

# INSTITUTEURS ET PROFESSEURS DES ÉCOLES

AUX PRISES AVEC L'HISTOIRE,  
LA GÉOGRAPHIE ET L'ÉDUCATION CIVIQUE

FRANÇOIS AUDIGIER

*Depuis une trentaine d'années, l'histoire, la géographie et l'éducation civique ont quitté un monde de stabilité supposée pour des territoires agités de maintes turbulences. Il est probable que, dès le début des années soixante, les tranquilles certitudes qui semblaient régir l'enseignement de ces trois disciplines étaient déjà fortement ébranlées et que sous la pression de divers facteurs une lente érosion était à l'œuvre.*

**Q** uoi qu'il en soit de cette période antérieure, les textes de 1969 sur le tiers-temps pédagogique et les activités d'éveil ont marqué une profonde rupture institutionnelle ; cependant, le manque d'études systématiques fait que l'on ne sait guère comment et en quoi ces textes ont transformé les contenus et les pratiques quotidiennes. Les pessimistes ont très vite souligné qu'en l'absence d'une identification précise et de programmes stricts, l'histoire, la géographie et l'éducation civique étaient vouées à une agonie certaine, fortement préjudiciable au maintien de l'identité collective, et qu'il convenait de rétablir ce qui faisait la force de ces disciplines ; les optimistes

approuvaient l'air de liberté qui soufflait alors et les orientations qui dessinaient de nouvelles possibilités. D'autres, inquiets, lassés ou appelés par des curiosités différentes, se tenaient dans une prudente réserve, poursuivant ce qu'ils avaient coutume de faire ou prétextant des incertitudes pour abandonner le terrain. Les choix des uns et des autres n'étaient guère aidés puisque des textes plus précis sur ces trois disciplines ont attendu plusieurs années avant d'être conçus et publiés - 1977 pour le cours préparatoire, 1978 pour le cours élémentaire, 1980 pour le cours moyen - et ce après de très vifs débats qui culminèrent lors de ce qui fut appelé la crise de l'enseignement de l'histoire en 1980. Le

trouble était d'autant plus grand qu'en attendant la publication de ces textes, il était recommandé de continuer à se référer aux anciens programmes et instructions disciplinaires tout en les adaptant aux nouvelles dispositions de l'éveil. L'imagination pouvait s'installer, mais les contradictions étaient trop vives pour que des solutions intéressantes fussent facilement conçues et mises en œuvre. Des enseignants s'y essayèrent, souvent avec succès, tandis que des équipes de professeurs d'École normale autour de Lucile Marbeau à l'INRP, construisirent et expérimentèrent un dispositif dense et ambitieux, appuyé sur un profond renouvellement de l'histoire et de la géographie, l'une et l'autre rassemblées avec l'éducation civique sous une dénomination de sciences sociales. Quels que soient l'intérêt et la pertinence de ce travail d'innovation rigoureusement élaboré et expérimenté, les changements qu'il appelait étaient trop profonds pour ne pas heurter maintes habitudes et, plus encore, mettre à jour des tensions fondamentales dans l'enseignement de ces disciplines.

De texte officiel en texte officiel, les transformations attendues s'éloignaient peu à peu ; afin de calmer certaines ardeurs, il convenait d'établir un compromis entre ce que l'éveil apportait et ce que l'expérience passée demandait de conserver. La période d'éveil passée, les orientations officielles hésitaient dans une sorte de yoyo institutionnel impossible à stabiliser dans une perspective claire. La transmission d'une culture commune, d'une représentation partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir, est la finalité première de ces trois disciplines depuis qu'elles ont été installées à l'école élémentaire dans leur configuration moderne, à la fin du siècle dernier. La formation intellectuelle et critique est une autre finalité constamment affirmée tandis que les appels se multipliaient, et se multiplient toujours, pour inviter les IPE à s'adapter aux particularités des élèves, aux situations locales, pour prendre en compte la diver-

sité des cultures et des démarches d'apprentissage. Tout cela forme un ensemble d'orientations, voire d'impératifs, qui ont de plus en plus de difficultés à cohabiter. Entre tous ces éléments, les tensions ne faisaient et ne font que croître. Les équilibres anciens étaient et sont d'autant plus difficiles à prolonger ou à rétablir que l'histoire et la géographie ont changé et se sont profondément diversifiées tandis que la citoyenneté et sa référence privilégiée au politique connaissaient des transformations essentielles. Ainsi, si personne n'ose vraiment soutenir que l'une ou l'autre de ces disciplines ou les trois ensembles devraient quitter l'école<sup>1</sup>, leur enseignement et leur conception demandent à être totalement réexaminés. Il importe pour ce faire d'accepter de poser quelques questions de fond et d'explorer les principaux aspects théoriques et pratiques de ces disciplines.

Cet article souhaite donc contribuer à cette mise en débat qui s'avère urgente. Sans prétendre à une quelconque exhaustivité dans un domaine aussi vaste et complexe, nous nous proposons d'explorer quelques-uns de ces aspects avant de conclure sur certaines des tensions et difficultés qui habitent ces trois disciplines. Cette exploration s'appuie sur les premiers résultats d'une recherche commencée en septembre 1997 et qui doit s'achever en septembre 2000. Ce travail, mené par des chercheurs et des enseignants associés sous la conduite de l'INRP, a pour objet de dessiner un état des lieux de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique. Elle fut entreprise en réponse à une préoccupation exprimée par Monsieur Duhamel, alors Directeur des Écoles. Nous empruntons des résultats aux travaux menés la première année, sous notre responsabilité, travaux concernant quatre thèmes : les représentations que les instituteurs et professeurs des écoles (IPE dans la suite de cet article) ont de ces disciplines, les matériaux qu'ils utilisent en classe avec les élèves, les outils avec lesquels ils préparent leur enseigne-

---

1 La question n'a rien d'abstrait. Regardons nos voisins. Si l'histoire est, pour le moment, toujours présente, l'éducation civique s'inscrit dans des approches et des dispositifs souvent très différents, tandis que la présence de la géographie est plus discrète ; celle-ci est même parfois purement et simplement supprimée comme elle vient de l'être en Italie.

ment, les pratiques dans les classes telles qu'elles sont observées. Parmi ces matériaux nous puisons nos informations plus particulièrement dans 46 entretiens et 712 questionnaires concernant les représentations (les indications chiffrées en pourcentage renvoient aux résultats obtenus à ce questionnaire), une quarantaine d'entretiens portant sur les outils utilisés ainsi que 110 observations de leçons.

Cependant, prenant un peu de distance par rapport à ces premiers résultats et nous risquant plus avant dans leur interprétation, nous élargissons notre propos afin de faire place à des éléments de contexte, soit scolaire soit social, qui apparaissent au cours des entretiens avec les IPE et qui sont nécessaires pour donner du sens aux matériaux recueillis.

### TROIS DISCIPLINES PRÉSENTES SOUS DES FORMES DIVERSES

L'histoire, la géographie et l'éducation civique figurant dans les programmes officiels pour l'école élémentaire, les IPE sont donc tenus de leur faire une place dans l'emploi du temps, de choisir des contenus et savoir-faire, de mettre en œuvre des méthodes d'enseignement, en principe en fonction de ces textes. La polyvalence, qui est la leur, est supposée faciliter les mises en relations entre domaines disciplinaires, leur permettre de tisser des liens entre les savoirs afin d'éviter la fragmenta-

tion des connaissances. Ainsi, tous les enseignants interrogés<sup>2</sup> identifient de façon spécifique l'histoire et la géographie et disent y consacrer un moment inscrit à l'emploi du temps. Cependant, les différences entre disciplines existent : 57,5% enseignent l'histoire chaque semaine de façon régulière, 28% par horaire groupé et 5,5% de temps en temps, le reste étant ceux qui répondent "jamais" ; pour la géographie, les chiffres sont respectivement de 52%, 32%, 7,5% et 3% ; quant à l'éducation civique nous avons recueilli 30%, 28,5%, 35,5% et 1,5%. Les entretiens, bien que faits auprès d'autres enseignants, permettent d'interpréter ces différences. La légère prééminence de l'histoire correspond au statut positif qui a toujours caractérisé cette discipline, statut lié à sa fonction sociale plus affirmée. Les horaires groupés de la géographie sont liés à sa participation souvent plus aisée à des projets qui étudient le monde actuel. Quant à l'éducation civique, elle se distingue fortement. En effet, elle n'est pas seulement une discipline scolaire avec un programme et un horaire inscrit à l'emploi du temps. Beaucoup d'enseignants disent en faire tout le temps, de façon implicite ou diffuse, rangeant sous cette appellation toutes les interventions ayant pour objet de réguler la classe, qu'un travail systématique sur les règles de vie soit ou non organisé. Quelle que soit leur inscription dans les horaires, l'histoire et la géographie sont présentées, voire revendiquées, comme des moments de relative liberté dans un univers scolaire fortement marqué par des contraintes et impératifs de toutes sortes. Il

2 Notre enquête, que ce soient les approches quantitatives par questionnaires ou les approches qualitatives par entretiens a-t-elle porté sur un échantillon représentatif ? Tout dépend des critères retenus. Nous intéressants à trois disciplines qui ne sont explicitement identifiées qu'à partir du cycle 3, même si elles sont introduites sous l'étiquette "Découverte du monde" les deux années précédentes, nous avons recueilli nos données en priorité auprès des enseignants de ce cycle 3. Aucune statistique nationale ou académique ne décrit spécifiquement les enseignants de ce cycle.

A cette absence, il convient d'ajouter la très grande variété des situations ; la plus connue est évidemment l'existence de classes à plusieurs niveaux, mais il y a ensuite toutes les combinaisons de décharge, de décloisonnement, etc., qui empêchent de penser un maître, une classe d'un seul niveau, toutes les disciplines du programme, comme un dispositif scolaire unique. La population enquêtée est un peu plus masculine et un peu plus âgée que l'ensemble des IPE, ce qui correspond à la réalité, peu d'hommes en maternelle, un nombre croissant au fur et à mesure que l'on avance. Enfin, nous ne pouvons répondre à la question : quelle proportion d'enseignants "ne font plus" d'histoire, de géographie et/ou d'éducation civique ? Celles et ceux qui ont accepté de nous répondre, c'est-à-dire de consacrer un peu de leur temps à parler avec nous ou à renseigner un questionnaire sont, a priori, des enseignantes et des enseignants qui portent quelque intérêt à ces disciplines et acceptent de livrer une part de leurs opinions et réflexions. Les hostiles ou les indifférents ne sont pas là.

y a bien évidemment la pression constante du français et des mathématiques, mais également toute une série de préoccupations, de domaines, que la société juge utiles, indispensables d'introduire à l'école et qui ne transitent pas par les disciplines constituées ; de ces domaines l'initiation à une langue étrangère ou les nouvelles technologies sont les plus apparents, mais il y a aussi ce qui relève par exemple de la sécurité, qu'elle soit routière ou domestique, sans oublier les rythmes scolaires, les activités sportives et artistiques, qu'il y ait ou non l'intervention de personnes extérieures à la classe. L'école est le lieu d'une compétition entre différents champs de savoirs et de compétences ; il y a, d'une part, les habituels dont les uns voient leur légitimité renforcée et d'autres sont plus ou moins en déclin, d'autre part tout ce qui frappe à la porte de l'école, porté ou non par les parents, divers groupes de pression et l'air du temps. Ceci sans compter les appels permanents à des transformations jugées nécessaires dans les pratiques et les modes de travail, en particulier ce qui relève de la pédagogie du projet ou de l'ouverture de l'école. Voilà bien un univers où, hors de l'impératif du lire-écrire-compter, les enseignants d'élémentaire naviguent les uns avec difficulté, d'autres avec enthousiasme, d'autres encore se réfugiant prudemment dans des routines sécurisantes.

La formation supposée jouer un rôle important pour conduire les choix et les attitudes dans les différents domaines disciplinaires est ici en question. Aux trois propositions leur demandant de se prononcer sur "ma formation en... (chacune des disciplines) est insuffisante", propositions sur lesquelles ils devaient se prononcer selon une échelle en cinq positions - "tout à fait...", "plutôt...", "ni... ni...", "pas vraiment..." et "pas du tout..." "...d'accord" - les enseignants sont chaque fois plus de 50% à dire leur accord total ou partiel avec cette insuffisance et seulement autour de 20% à exprimer leur désaccord total ou partiel. Ces attitudes sont la marque d'une insécurité personnelle, insécurité accentuée, surtout chez les plus anciens, par l'instabilité des textes officiels. Ces textes ne sont guère invoqués pour justifier des

choix faits en matière de contenus enseignés et de pratiques. Ils sont reçus comme trop loin du quotidien, trop rigides, inaptes à inspirer l'enseignement. Certes, il convient, en bon fonctionnaire, de faire tenir ce que l'on enseigne dans le cadre de ces textes, mais les exemples donnés témoignent plus souvent de la méconnaissance dont ils sont l'objet que d'une réelle relation. Cet éloignement des orientations officielles demanderait à être analysé en profondeur. Il serait le signe d'une prégnance croissante des environnements et des situations dans lesquelles les enseignants travaillent et d'un déclin correspondant de tout ce qui relève d'impératifs "centraux". Éloignement à l'égard d'une figure unifiée de notre École, souci de responsabilité personnelle croissante, emprise d'un sentiment d'abandon et de solitude, etc., c'est à chacun, placé là où il est, de faire ses choix, de les argumenter et de les mettre en œuvre. Cela doit, si possible, être fait en concertation avec les différents acteurs intervenant dans l'éducation scolaire, principalement les collègues, mais la plupart des enseignants nous ont dit la difficulté, plus encore l'absence de cette concertation. Il existe évidemment des écoles où ce travail d'équipe fonctionne. Ceux qui y participent nous ont exprimé leur satisfaction voire leur plaisir, les autres souvent leur regret.

## **DES CONTENUS, DE LEUR ORGANISATION ET DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT**

La concertation, plus généralement son absence, ont des effets précis sur certains contenus d'enseignement, en particulier en éducation civique. Ainsi, nous avons interrogé les enseignants sur ce que les règles de vie dans la classe devenaient une fois la porte franchie. Presque tous ont fait état de leur inquiétude ou plus simplement de leur retrait. Les règles de vie de l'école sont consignées dans un texte plus officiel, le règlement de l'école ; elles ne sont plus l'objet d'un travail de rédaction et d'explicitation avec les élèves comme le sont souvent celles de la classe ; plus grave encore,

l'interprétation de ces règles semble soumise à l'arbitraire de l'adulte présent, notamment dans la cour de récréation. Passée la porte, les élèves ne sont plus assujettis à l'ordre -obligations et protection- travaillé et vécu en classe. Pourtant, les règles instituées en classe sont légitimées, sur le fond, par des valeurs comportementales énoncées, et sans doute conçues, comme aussi évidentes qu'universelles : respect et tolérance, les deux termes les plus constamment cités. Il est alors particulièrement intéressant de relever qu'entre la classe et le vaste monde, il n'y a plus guère de communauté d'appartenance qui fasse l'objet d'un travail ou d'une réflexion. Certes, certains enseignants conduisent en éducation civique des études liées au milieu local, incluant souvent les institutions municipales. Ce milieu reste un milieu supposé partagé par les élèves et donc propice à un travail avec eux. Mais, au-delà, la méfiance à l'égard de l'étude des institutions politiques, méfiance sur le fond et méfiance sur la difficulté de leur étude par les élèves, tient à distance de la classe, des contenus qui ont longtemps été présentés comme emblématiques de cette discipline.

Cette affirmation d'un temps de liberté pour l'histoire et la géographie et l'éloignement de textes officiels se traduisent dans les choix de ce qui est enseigné et les raisons données de ces choix. Puisque la contrainte du programme est très relative, ce sont avant tout les opportunités, les goûts et la possibilité de mise en œuvre dans la classe qui commandent ces choix. Les opportunités sont, les unes, liées à des projets et entrent alors, en principe, dans quelque chose de construit ; les autres, les plus fréquentes, naissent de la rencontre avec un dossier dans une revue pour les jeunes, d'un événement local ou national, d'un intérêt exprimé par des élèves ou par l'enseignant, d'un lien supposé à ce qui est étudié dans une autre discipline, le plus souvent en français. Il y entre ainsi ce qui relève des goûts supposés des élèves et des enseignants, pour ces derniers, des goûts et des rejets en partie informés par leur expérience scolaire : attraction pour le récit, entre le plaisir de raconter et le plaisir d'entendre mais attraction un peu coupable eu

égard au soupçon dont le récit fut longtemps l'objet chez nombre d'historiens ; souvenir de tel ou tel enseignant qui a marqué la vie d'élève de l'enseignant ; méfiance pour les accumulations de chiffres, de dates, de nomenclatures... Enfin, il convient de mettre en activité les élèves, de sélectionner des objets d'étude et des supports de travail qui permettent cette mise en activité. Un cours d'histoire ou de géographie inclut presque toujours des images, des textes, des cartes qu'il faut observer, décrire, commenter. Cela se fait en classe entière ou mieux encore en petit groupe ou individuellement. Chacun alors chemine à son rythme, échange avec ses voisins, donne le sentiment d'être actif en répondant aux questions qu'elles soient celles du maître ou celles des fiches photocopiées. L'idée d'autonomie renforce celle de moments moins contraints pour légitimer ces dispositifs.

Une analyse plus précise laisse cependant planer quelques doutes sur ces activités. Presque toujours les consignes sont précises, découpées, limitées. Il s'agit pour les élèves d'identifier des informations, de nommer des objets, de transcrire des mots ou des bribes de phrases. Il est rare d'observer un travail intellectuel plus complexe pour ne pas parler d'un problème à étudier. Apprendre de l'histoire et de la géographie, c'est avant tout "apprendre que...". Cette orientation se traduit dans la manière dont les enseignants interrogés rendent compte des choix faits sur l'ensemble de l'année. Si les deux tiers partagent le temps historique avec leurs collègues pour éviter que les élèves n'étudient plusieurs fois les mêmes thèmes, ils ne sont que moins de la moitié à faire ce même travail de concertation pour la géographie. L'histoire tient dans la succession chronologique un fil organisateur exclusif ; la géographie ne dispose de rien d'aussi puissant. Pour cette dernière, la succession des échelles, du local au planisphère dans un sens ou dans l'autre, ou les tiroirs traditionnels, du relief aux activités humaines en passant par le climat, tiennent lieu de principes organisateurs. Quels que soient les choix faits, les présentations sont formulées en termes de succession d'objets étudiés : "j'étudie ceci, et puis cela, et puis après..." rarement, voire jamais, en termes

de progression intellectuelle ou de construction conceptuelle ; cela est cohérent avec des choix qui ne sont jamais motivés par des apprentissages autres que factuels, toujours le "savoir que..."

Enfin, l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle et la géographie humaine ne font pas la recette attendue. 49% des IPE sont tout à fait, ou plutôt d'accord, avec la proposition "l'histoire après 1945 est trop politique", 22% expriment un désaccord total ou relatif. Quant à la géographie, le relevé des thèmes et objets étudiés montre une présence souvent limitée à des localisations et nominations de villes, d'États, de frontières. Les cartes servent de support à ces études. Ce sont aussi les savoirs construits à ces occasions qui sont les plus faciles à évaluer.

### TROIS INQUIÉTODES

Pour clore cet article, nous reprenons autrement ces quelques résultats pour les mettre en perspective. Nous l'avons dit pour commencer, la stabilité supposée a volé en éclats. Le modèle, combinant contenus et méthodes, forme et fond, par lequel s'était mis en place ces trois disciplines à l'école élémentaire à la fin du siècle dernier s'est délité. Les savoirs de référence, histoire et géographie savantes, citoyenneté à forte dominante politique, se sont diversifiés, morcelés. Certes, ces savoirs constituent toujours le socle nécessaire à tout enseignement, mais ils sont plus là comme une sorte de contrôle chassant l'erreur et les impostures. Ils ne sont plus en position de dire ce qui est juste, bon, utile d'enseigner aux générations futures. Le projet scientifique et le projet civique qui semblaient se légitimer et s'appuyer l'un l'autre, se sont éloignés. Alors, au sens le plus fort et le plus noble du terme, les enseignants bricolent dans le quotidien de leur classe entre leurs propres références où se mêlent des goûts personnels, des curiosités et des objets de savoir mieux maîtrisés, l'adaptation à leurs élèves, à la diversité et à l'environnement social et culturel, les possibles projets construits avec les collègues lorsqu'existent des équipes pédagogiques dynamiques, les impératifs de l'institution qui ne sont pas

absents mais dont nous avons dit à quelle distance lointaine ils étaient posés... De ce bricolage, de ces compromis que chacun met en œuvre, trois inquiétudes nous paraissent émerger comme trois exigences d'un travail de réflexion sur les trois disciplines afin d'en assurer l'avenir, ou plus exactement de s'assurer de leur contribution à la formation culturelle des générations futures : fragmentation des savoirs, souci de cohérence, construction d'outils de pensée ; pratiques actives et activités de construction ; crise de la signification civique et politique.

Les thèmes enseignés et leur succession ne répondent guère à un projet de formation cohérent. Cela ne signifie nullement que les élèves n'étudient pas des objets intéressants, mais que ceux-ci se présentent de façon fragmentée, discontinue. La priorité est accordée à des savoirs qui donnent à connaître le monde et son passé, à y avoir des repères, mais assez peu à construire des instruments de pensée. Ainsi, les acteurs, les individus et les groupes qui habitent et façonnent le monde, coopèrent ou sont en conflit, sont terriblement absents. Les réalités étudiées sont présentées comme des choses qu'il convient de connaître en tant que telles ; elles ne sont guère mises en perspective ou représenter un quelconque enjeu. Paradoxalement, à l'heure où de nombreuses voix insistent pour ne pas enfermer les élèves dans le local et les ouvrir au vaste monde, ce sont les exemples ou les projets prenant appui sur le local qui offrent les visions les plus dynamiques, suggérant une contradiction entre les contenus à enseigner indiqués dans les programmes et la pédagogie du projet et la recherche de liens entre disciplines scolaires proposée à d'autres moments dans les textes officiels. Seules des études de cas permettraient d'en saisir les principes et ancrages principaux. Une deuxième étape de cette recherche explore cette voie. La plupart du temps, ou, plus exactement, avec les exemples qui nous ont été présentés et les données que nous avons recueillies, les leçons, qu'elles soient d'histoire, de géographie ou d'éducation civique, ne sont guère liées à autre chose qu'elles-mêmes ; bien que souvent souhaités, les liens entre disciplines sont rares. Cette dispersion des savoirs

est aussi plus rassurante pour garantir une présence ferme de chaque discipline, mais elle pose évidemment toutes les questions relatives à la cohérence des savoirs enseignés et à la compréhension du monde dans laquelle ces disciplines introduisent nos élèves. Après tout, ni le monde, ni les élèves ne sont disciplinaires et nous n'avons pas vocation à former des spécialistes à l'école élémentaire. Cette fragmentation et une conception très réaliste des savoirs s'accompagnent et sans doute se légitiment, d'un côté par un modèle pédagogique dominant, de l'autre par les contraintes mêmes de la scolarisation des savoirs. Les élèves sont "actifs" comme il est si souvent rappelé à longueur de textes généraux sur l'enseignement élémentaire, mais cette activité ne met guère en jeu de processus intellectuels complexes. Les théories dites constructivistes ont été diffusées dans les discours mais les mises en pratique restent très en deçà de ce qu'elles impliquent. Si leur pertinence ne saurait être mise en doute, leur croisement avec les spécificités de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique demande à être exploré avec précision. Le "apprendre que..." semble constamment s'imposer comme prioritaire sur des situations de type "résolution de problèmes". Le savoir se présente comme un savoir établi, un "déjà-constitué" dans les livres et les documents de toutes sortes proposés aux élèves, un savoir qu'il faut mettre en scène pour que les élèves s'en approprient certains éléments. Sur ce fond commun, les trois disciplines se différencient, en particulier selon leur proximité avec des finalités plus pratiques. L'éducation civique porte à son extrémité l'idée selon laquelle la meilleure formation consiste en une pratique, tandis que l'histoire se présente comme un texte sur le passé, la géographie ayant une position intermédiaire.

Enfin, un bref retour à la signification civique et politique des trois disciplines s'impose. Au cours des entretiens et au-delà des quelques phrases convenues, nous n'avons guère entendu de référence à la construction d'une identité locale ou nationale. La question n'est pas de regretter cette absence ou de chercher à raviver cette référence comme un hochet brandi en guise de baguette

magique. Elle est de réaffirmer la finalité profondément civique et politique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique scolaires, c'est-à-dire que la connaissance du monde dont elles sont porteuses concernent la formation des citoyens, de personnes titulaires de droits et d'obligations, qui ont le monde en charge et donc des responsabilités à son égard et à l'égard des humains qui l'habitent. Seul un projet de ce type est apte à nous donner des outils pour choisir ce qu'il est juste, bon et nécessaire de transmettre aux générations futures et lui donner du sens.

François AUDIGIER

Université de Genève

Ancien responsable de l'unité de recherche  
sur les didactiques de l'histoire, de la géographie  
et des sciences sociales à l'INRP

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUDIGIER, F. (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25, p. 9-22.

AUDIGIER, F. (1998). Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme. In Colloque *Défendre et transformer l'École pour tous*, CD Rom édité par l'UFM de Marseille.

BALDNER, J.-M. dir., CLARY, M. dir. et ELISSALDE, B. dir. (1995). *Histoire, géographie et éducation civique dans les cycles à l'école élémentaire : éléments d'une recherche*. Paris : INRP.

INRP. (1998). Équipes de recherche en didactiques de l'histoire et de la géographie. *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*.

INRP. (1999). *Regards sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire*. (à paraître).

MARBEAU, L. dir. (1983-1985). *Expérimentation et évaluation du cursus d'activités d'éveil sciences sociales*, CP, CE, CM. 3 vol. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles.

