

Formes scolaires, formes sociales

Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté

La forme c'est le fond qui revient en surface
Victor Hugo

Am Beispiel einer Sensibilisierung für das Problem der erneuerbaren Energien wird die Rolle der oben genannten drei Fächer in einer Art Kreisbewegung untersucht, bei der der Autor über einen Umweg zu konkreten Situationen zurückkehrt. Denn um eine gesellschaftliche Wirklichkeit, die von Natur aus kein direktes Unterrichtsfach ist, für den Einsatz in der Schule aufzubereiten und verständlich zu machen und dann in entsprechenden Handlungsformen einzuüben, ist es nötig, schrittweise vorzugehen: Es gilt zunächst, die grundlegenden Kenntnisse in den passenden Fächern zu verankern und von da aus den Bogen zurück zur sozialen Realität zu schlagen. Dafür müssen auch Situationen innerhalb der Schule geschaffen werden, die sich auf bestimmte Sozialformen stützen, in denen das vorher erworbene theoretische Wissen in die Praxis überführt wird.

La question du sens des savoirs scolaires a toujours préoccupé les responsables de nos institutions scolaires publiques¹. Les débats sur ce que signifie cette préoccupation, sur les moyens d'y arriver et sur le rapport au monde à privilégier, sont nombreux et anciens. Chervel et Compère (1997) les repèrent dès la Grèce antique: «*Aussi loin qu'on remonte dans l'histoire de l'enseignement en Occident, on rencontre deux traditions opposées [...]. L'une est fondée sur la nature, sur les choses, sur l'univers: elle permet à l'homme de se situer dans le monde, d'y multiplier les marques et les repères et d'y inscrire son action. L'autre s'appuie sur les textes portés par une longue tradition, et sur la langue, à la fois outil de communication et de la persuasion et support indispensable, voire consubstantiel, de la pensée: elle intègre l'individu dans une élite, dans une nation, dans une culture qu'il partagera à la fois avec ses ancêtres et avec ses contemporains.*» Didacticien des sciences sociales, regroupant sous cette dénomination les trois disciplines scolaires que sont l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté², cette tension est au cœur des finalités de ces disciplines, de leurs contenus et des pratiques dans les classes. L'histoire et la géographie se présentent avant tout comme des textes qui décrivent, racontent, expliquent la vie des humains dans les sociétés passées et présentes; l'éducation à la citoyenneté est plus directement liée à des pratiques sociales, à des attitudes et comportements sociaux. Ainsi, les

enseignements de ces disciplines traitent de formes sociales, puisqu'elles étudient des réalités sociales réputées avoir existé ou existant encore, voire à faire exister.

Toutefois, la réflexion ne saurait en rester là. En effet, dans les débats, attentes, intentions, choix de contenus... dont ces disciplines sont l'objet, on omet presque toujours les processus de scolarisation des savoirs. On fait comme si, en classe, on étudiait «l'agriculture des États-Unis» ou «la Guerre du Sonderbund», «les institutions politiques du Canton ou de la Confédération» ou encore «la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale». Or, ces généralités laissent de côté une évidence sur laquelle je fonde ici mon propos: ce ne sont pas ces thèmes que l'on étudie, mais trois ou quatre textes ou bouts de textes, souvent découpés voire retraduits, quelques images, une carte, deux graphiques, etc. Autrement dit, la réalité étudiée est introduite en classe par ces médiations très partielles et très limitées, par ces traces et ces reconstructions, le tout rangé sous des grands thèmes.

Ce même processus de scolarisation est à l'œuvre lorsque l'on travaille sur les situations d'enseignement. Ainsi, par exemple, il est de bon ton aujourd'hui de favoriser l'organisation de débats en classe. Mais, quels que soient les choix faits par les enseignants, ces situations ne sont jamais un transfert homothétique de situations sociales, elles aussi diverses bien que rangées sous une même dénomination. Autrement dit encore, toute situation scolaire

est artificielle au sens de non-naturelle. Un tel constat ne nous autorise pas à opposer les situations scolaires, qui sont aussi des formes sociales, à d'autres formes sociales qui seraient, elles, authentiques, réelles, etc. Je résiste très fortement à cette opposition car toute forme, qu'elle soit sociale ou scolaire, est socialement construite, car les formes sociales sont infiniment nombreuses et que leur transport dans l'espace scolaire n'a rien de mécanique. De plus, on conviendra aisément que n'importe quelle forme sociale n'est pas a priori favorable pour produire du sens. Si toute forme sociale n'est pas, par essence, productrice de sens, il est alors nécessaire de réfléchir sur les critères de choix de celles qu'il convient de scolariser. Si la séparation monde et école est parfois, souvent?, source de déficit voire d'absence de sens, je résiste à la généralisation des solutions qui prétendent effacer cette séparation, sans autre procès.

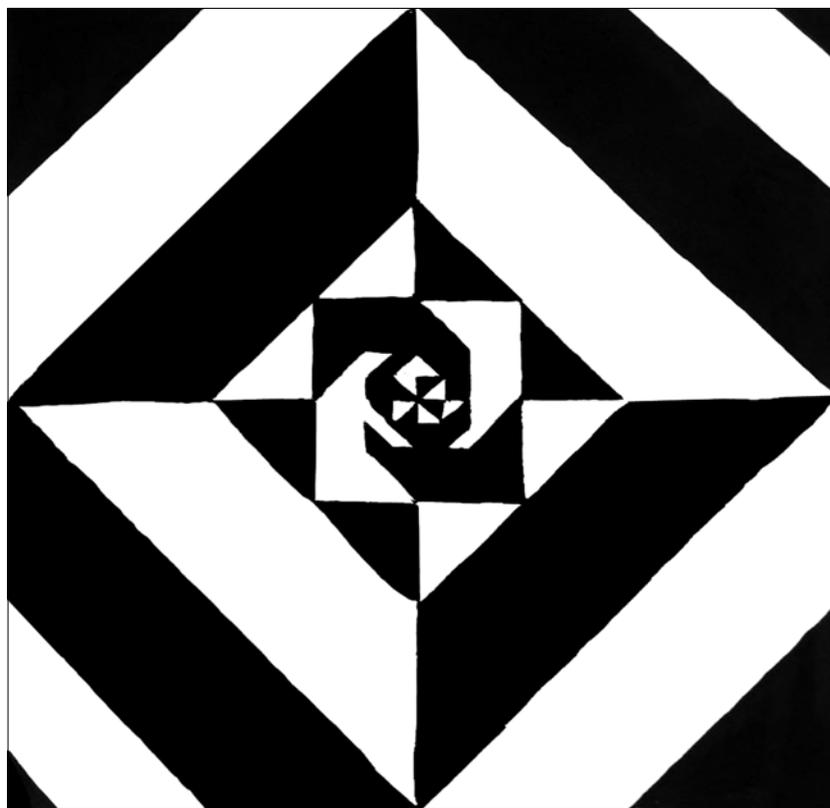
Ces éléments précisés, j'introduis en premier lieu le concept de forme scolaire et ses particularités à partir de mes disciplines, puis ouvre vers ce qui déstabilise cette forme depuis quelques décennies. Enfin, je m'appuie sur une recherche en cours sur l'éducation au développement durable pour explorer quelques aspects de cette déstabilisation et une des manières dont on peut y répondre.

Dans les limites de cet article, les analyses esquissées ici se présentent comme des hypothèses de travail qui seraient toutes à développer, à nuancer et à vérifier. J'espère avant tout produire du débat et non des prises de position closes et réductrices. Je mesure trop la tendance actuelle qui consiste à réduire à minima l'école publique, celle de tous les élèves, et à développer en contrepartie un marché de la formation, pour ne pas être opposé d'une part à ceux qui agissent en ce sens, d'autre part à ceux qui veulent

revenir à un bon vieux temps mystifié et mystificateur.

1. Forme scolaire, forme de socialisation

À la suite de travaux d'historiens (Chartier, Compère, Julia, 1976), Guy Vincent (1980, *et al.* 1994) a formalisé le concept de *forme scolaire* pour désigner le mode d'organisation de l'école tel qu'il s'est peu à peu imposé en Occident depuis le XVI^e siècle, puis largement répandu ailleurs. J'en rappelle brièvement les principaux caractères. Avec l'école s'institue un espace-temps spécifique dans et au cours duquel les élèves, distribués par groupes d'âge progressant régulièrement, reçoivent un enseignement où les savoirs sont découpés et rangés dans des disciplines distinctes. Ces découpages se font à plusieurs échelles temporelles: succession des années, définition des progressions dans chaque discipline au cours d'une même année, fragmentation du temps hebdomadaire et du temps quotidien. Dans cette forme scolaire, le savoir est supposé stable, déposé dans des livres, des manuels, qui présentent, pour une discipline donnée, l'état de ce savoir tel qu'il peut être porté à la connaissance des élèves. Cette forme n'est pas une coquille neutre. Elle correspond, c'est ce qui en fait l'importance, à un mode spécifique de socialisation. Celui-ci pose que l'élève qui apprend à l'école à soumettre sa conduite à des règles ne le fait pas par crainte ou par soumission mais par un exercice personnel et collectif de la raison. Certes, nous sommes bien dans un modèle, une construction théorique, et non dans la réalité des pratiques quotidiennes. Toutefois, ce modèle a des effets directs sur la conception des savoirs scolaires. Ceux-ci sont d'une part réputés être légitimes car la traduction scolaire de ce qui est considéré comme acquis, comme vrai à un moment donné, d'autre part un cadre



nécessaire à l'exercice de la raison. On y reconnaît aisément la finalité de formation du citoyen.

Du point de vue théorique, la forme scolaire est ainsi entièrement *dévouée* à la construction d'un sujet autonome et rationnel. Les modes d'organisation matériels et symboliques de l'École seraient alors la traduction nécessaire de cette intention. Une simple observation de la réalité et de l'expérience scolaire montre qu'il entre dans cette forme et dans son expression institutionnelle bien d'autres facteurs et que nous sommes loin de la construction théorique du modèle. Toutefois, quelles que soient les variations et les différences, notamment selon les disciplines scolaires, nous sommes dans la conception d'un savoir qui se présente comme un stock suffisamment stable pour servir de référence durable et légitime à l'enseignement. Une maîtrise des éléments de base des différents domai-

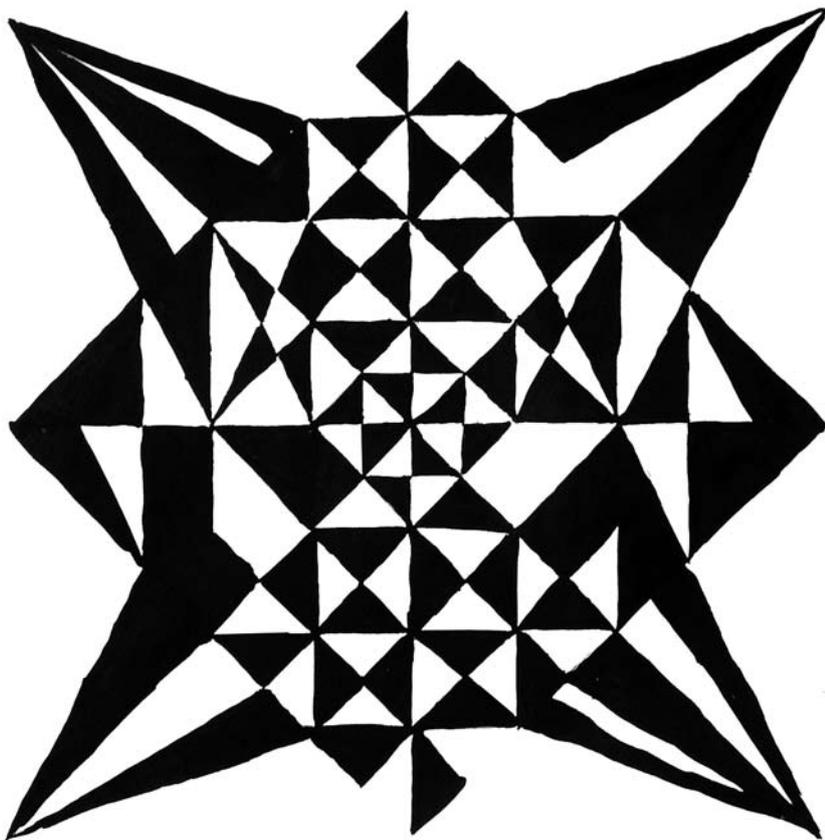
nes de savoir jugés essentiels pour la formation du citoyen est alors ce qui organise l'enseignement. Enfin, il va de soi que l'école ne prend en charge la transmission que d'une très petite partie de ce patrimoine des savoirs, qu'ils soient théoriques ou pratiques, quotidiens ou scientifiques, accumulés par l'humanité depuis des millénaires. La question du choix de ce qu'il est bon, juste, nécessaire... d'enseigner s'est toujours posée et de manière souvent conflictuelle. Constamment de nouveaux savoirs frappent à la porte de l'École sans que soit assurée l'obsolescence d'une partie équivalente de ceux qui y sont présents.

2. Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté et forme scolaire

Comme l'ensemble de l'école et comme chacune des disciplines

scolaires avec leurs curriculums, l'histoire et la géographie scolaires ainsi que l'éducation à la citoyenneté, répondent à un projet politique. Si elles ont été installées dans l'école obligatoire de la plupart des systèmes scolaires occidentaux, c'est d'abord pour répondre à une finalité politique: construire une conception partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir. Toute communauté politique autonome se définirait par une histoire commune, passé et présent ouvert sur l'avenir comme destin commun, par un territoire qui est à mettre en valeur et à défendre, par des institutions politiques et des formes d'exercice des pouvoirs censées garantir les droits des citoyens et l'autonomie de cette communauté. Tout ceci est connu, mais je pense essentiel de l'avoir à l'esprit lorsque l'on examine la situation de ces disciplines aujourd'hui. L'histoire renvoie à un récit, à l'histoire ou aux histoires que l'on se raconte pour *vivre ensemble*, pour développer le sentiment d'appartenance, une identité narrative. Même si la description lui est souvent associée en priorité, la géographie est elle aussi *ultimement narrative* (Berdoulay, 1988). Étudiant le monde actuel, elle traite aussi d'actions présentes, de décisions, comme ce qui est relatif à l'aménagement du territoire ou, plus simplement, aux pratiques spatiales des élèves. Enfin, l'éducation à la citoyenneté oscille entre un enseignement de savoirs et l'apprentissage de pratiques, d'attitudes, de comportements sociaux réputés nécessaires ou attendus de la part de toute personne vivant en société, évacuant alors souvent ce qui est propre à la citoyenneté démocratique.

Si j'en reste aux seules histoire et géographie dont la présence est plus assurée que l'éducation à la citoyenneté, une analyse approfondie des textes officiels qui régissent ces disciplines dans l'enseignement secondaire français depuis plus d'un siècle m'a conduit à proposer un modèle sous le titre des 4R (Audigier, 1993). Ces deux



disciplines enseignent des Résultats qui se présentent comme la Réalité, assurent le Refus de ce qui divise et transmettent ainsi un Référent consensuel. Sous ce modèle, je souligne ce qui associe ces disciplines à la forme scolaire. Cela indique aussi que les réalités sociales, les expériences humaines qui sont leurs objets d'étude sont construites, reconstruites, selon cette logique des 4R. Ainsi, les tentatives introduites pour les dépasser, tentatives qui existent, ne doivent pas oublier de travailler aussi sur le sens et les raisons de ce qui se présente comme un ensemble de contraintes, plutôt que de leur opposer leur contraire comme si ce n'était qu'une affaire de point de vue et de formation. D'une part l'école, au moins l'école obligatoire, a, en principe, aussi pour finalité la construction d'une culture commune, condition nécessaire pour la communauté des citoyens, d'autre part le savoir résiste!

3. Forme scolaire en cours de déstabilisation?

Si je continue de m'inscrire dans des évolutions de fond de nos systèmes éducatifs, j'interprète un nombre important de celles-ci comme des signes de remise en cause de la forme scolaire. Laissant de côté bien d'autres signes, je me limite ici à interroger le sens des multiples *éducation à...* - à la santé, au développement durable, aux médias, etc.³ - qui fleurissent dans de nombreux plans d'études. J'y associe les *domaines généraux de formation* ou toute autre formule de ce type... Ces *éducation à...* traduisent des demandes sociales diverses que les disciplines actuelles et leur découpage ne prennent pas en compte. Les buts recherchés par ces *éducations à...* déplacent ceux des disciplines habituelles. Il ne s'agit plus de former l'élève à résoudre des exercices et des problèmes scolaires mais de construire des *compétences sociales*, c'est-à-dire des compétences

Il ne s'agit plus de former l'élève à résoudre des exercices et des problèmes scolaires mais de construire des compétences sociales, c'est-à-dire des compétences pour agir en société.

pour agir en société. Une manière de légitimer ces demandes est aussi de les présenter comme des réponses aux critiques adressées à des savoirs scolaires qui, trop fragmentés, trop éloignés de la vie, ne font plus sens pour une partie importante des élèves⁴ et n'ont plus d'utilité pour la vie personnelle et professionnelle. Cela implique de mettre en avant de nouvelles intentions et de nouvelles manières d'enseigner. Interdisciplinarité, importance de l'expérience, *learning by doing*, programmes par compétences, etc., dessinent un nouveau cadre qui met à mal la forme scolaire traditionnelle.

Ces orientations sont à interpréter en relation avec des mouvements de fond concernant notamment le régime des savoirs et le régime de socialisation. Pour le premier, j'écrirai simplement que l'on passe de savoirs légitimés par leurs références, accumulés par des générations précédentes et censés représenter des pans entiers de la culture, ceux que j'ai associés à l'idée de stock, à des savoirs qui sont pensés comme des ressources à mobiliser en situation. Dès lors ce ne sont plus les savoirs qui sont premiers mais les situations; les savoirs sont des ressources au service de compétences à construire et à mettre en œuvre. On observe clairement, par exemple dans la construction du *Socle commun* en France et dans celle du *Plan d'études romand*, les tensions de plus en plus fortes entre ces deux régimes de savoirs. Quant au mode de socialisation, en étant tout aussi rapide, je discerne le passage d'une

socialisation qui met en avant l'appartenance à une communauté politique, plus largement à une communauté de destin, à une socialisation destinée à construire les compétences nécessaires pour que chacun puisse trouver un emploi sur le marché du travail. Celui-ci est pensé comme ayant des caractéristiques partagées au-delà des frontières des États, comme faisant appel à la mobilité, à la disponibilité permanente, à la flexibilité. Ce qui est légitime est ce qui est efficace. Ce qui est important est la capacité des individus à faire face à des situations sociales rencontrées dans la *vraie vie*, celle-ci s'articulant autour du Marché.

4. Disciplines scolaires, formes scolaires, formes sociales: la problématique du détour-retour

La situation que je viens de décrire conduit évidemment à reprendre à nouveaux frais les curriculums de toutes les disciplines scolaires, en particulier de celles de sciences sociales, depuis leurs finalités jusqu'aux situations scolaires qu'il convient de mettre en œuvre en passant par le choix des réalités sociales étudiées. Dans le cadre d'une recherche sur *l'éducation au développement durable*⁵ (ci-après EDD) nous avons été immédiatement confrontés à de très nombreuses questions concernant ces différents éléments, par exemple: au-delà des grandes généralités, un déplacement des buts de nos enseignements vers des compétences sociales, notamment des compétences d'action et de décision; l'analyse des relations entre le thème Développement durable et les domaines scientifiques qui en font un objet d'étude; l'analyse des relations entre l'EDD et les disciplines scolaire, d'une part pour prendre en compte de manière explicite et raisonnée les processus de scolarisation des savoirs, d'autre part parce que les disciplines scolaires de sciences sociales ne répondent pas aux mêmes découpages que les sciences qui étudient ce

Le premier [constat] relève la difficulté que les élèves ont, dans une situation qui leur apparaît comme peu scolaire au sens des coutumes auxquelles ils sont habitués, à réinvestir des savoirs construits à l'école.

développement; de là découle aussi le travail sur l'interdisciplinarité⁶; le choix et la construction des réalités sociales étudiées, autrement dit des exemples retenus; le choix des situations scolaires à mettre en œuvre depuis celle consacrée à l'introduction et la présentation-dévolution du thème jusqu'au débriefing des situations de débat; etc.

De nombreux travaux et exemples concernant l'EDD sont bâtis sur la mise en activité des élèves à partir de situations réputées être des situations de vie, situations qui sont donc non-disciplinaires (Audigier, 2001). La priorité accordée à des finalités liées à des compétences sociales conduit également à privilégier des actions que des élèves de l'école obligatoire peuvent aisément mettre en œuvre. Ce sont donc des formes sociales importées qui se présentent comme différentes de ce qui est habituellement associé à la forme scolaire. De plus, l'EDD a très souvent pris la suite de l'éducation à l'environnement dont les problématiques étaient plus liées à la protection et à la conservation de la nature qu'à l'ouverture vers des dimensions sociales et politiques. Or, point n'est besoin d'insister sur le fait que les décisions que les citoyens, les acteurs sociaux et les responsables politiques, doivent prendre en ce domaine sont des décisions politiques qui ne se déduisent pas de telle ou telle approche scientifique qui serait indiscutable, mais relèvent de négociations, de conflits, de compromis entre des intérêts, des attentes, des opinions, des croyances, des nécessités, etc. L'analyse des conditions de l'action en faveur du développement durable implique donc au premier rang les sciences sociales. Quels que soient les propos qui insistent sur la nécessité d'une présence de l'économie ou du droit dans l'EDD, un principe de réalité demande de travailler d'abord sur et avec les disciplines de sciences sociales présentes à l'école obligatoire. On pourrait aussi, comme dit

au début de ce paragraphe, les ignorer et 'partir' de cas réels présents dans la société et convoquer des savoirs selon les besoins d'étude de ces cas et de résolution des problèmes qu'ils soulèvent. L'interdisciplinarité n'est plus alors un projet réfléchi mais une sorte de conséquence naturelle du travail fait; à la limite, les savoirs restent a-disciplinaires et prisonniers du sens commun. Nous retrouvons ici le débat très ancien posé dès le début de cet article.

La problématique que nous avons adoptée s'énonce simplement par les deux termes de *détour* et de *retour*. Partant d'une réalité sociale à étudier, nous avons posé comme nécessaire de construire cette étude avec un détour par la construction de savoirs disciplinaires puis de revenir à la dite réalité qui, comme énoncé précédemment, n'est pas disciplinaire. Le détour disciplinaire correspond à un moment où les concepts scientifiques sont introduits et travaillés, d'une part pour simplement construire les informations nécessaires à la connaissance et à la compréhension de la situation, d'autre part pour mettre à distance le sens commun, suivant en cela le point de vue de Vygostki pour qui *la conscience réflexive vient par la médiation de concepts scientifiques*. Une analyse approfondie de cette problématique met en évidence la complexité des relations entre les disciplines scolaires et les dimensions ou registres avec lesquels nous découpons et catégorisons la vie sociale dans notre culture occidentale: économie, politique, social, culture, technique... Quels que soient les choix

qui sont faits, la réalité sociale étudiée est scolarisée en fonction d'une part des données organisationnelles de la forme scolaire, d'autre part des savoirs, concepts et points de vue disciplinaires qui sont retenus. Si j'associe les cas étudiés à des formes sociales, celles-ci sont donc profondément transformées par leur scolarisation⁷.

Le retour demande de mettre en place des situations suffisamment éloignées des pratiques scolaires habituelles pour se présenter à l'élève comme des situations pouvant exister ou existant dans la vie courante. Pour ce faire nous avons choisi des situations de débat. Une première situation a pour objet la construction d'un point de vue commun, une seconde la défense de points de vue particuliers choisis et défendus par les élèves afin d'emporter la conviction des autres. Après le détour par des savoirs disciplinaires, nous attendions que les élèves réutilisent ces savoirs dans les débats pour défendre leur point de vue. À la date où cet article est rédigé, les analyses des matériaux recueillis sont en cours, aussi est-il délicat de faire état de résultats qui ne sont pas encore assurés. Je me limiterai donc à deux constats provisoires. Le premier relève la difficulté que les élèves ont, dans une situation qui leur apparaît comme peu scolaire au sens des coutumes auxquelles ils sont habitués, à réinvestir des savoirs construits à l'école. La plupart du temps, ce sont des arguments ou des références relevant du sens commun qui sont apportés. En revanche, dans quelques travaux d'évaluation, travaux de forme scolaire faits à la fin de l'ensemble du parcours sur l'EDD et que les enseignants qui collaborent à la recherche nous ont transmis, les élèves réinvestissent des savoirs. Je laisse ici l'interprétation ouverte. Le second constat a trait à la difficulté de ces mêmes élèves à articuler l'individuel et le collectif. Entre les choix qui sont ou seront les leurs pour répondre aux défis posés par le développement durable et ce que les acteurs collectifs,

principalement les acteurs politiques, sont amenés à décider et à impulser, les relations ne s'établissent pas. La problématique de cette recherche met ainsi en évidence les chemine-ments difficiles, au moins pour notre domaine disciplinaire, entre la forme scolaire, même en évolution, et les formes sociales, réalités étudiées et situations scolaires, pertinentes pour l'enseignement.

Pause

Comme écrit dès l'introduction, cet article est avant tout un état très provisoire et partiel d'une réflexion sur des transformations de la forme scolaire actuellement en cours, transformations ou reconstructions d'une nouvelle forme scolaire? La question reste entière. Dans mon domaine disciplinaire, particulièrement concerné par les *éducation à...*, se référer à des formes sociales et/ou travailler à leur importation dans le quotidien des classes ouvrent à nouveaux frais des chantiers familiers à nombre d'enseignants et de chercheurs. La reconstruction des curriculums autour des compétences et donc l'importance des situations, les appels voire injonctions à l'entrée de nouveaux savoirs, de nouvelles pratiques, de nouveaux domaines, mettent directement à la question les relations entre la culture scolaire et les cultures sociales vécues, reçues, construites en dehors de l'école, cultures qui englobent la forme scolaire et les formes sociales, la forme scolaire étant, répétons-le, une des formes sociales institutionnelles sur lesquelles s'est construite notre modernité. Si, tout en se diversifiant constamment, la forme scolaire historiquement développée est encore dominante, les formes sociales susceptibles d'inspirer les pratiques scolaires sont, elles, multiples, changeantes, instables, mais aussi porteuses d'inégalités, de différenciations, d'exclusions autant que d'inclusions. À la logique du stock

énoncée précédemment s'oppose ici une logique du flux. Celle-ci irrigue notre vie sociale, intellectuelle, pratique, professionnelle... La refuser au nom de la précédente et de ce qu'elle aurait assuré aux XIX-XXe siècles (!) n'est pas plus pertinent que de s'y soumettre. Mais nous avons encore à construire la pensée des relations théoriques et pratiques entre ces deux logiques.

Notes

¹ Le terme de savoir est ici employé dans un sens très large, connaissances, savoir-faire...

² Éducation à la citoyenneté, éducation civique, éducation aux citoyennetés... les appellations sont variées. Elles disent aussi les hésitations dont elle est l'objet, entre une discipline clairement identifiée par un horaire et un curriculum, et une préoccupation qui doit irriguer l'ensemble de l'école.

³ Je situe autrement l'éducation à la citoyenneté, parce que, d'une part à la différence des autres 'éducation à...' elle prend souvent la forme d'une discipline scolaire, d'autre part la formation du citoyen demeure, au moins dans les discours, la finalité et le sens de l'enseignement scolaire.

⁴ Prudence et nuance... si la question du sens des savoirs scolaires est évidemment essentielle, les généralisations sont difficiles. En particulier, la question se pose d'abord pour les élèves socialement défavorisés et en délicatesse avec l'école. On ne dit généralement rien ou pas grand-chose de la manière dont les classes dirigeantes se reproduisent dans des établissements et des filières bien sélectionnés, et de l'adhésion, même critique, que leurs enfants expriment à l'égard de la culture scolaire.

⁵ Le titre exact de cette recherche est: *Les contributions des enseignements de sciences sociales - histoire, géographie, citoyenneté - à l'éducation au développement durable. Étude d'un exemple: le débat en situation scolaire*. Elle est financée par le FNS.

⁶ Sur l'interdisciplinarité, voir Audigier 2006.

⁷ Le lecteur pourrait objecter que mettre les élèves devant et dans des situations dites réelles sans faire un détour par des disciplines scolaires permettrait de réduire voire d'éliminer les effets de leur scolarisation. Une analyse très simple de ces pratiques montre très aisément qu'elles n'échappent en rien à ce processus.

Bibliographie

Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur*

appropriation par les élèves. Thèse pour le Doctorat Université de Paris VII.

Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance? In G. Baillat & J.-P. Renard, (dir.). *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, (pp.43-59). Paris, Reims: CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne.

Audigier, F. (2006). L'interdisciplinarité... *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*. http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier_interdisciplinarity_engl.pdf, 37-50.

Berdoulay, V. (1988). *Des mots et des lieux, la dynamique du discours géographique*. Paris: CNRS.

Chartier, R., Compère, M.-M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe*. Paris: SEDES.

Chervel, A. & Compère, M.-M. (1997). Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'éducation*, 74, 5-38. (Numéro spécial, Les humanités classiques).

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G. (Éd) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

François Audigier

Professeur ordinaire en didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, il anime l'équipe de recherche en didactiques et épistémologies des sciences sociales (ERDESS). Cette équipe regroupe des chercheurs et des formateurs de plusieurs institutions romandes et travaille actuellement sur les contributions des disciplines de sciences sociales à l'éducation au développement durable (www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc).