'il y définit. L'ouvrage de Philippe Meirieu me sollicitait cependant par les différences que j'y pouvais lire avec le dispositif que j'avais construit. Dans ce dernier, seules deux des situations élaborées correspondaient véritablement aux situations-problèmes puisque, seules, elles aboutissaient à un véritable projet. Or ce projet n'était pas spécifique de l'histoire puisque l'un relevait du domaine de l'écriture, l'autre de l'élaboration plastique. Une première réflexion sur les situations-problèmes aboutissait donc à mettre en doute la possibilité de leur utilisation au sens strict en histoire, si ce n'est à faire faire aux élèves un véritable travail d'historien et encore... puisqu'au fond on aboutit à un travail d'écriture. Elle m'incitait, pour l'avenir, à une interrogation sur les exercices proposés par l'enseignement de l'histoire.

Dans l'immédiat, la lecture du livre de Philippe Meirieu infléchit ma démarche à plusieurs égards.

D'une part, elle m'incitait à rendre plus rigoureux le processus de construction de l'objet à enseigner, par la prise en compte des étapes et outils de cette construction dans leur globalité et leurs interactions

(séquences d'apprentissage, évaluation, séquences de renforcement par des activités d'exploitation et des activités périphériques).

D'autre part, elle déplaçait ma réflexion vers la dialectique des rapports entre savoir, démarches des élèves et objet d'enseignement, la conscience des démarches mentales et des représentations mises en jeu autour de chaque objet d'enseignement. Je passais donc de l'idée d'évaluer les opinions des élèves sur la culture et l'art, à celle de faire émerger les représentations. Cette évolution m'a engagée vers d'autres horizons, ceux des représentations sociales marqués par la lecture passionnée de la synthèse réalisée autour de Denise Jodelet (13) et par celle du livre d'Alain Moscovici *La psychanalyse, son image et son public* (14).

S'est alors posée la question de la manière de faire parler les élèves, des instruments donc de l'évaluation, de son objet aussi, et en conséquence, d'un retour sur la dimension esthétique.

Autour des instruments d'évaluation

Quel objet choisir pour tenter d'évaluer les représentations de l'art moderne et les démarches mentales qui interviennent en face d'une œuvre d'art ? Les questionnaires du type "Qu'est-ce pour vous que l'art moderne ?" ne livrent que des opinions. Aussi, j'ai choisi de mettre les élèves en présence de représentations d'œuvre d'art et de procéder à des entretiens semi-directifs a posteriori. Lors de l'enquête préliminaire, j'ai fait confiance au choc esthétique et à la complexité et j'ai mis les élèves en présence d'une affiche d'Oskar Kokoschka, *Le meurtier, espoir des femmes*, avec pour consigne de l'analyser. La question était vague à dessein pour laisser la plus grande ouverture possible.

Choc esthétique pour les élèves certes, choc émotionnel pour moi lorsque j'ai commencé à consulter leurs réponses : je disposais d'un matériau d'une richesse inespérée. Choc renouvelé lorsque je pris connaissance des résultats de certaines parties de l'évaluation terminale (appréciations sur des tableaux caractéristiques des visions picturales modernes, analyse d'affiches de propagande soviétiques des années 1918-1920) et surtout des entretiens différés.

La recherche d'instruments d'évaluation aptes à rendre compte des représentations et des démarches mentales est donc devenue pour

moi urgence. Urgence de même, une plongée dans l'étude des représentations de l'art. C'est, encore une fois, le jeu dialectique entre pratique (une première analyse empirique des réponses des élèves) et lectures qui m'a permis d'aboutir. Des lectures croisées dans lesquelles je me jetais alors, je ne citerai ici que les ouvrages qui furent pour moi initiateurs : le livre de Georges Penninou sur la publicité (15) à partir duquel j'eus accès aux "classiques" de la sémiologie (Metz, Barthes, Umberto Eco), l'ouvrage de Laurence Bardin sur l'analyse de contenu (16) et le petit livre de Jean Lacoste, *L'Idée de beau* (17).

L'ouvrage de Laurence Bardin synthétisant les techniques employées par psychologues et sociologues dans l'analyse des entretiens, me livrait, dans le chapitre IV de sa seconde partie, non seulement un modèle de technique mais aussi une approche du matériel des entretiens. Cette dernière consistait à entrer d'abord, entretien par entretien, à l'intérieur de la parole des sujets, à l'accompagner aussi dans ses détours, ses renforcements, ses dénégations trompeuses, ses non-dits, ses techniques de protection, de manipulation parfois. Le but était d'y traquer la logique du discours, ses implicites, puis d'y rechercher les permanences à travers l'ensemble du corpus afin de retrouver le jeu des relations et des interactions entre acquisition de connaissances, pratiques, représentations et projet de l'élève. J'en ai surtout retenu l'attitude de disponibilité, d'empathie avec la personne interrogée que cette démarche requiert (18).

Le choc des entretiens

Nouveau choc lorsque je suis confrontée à la richesse des entretiens ! J'en sors confortée dans mon choix initial. À certaines conditions, une initiation artistique est possible dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. Que de pistes à explorer, en outre : les relations entre pratiques, représentations et compétences, l'interdépendance des représentations, la découverte du rôle du domaine psycho-affectif dans le processus du changement (dialogue avec le créateur par l'intermédiaire de la création, rôle de la revalorisation du moi au sein de l'institution scolaire et du milieu social), la complexité de ce processus et sa diversité selon les sujets, l'importance de la médiation des adultes dans la formation. Les entretiens me semblent mettre en lumière les conditions nécessaires à la médiation éducative

selon le modèle de Jérôme S. Bruner (19) : fournir les questionnements qui fixent et guident l'attention des sujets, donner un sens et un objectif à l'apprentissage, fournir à l'élève les conditions psychologiques de la réussite, c'est-à-dire l'assurance de posséder une compétence, en fait lui permettre d'avoir un projet.

Dans un autre ordre d'idées, les pistes entrevues autour de la construction d'objets d'enseignement (nécessité d'une prise de position intellectuelle sur l'objet, les contenus envisagés et sur les méthodes, rôle des repères structurants et en particulier des notions fédératrices dans l'apprentissage de l'histoire, problèmes posés par le jeu implication-distanciation...) m'ont amenée à un questionnement autour de la spécificité de l'enseignement de l'histoire. Sur ces possibilités multiples de nouvelles interrogations se clôturait un travail amorcé dès 1986.

Et après : dialogues croisés

Ma thèse est terminée, bientôt soutenue : pas vraiment de vide car se présente, grâce aux modules, l'occasion renouvelée d'articuler production d'objets d'enseignement et réflexion. En outre, le Crefoghes me donne la possibilité et le cadre de réflexion nécessaire à l'élaboration de dossiers de documents. Je demande donc à enseigner en seconde. L'évaluation générale m'a fourni, au début de l'année, le profil d'un groupe qui possède assez bien les outils de base. Mais quelques jours de pratique me le dessinent bien différent : un niveau hétérogène, des difficultés de concentration et d'adaptation importantes. Les besoins sont très diversifiés, l'inquiétude est grande ainsi que le sentiment d'une dévalorisation scolaire, la motivation faible pour le programme en particulier en ce qui concerne l'histoire. À nouveau, se présente la nécessité pour moi de réactualiser mes connaissances sur les contenus : notamment la Révolution française et ses effets. Si je me passionne pour le sujet, la perspective de l'étudier ne suscite chez les élèves qu'une morne résignation. C'est donc à nouveau en cherchant une solution adaptée au double problème motivation/dévalorisation scolaire et tenant compte du contexte institutionnel (contrainte des programmes, ouverture rendue possible par les modules) que se met en route ma réflexion.

Empiriquement, tout d'abord, puis grâce à des lectures ou plutôt des relectures, ma stratégie se met en place : donner un rôle central aux modules en organisant explicitement un va-et-vient cours/modules, montrer aux élèves que les modules sont faits pour les aider à résoudre leurs difficultés en leur demandant de choisir les exercices les plus difficiles pour eux lors de la première séance, puis tenter à la fois d'organiser une rencontre avec les hommes du passé et de motiver/valoriser les élèves en leur faisant approcher certains aspects du travail de l'historien. Relectures... celle d'un article d'Henri Moniot (20) qui met en lumière les possibilités d'apprentissages vraiment historiens, celle de l'ouvrage d'Henri-Irénée Marrou déjà cité. J'en retiens deux pistes : la temporalité et la décentration qui est mise en sympathie et distanciation avec l'homme du passé. L'un des moyens de rapprocher les élèves du travail de l'historien n'est-il pas d'organiser cette mise en sympathie critique ?

L'une des possibilités, que je continue d'approfondir, est le contact avec l'œuvre d'art. J'élabore donc un nouvel objet à enseigner, centré sur un réseau de notions - nation, patrie, nationalités - et son contenu de la Révolution aux années 1830, à partir de quatre œuvres d'art. Là, je nourris ma pratique des enseignements de ma thèse sur la manière de faire parler les élèves sur l'œuvre d'art. Là, ma pratique impulse de nouveaux questionnements : comment l'étude d'objets artistiques permet-elle d'envisager les apprentissages vraiment historiens mis en évidence par Henri Moniot ? Décentration par l'entrée dans la mentalité des hommes d'une époque, confrontation de temporalités différentes, celle de l'œuvre d'art et celle de l'événement historique, ruptures dans la vision artistique, ruptures dans la vision du monde entraînant l'apparition de nouveaux modèles de comportement, tels m'apparaissent les apprentissages proprement historiens possibles à travers l'étude d'objets artistiques.

Ce nouveau questionnement s'est s'enrichi depuis d'un double apport, celui des livres de Maurice Agulhon, *Marianne au combat* et *Marianne au pouvoir* (21), celui d'une réflexion commune avec un théoricien de l'art, Dominique Chateau (à part cela, mon frère) autour du *Napoléon* d'Abel Gance. À travers la lecture de Maurice Agulhon, j'ai perçu l'importance du cadre que pouvait constituer pour mon travail sur l'œuvre d'art la notion de représentation politique et la richesse du corpus disponible en ce qui concerne la notion de République. Ce thème fait actuellement l'objet d'une recherche-MAFPEM qui

regroupe, au sein du Crefoghes-Paris 7, une équipe renouvelée. La convergence s'est effectuée facilement avec l'apport de la réflexion engagée avec Dominique Chateau, à partir de plusieurs séquences du film d'Abel Gance, sur la composition filmique selon le concept d'Eisenstein, croisée avec une étude des processus de signification influencée par Freud et revue par la sémiologie (Jacobson, Metz...). Ainsi le film historique peut s'appréhender comme construction d'une représentation de l'histoire par un procédé qui condense la parole de l'histoire, les apports littéraires et plastiques, les techniques proprement filmiques. Ainsi, la vision des rapports entre le temps de l'histoire et celui du film apparaît-elle plus complexe et plus riche.

Enfin, réfléchir sur l'enseignement à partir d'œuvres d'art m'a donné, récemment, la possibilité d'une ouverture sur d'autres enseignements. En effet, mes préoccupations recoupaient en partie celle d'une équipe de l'INRP regroupée autour d'Albane Cain. Cette équipe, à partir d'un constat sur les représentations que les élèves ont des pays dont ils apprennent la langue (22), travaille sur l'apport d'une pratique du musée à l'étude des langues. J'ai donc été adjointe à son travail, lui apportant mon expérience et découvrant la sienne.

Une autre voie m'était offerte par l'approche biographique. Ici la question devenait : comment faire dialoguer des élèves et des personnages révolutionnaires ? Travail sur le temps par le biais de chronologies particulières avec une chronologie de la révolution, travail sur l'interprétation à partir de la confrontation de jugements sur le personnage, sur son action, différenciation donc entre ce que le personnage a fait, ce qu'on a pensé de cette action, ce qu'on a pensé de la personne elle-même. J'ai poursuivi ensuite dans le même sens par un travail sur un événement, le 9 Thermidor, de façon à mettre en évidence le caractère mal établi de certains de ses aspects, les explications données par les principaux acteurs et quelques interprétations d'historiens. Les élèves étaient donc confrontés à un questionnement à deux niveaux sur le fait, matérialité et interprétation, par les acteurs, d'abord, puis, par les historiens. Il ne s'agit pas ici de confronter les élèves à un travail d'historien mais à une simulation introduisant à quelques problèmes de la pratique historique. Cette simulation se veut telle et procède par déconstruction d'un fait. Elle aboutit à la construction de son propre savoir par l'élève. J'ai utilisé la même pratique pour sensibiliser les élèves au problème du personnage mythique en histoire à travers l'exemple de Saint-Just. L'exercice

consistait à repérer les procédés d'élaboration et d'écriture du mythe. Il débutait par la confrontation de deux représentations plastiques du personnage pour mettre en évidence l'héroïsation de l'une de ces représentations. Il portait principalement sur la déconstruction du personnage mythique à travers une biographie. Puis il se terminait par l'analyse de l'autoportrait que dessinent du jeune Conventionnel les descriptions canoniques de l'homme révolutionnaire et du représentant en mission, et la confrontation de témoignages opposés sur cette figure controversée.

Il me semble donc que l'on puisse, à partir de ces deux voies, approcher les grands traits d'une technique propre à l'enseignement de l'histoire au lycée. Celle-ci résulterait d'une démarche complexe. En effet, elle impliquerait la construction d'objets d'enseignement dont l'élaboration serait au carrefour du savoir historien, des exigences institutionnelles, et des besoins de l'élève (sans oublier ceux de l'enseignant). En outre, l'objectif assigné serait d'amener progressivement l'élève à se poser des questionnements approchant ceux de l'historien, à se confronter avec quelques-uns de ses problèmes et certaines de ses démarches.

Conclusions... provisoires

D'un cheminement qui se poursuit, je retiens en fin de compte une dynamique qui, partant des questions posées par la pratique, se nourrit d'un triple champ de lectures (de rencontres aussi) et de leur interaction (l'élève avec ses besoins, ses démarches cognitives, comment les reconnaître, les contenus, la réflexion sur la discipline historique et son enseignement), pour revenir féconder la pratique et provoquer de nouveaux questionnements.

Marie-Christine BAQUÈS

Professeur d'histoire-géographie au Lycée Jean Lurçat

Formateur au Crefoghes

(Centre de recherche sur la formation en géographie,

histoire, sciences économiques et sociales,

U.F. de didactique, Université Paris VII)

Notes

- (1) Propos notés lors de l'entretien qu'André Segal accorda aux formateurs du *Crefoghes*, au cours d'un séjour à Paris.
- (2) MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan-Pédagogie, 1993. p. 31-33.
- (3) HOUSSAYE, Jean. *Le triangle pédagogique*. Berne ; Francfort-sur-Main : Éditions Peter Lang, 1988.
- (4) BOURDIEU, Pierre et DARBEL, Alain. *L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*. Paris : Les éditions de Minuit, 1969.
BOURDIEU, Pierre. *La Distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de Minuit, 1979.
- (5) LE BOT, Marc. Critères et "valeurs" artistiques. *Histoire de l'Art*, 1989. n° 5/6, p. 137.
- (6) "Le critère aujourd'hui historiquement pensable qui permet de distinguer l'art consiste en cette déchirure dans le tissu du temps, en l'intrusion de l'éternel au cœur du transitoire que chaque époque effectue selon ses moyens et selon les conditions d'une conjoncture historique", Marc Le Bot, op. cit. p. 137.
- (7) DUBY, Georges. *L'art cistercien*. Paris : AMG/Flammarion, 1976. (Les grands bâtisseurs).
- (8) LE BOT, Marc. 1989, p. 127.
- (9) LE BOT, Marc. *Peinture et machinisme*. Paris : Éditions Klincksieck, 1973. (coll. d'esthétique).
CLAY, Jean. *De l'impressionisme à l'art moderne*. Paris : Hachette/réalités, 1975.
KOPP, Anatole. *Ville et révolution*. Paris : Éditions Anthropos, 1967. (Points urbanisme).
- (10) FRANCASTEL, Pierre. *Études de sociologie de l'art, création picturale et société*. Paris : Denoël/Gonthier, 1970 (Bibliothèque Médiations) ; *Art et technique, la genèse des formes modernes*. Paris : Denoël/Gonthier, 1972. (Bibliothèque Médiations).
- (11) À travers, en particulier, des conversations avec Monsieur Gilbert Pélissier, Inspecteur Général d'Arts plastiques.
- (12) MEIRIEU, Philippe. *Apprendre...oui, mais comment ?* 2e ed. Paris : éditions ESF, 1990.
- (13) JODELET, Denise. dir. *Les représentations sociales*. Paris : PUF/sociologie d'aujourd'hui, 1989.
- (14) MOSCOVICI, Alain. *La psychanalyse, son image et son public*. 2e ed. Paris : PUF, 1976.

- (15) PENNINOU, Georges. *Intelligence de la publicité, étude sémiotique*. Paris : Robert Laffont, 1972.
- (16) BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. 6e ed. Paris : PUF, 1991.
- (17) LACOSTE, Jean. *L'idée de beau*. Paris : Bordas, 1986.
- (18) Elle me semble rejoindre d'ailleurs l'attitude de sympathie critique qu'attendait Henri Irénée Marrou de l'historien dans sa confrontation avec les textes. (MARROU, Henri Irénée. *De la Connaissance historique*. Paris : Éditions du Seuil, 1954, p. 92-94).
- (19) Cf. BRUNER, J. *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.
- (20) MONIOT, Henri. Savoir de l'histoire, apprendre en histoire, *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. INRP, Actes du sixième colloque, mars 1991.
- (21) AGULHON, Maurice. *Marianne au combat, l'imagerie et la symbolique républicaine*. Paris : Flammarion, 1979 et *Marianne au pouvoir, l'imagerie et la symbolique républicaine de 1880 à 1914*. Paris : Flammarion, 1989.
- (22) CAIN, Albane et BRIANE, Claudine. *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue, représentations et stéréotypes*. Paris : INRP /Didactique des disciplines, 1994.

Bibliographie

- AGULHON, Maurice. *Marianne au combat, l'imagerie et la symbolique républicaine*. Paris : Flammarion, 1979 et *Marianne au pouvoir, l'imagerie et la symbolique républicaine de 1880 à 1914*. Paris : Flammarion, 1989.
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. 6e ed. Paris : PUF, 1991.
- BOURDIEU, Pierre et DARBEL, Alain. *L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*. Paris : Les éditions de Minuit, 1969.
- BOURDIEU, Pierre. *La Distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de Minuit, 1979.
- BRUNER, Jérôme S. *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.
- CLAY, Jean. *De l'impressionnisme à l'art moderne*. Paris : Hachette/réalités, 1975.
- DUBY, Georges. *L'art cistercien*. Paris : AMG/Flammarion, 1976. (Les grands bâtisseurs).
- JODELET, Denise. dir. *Les représentations sociales*. Paris : PUF/sociologie d'aujourd'hui, 1989.

- KOPP, Anatole. *Ville et révolution*. Paris : Éditions Anthropos, 1967. (Points/urbanisme).
- FRANCASTEL, Pierre. *Études de sociologie de l'art, création picturale et société*. Paris : Denoël/Gonthier, 1970 (Bibliothèque Médiations) ; *Art et technique, la genèse des formes modernes*. Paris : Denoël/Gonthier, 1972. (Bibliothèque Médiations).
- LACOSTE, Jean. *L'idée de beau*. Paris : Bordas, 1986.
- LE BOT, Marc. Critères et "valeurs" artistiques, *Histoire de l'Art*, n° 5/6, 1989 p. 137 et *Peinture et machinisme*. Paris : Éditions Klincksieck, 1973. (coll. d'esthétique).
- MARROU, Henri Irénée. *De la Connaissance historique*. Paris : Éditions du Seuil, 1954. p. 92-94.
- MEIRIEU, Philippe. *Apprendre...oui, mais comment ?* 2e ed. Paris : ESF, 1990.
- MONIOT, Henri. Savoir de l'histoire, apprendre en histoire, in *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Actes du sixième colloque, Paris : INRP, mars 1991.
- MOSCOVICI, Alain. *La psychanalyse, son image et son public*. 2e ed. Paris : PUF, 1976.
- PENNINOU, Georges. *Intelligence de la publicité, étude sémiotique*. Paris : Robert Laffont, 1972.

