

# DES ELEVES, DES IMAGES, DE L'HISTOIRE, DE LA GEOGRAPHIE, DE LA CITOYENNETE

FRANÇOIS AUDIGIER, PHILIPPE HAEBERLI<sup>1</sup>

## Résumé

*Cette communication présente les premiers résultats d'une enquête menée auprès d'une quarantaine élèves suisses romands des degrés primaires et secondaires (I et II). Le dispositif repose sur le classement d'images (19) en fonction de leur proximité avec une, plusieurs ou aucune des disciplines scolaires de sciences sociales -histoire, géographie, citoyenneté-. Nous nous intéressons à la vision du monde (Weltanschauung) que ces disciplines construisent chez les élèves, notamment par le biais des relations que ceux-ci établissent entre les savoirs scolaires (au sens large du terme), les mondes dont parlent nos disciplines scolaires et les mondes, non scolaires, des élèves, leurs expériences personnelles et sociales. Les résultats préliminaires montrent deux types d'entrée dans les images : d'une part, des associations spontanées, simples de l'image à partir d'un seul indice dégagé, à un terme, une idée ou un thème, et d'autre part, des raisonnements plus complexes qui souvent ouvrent à un questionnement sur la situation représentée.*

**Mots clés** : histoire, géographie, citoyenneté, Weltanschauung, savoir scolaire, image, classement, discipline scolaire, raisonnement, association.

Depuis quelques années, l'équipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales (ERDESS) construit peu à peu, en collaboration avec des formateurs et des chercheurs d'autres institutions de Suisse romande<sup>2</sup>, des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté. Si les conditions institutionnelles sont différentes d'un canton

---

<sup>1</sup> Université de Genève, [Francois.Audigier@pse.unige.ch](mailto:Francois.Audigier@pse.unige.ch), [Philippe.Haerberli@pse.unige.ch](mailto:Philippe.Haerberli@pse.unige.ch)

<sup>2</sup> Voir le site : [www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/](http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/). Les personnes collaborant à cette recherche sont : Elisabetta Pagnossin (Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Suisse romande), Samuel Fierz et Fabio di Giacomo (Haute Ecole Pédagogique du Valais), Charles Heimberg et Pierre Varcher (Institut de Formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire, Genève), François Audigier, Valentina Chiesa-Millar, Nadine Fink et Philippe Haerberli (Université de Genève, FPSE).

à l'autre en Suisse, comme elles sont différentes d'un Etat également fédéral comme la Belgique ou de celles d'un Etat plus centralisé tel que la France, ou encore du Québec, on rencontre à peu près partout des questions proches sur l'enseignement de nos trois domaines : réformes des curriculums et introduction plus ou moins bien acceptée et plus ou moins cohérente de programmes par objectifs ou par compétences ; prise en compte de la diversité culturelle, terme brandi selon des significations souvent variées ; débats concernant l'école obligatoire, son organisation et les contenus qu'il convient d'enseigner, entre le tronc commun et sa durée d'un côté, le maintien ou la mise en place de filières plus ou moins ségréguées de l'autre ; inquiétudes devant l'importance croissante d'élèves en délicatesse avec la culture scolaire ; etc. De telles questions dessinent un univers largement partagé et un cadre contextuel qu'il convient d'avoir toujours à l'esprit. Aucun spécialiste ou enseignant d'une quelconque science dite sociale, pour nous ici l'histoire et la géographie mais aussi la citoyenneté quelles que soient ses formes de présence, ne peut ignorer cette dimension contextuelle. Celle-ci déstabilise très fortement nos disciplines qui ne peuvent plus se réclamer aussi simplement des finalités qui leur sont traditionnellement attribuées, que ces finalités soient liées à la construction des identités collectives ou qu'elles penchent plutôt du côté de la formation intellectuelle et critique. L'affaire est connue et nous renvoyons aux nombreuses études qui en traitent (par exemple, Audigier 1995, 1997).

Parmi les thèmes qui prolongent ces interrogations pour nos disciplines, nous accordons une importance particulière à la question du sens, en relation avec les deux pôles de finalités qui viennent d'être rappelées. Le premier pose la question des appartenances et rejoint donc celle des identités qu'elles soient individuelles ou collectives, questions souvent mises en avant depuis quelques lustres parmi les chercheurs en éducation (par exemple Isambert-Jamati, 1990 ; Bautier, Charlot et Rochex, 1994 ; Dubet et Martucelli, 1996). La seconde s'orienterait plutôt vers la construction du sujet, un sujet libre et autonome ayant toutes les caractéristiques du citoyen attendu ou rêvé dans nos démocraties.

Si la question n'est guère aisée à construire sur un plan théorique, elle l'est tout autant sur le plan des enquêtes empiriques à mener à bien. Le sens des savoirs scolaires reste une question très générale qu'il nous faut opérationnaliser et préciser pour notre champ disciplinaire, pour nos disciplines, à la fois dans leur singularité et dans leur complémentarité. Ainsi, nous nous interrogeons sur les relations que les élèves établissent entre les mondes construits par nos disciplines scolaires<sup>3</sup> et leurs mondes, les uns et les autres étant *a priori* approchés comme pluriels.

---

<sup>3</sup> Dans le cadre de cette contribution, nous ne discutons pas du sens (toujours lui !) des différents termes et concepts utilisés, tels que discipline scolaire, compétence, savoir scolaire, etc. Nous renvoyons à l'abondante littérature sur le sujet. De même nous ne discutons pas ce qui relève de la citoyenneté, discipline scolaire ici, domaine transversal ailleurs, mais toujours très liée aux deux autres. Quant au « sens » le *Vocabulaire européen des philosophies* qui vient de paraître chez Seuil-Le Robert sous la direction de Barbara Cassin, en donne « ...à la fin de l'âge classique trois grandes acceptions : (1) la sensation, la perception sensible ; (2) la compréhension, la perception intellectuelle ; (3) la signification ». Dans cette contribution nous nous référons principalement aux deux dernières acceptions qui sont liées dans le travail de la pensée sans oublier le premier qui est le point de départ de notre rapport au monde, comme nous le retrouverons avec notre choix de bâtir notre enquête sur des images, donc sur la vue.

Autrement dit et sous forme interrogative : **quelles relations les élèves établissent-ils entre les savoirs, savoir-faire, compétences présentes et/ou enseignées dans nos disciplines et leurs expériences personnelles et sociales ?**

Cette question peut elle-même se décliner en bien d'autres telles que celle de l'utilisation de savoirs scolaires pour penser des questions sociales et inversement (inverse qu'on oublie parfois dans les analyses). Avec la question du sens en relation avec nos disciplines se profile celle de la construction de la recherche qui occupe la première partie de notre propos. Puis, nous présentons successivement le dispositif d'enquête, les premiers résultats et les premières ébauches d'interprétation.

Nous posons que les savoirs scolaires sont en position de médiation entre les mondes des élèves et les mondes réputés « scientifiques », mondes qui se réfèrent les uns et les autres aux sociétés présentes et passées. L'enseignement est bien une entreprise d'ouverture, de désenfermement, qui se propose de mettre les élèves en situation de construire des savoirs, des savoir-faire, des compétences qui les ouvrent aux mondes, à l'ailleurs. « *L'histoire et la géographie sont les deux grands moyens dont dispose l'école pour élargir la portée d'une expérience personnelle directe* ». (Dewey, 1916-1975, 281)

## **1 – La construction de la question**

Abordant la question du sens à partir de celle des relations que les élèves établissent entre les savoirs scolaires (au sens large du terme), les mondes dont parlent nos disciplines scolaires et les mondes, non scolaires, des élèves, leurs expériences personnelles et sociales, nous avons un objet qui s'inscrit dans un univers plus vaste, celui de la culture au sens allemand de *Weltanschauung*, de vision du monde. D'un autre côté, notre objet reprend à sa manière un certain nombre d'affirmations, tenues pour des évidences, affirmations qui légitiment nos disciplines et dont on trouve l'expression depuis plus d'un siècle et un peu partout, affirmations telles que « comprendre le monde dans lequel ils (les élèves) vivent ». Maintes raisons nous poussent à aller un peu plus en avant et à soumettre de telles affirmations d'une part à l'examen critique, d'autre part à des données empiriques, les deux en étroite collaboration.

### ***1.1. Quelques références et travaux antérieurs***

#### ***1.1.1 Des élèves et l'histoire, la géographie, la citoyenneté***

Nous ne sommes évidemment pas les premiers à poser de telles questions. Toutefois, la revue de la littérature, principalement francophone, laisse voir la nécessité de prolonger les travaux antérieurs. Ces travaux constituent une première source utile à exploiter. Ceux-ci concernent principalement, mais pas seulement, l'histoire. Cet accent demanderait déjà d'être interrogé, à la fois en termes de poids institutionnel des historiens que nous savons dominant, au moins en France, ainsi que sur la connivence entre cette importance accordée à l'histoire et, d'une part la dimension ultimement narrative des sciences sociales, d'autre part le fait que l'expérience humaine se dit de manière narrative (voir par exemple, Berdoulay 1988 pour la géographie, Lepetit 1999 pour l'histoire, sans

oublier l'identité narrative conceptualisée par Ricœur 1990, etc.). En nous limitant aux travaux qui s'intéressent aux élèves et sans en faire un bilan exhaustif, nous renvoyons à ceux de Nicole Lautier (1997a, 1997b et 2000), de Nicole Tutiaux-Guillon (1998), de Martineau pour l'histoire, d'Hugonie (1992), de Clerc (2002) et de Le Roux pour la géographie (1997), d'Audigier seul (1995 et 1997), d'Audigier et de Tutiaux-Guillon avec collaborateurs pour l'histoire, la géographie et l'éducation citoyenne (2004) ; rappelons aussi les travaux plus anciens sur l'économie menés par Albertini et ses équipes, en particulier par Vergès<sup>4</sup>... Une analyse précise dépasse le cadre de cette contribution. Pour notre propos, nous retenons deux aspects :

- la mise en évidence de 10 à 20%, voire 25% d'élèves en délicatesse avec les savoirs scolaires ;
- l'importance du cadre théorique des représentations sociales utilisé dans un très grand nombre de ces études, cadre théorique dont il conviendrait de préciser les usages précis et les conditions de 'nomadisme' vers nos didactiques.

Un deuxième ensemble de sources est constitué par les travaux publiés en langue étrangère, principalement la littérature anglo-saxonne (langue dans laquelle n'écrivent pas seulement des anglophones !), mais pas seulement. Les références sont très nombreuses, par exemple Stear, Seixas et Wineburg (2000), Cooper (2000) etc. A nouveau, nous retenons ici quelques brèves idées pour notre propos. Ainsi, ces auteurs, historiens mais aussi psychologues et/ou sociologues, liés aux sciences de l'éducation ou non, sont pour la plupart extrêmement prudents sur la complexité de l'histoire et sur les compétences qu'il est possible de faire construire aux élèves : difficultés que ces derniers ont à établir des relations, difficultés de la décentration c'est-à-dire de la capacité à se situer « d'un autre point de vue » ; difficultés à penser les durées, les distances, les époques différentes, les mondes lointains. Les approches mises en œuvre se placent souvent dans une perspective piagétienne, mais sans donner aux stades une rigidité caricaturale, largement obsolète aujourd'hui. Ainsi, Delval (1994) s'interroge sur les raisons d'une très forte convergence des résultats obtenus à des enquêtes sur la « connaissance sociale » des enfants dans des contextes sociaux et culturels extrêmement différents. Sans établir de théorie générale, il suggère que la pensée du social se construit progressivement selon un schéma à peu près partagé par des jeunes répondant aux enquêtes dans des contextes sociaux et culturels très différenciés. Quelques exemples des 'niveaux d'explication' distingués à partir d'études sur la mobilité sociale, la monnaie et le travail<sup>5</sup> :

1 – réalité immédiatement perceptible, relations sociales uniquement interpersonnelles, non compréhension de ce qu'est un système, difficulté d'établir des relations entre deux données telles que la monnaie et le travail, ordre de grandeur et dimension quantifiable peu compris, compréhension difficile de métiers différents...

---

<sup>4</sup> Pour les diverses références, voir bibliographie. Il serait intéressant de faire également un « bilan » des enquêtes menées auprès des élèves sur divers objets qui sont aussi présents, même de manière différente dans les contenus d'enseignement, bilan qui devrait se prolonger sur les usages ou non-usages de ces enquêtes. On peut citer par exemple, les enquêtes sur la démographie dans les années 80, etc.

<sup>5</sup> Je mêle volontairement les thèmes étudiés.

2 – découverte de certaines contraintes de la réalité telle qu'une possible rareté de certaines ressources, différenciation entre les relations sociales et les relations interpersonnelles, première compréhension d'un système simple et de relations également simples entre systèmes, première compréhension d'un processus diachronique en relation avec l'idée de changement graduel, valeurs des biens déterminées par le travail et la demande, compétition individuelle, idée de profit et du rôle du marché, notion d'entreprise, compréhension des qualités différentes entre les métiers, importance de la formation et de l'éducation...

3 – conscience des mondes possibles et des contraintes sociales, possibilité de compréhension de relations complexes entre de multiples systèmes, conscience des biais idéologiques, conception plus exacte des difficultés de changement, compréhension de la compétition sociale, de l'importance des qualités personnelles, du sens du risque et de l'ambition, rôle plus complexe des différents acteurs économiques telles que les banques, généralisation de l'idée de profit...

Pour nous, la question n'est pas de porter un jugement particulier sur les orientations de ces enquêtes mais de nous intéresser aux résultats en ce qu'ils sont une première approche de compétences différentes, de compréhensions du social différenciées selon les âges. Nous reprenons plus loin cette question de la pensée sociale dans une perspective quelque peu différente.

Il convient de faire également une place aux travaux de Kohlberg qui ont été repris par certains auteurs pour analyser ou pour penser l'éducation à la citoyenneté<sup>6</sup> (par exemple Pagoni 1999). Notons à ce propos un glissement, qui reste à interroger, de l'éducation morale aux questions juridiques et citoyennes. Quelles que soient les nuances ou les critiques qui lui ont été adressées, Kohlberg étudie la construction du jugement moral dans le prolongement des travaux de Piaget. Il établit un modèle de cette construction autour de trois stades, chacun divisé en deux étapes. Le dernier stade est celui de l'autonomie, caractérisé par la prise en compte de valeurs universelles et par une décentration du point de vue de l'individu. Toujours selon Kohlberg, ce stade est rarement acquis.

Enfin, nous aurions également à considérer les travaux *a priori*, c'est à dire ceux qui affirment une position nouvelle ou la nécessité de modification pour nos disciplines. Il y a, d'une part, ce qui relève des recherches actions et des innovations, expérimentations et autres projets d'introduire des changements sur les contenus et sur les méthodes, d'autre part, les plans d'étude qui sont réécrits dans une perspective qui se veut profondément nouvelle, par compétences dans la Communauté francophone de Belgique, par objectifs dans le primaire et dans le secondaire à Genève, par grands objectifs également au Québec, etc.

### 1.1.2 Questions d'identités

Quant à ce qui relève de l'identité, dont nous avons posé le lien important avec le sens, les références sont aussi variées que les questionnements. La plupart des auteurs insistent aujourd'hui sur la pluralité et la mobilité des identités, elles-mêmes liées aux appartenances, sans que l'on sache clairement comment se construisent et se lient les identités individuelles et les identités collectives. Tout en affirmant l'importance de « ...*l'identité comme dynamique représentationnelle, notamment*

---

<sup>6</sup> Nous utilisons ce terme sans le différencier d'autres formulations telles que éducation civique, éducation aux citoyennetés, voire éducation politique, éducation au politique, etc.

*sous la forme d'une mise en récit biographique... »*, identité narrative qu'il qualifie de « *véritable rupture épistémologique avec la conception substantialiste* », Kaufmann (2004) défend une seconde rupture en posant l'identité en relation avec « *les conditions de l'action dans la modernité* ». Dès lors, « *le processus identitaire lui-même gagne à être analysé comme un 'système d'action'* »<sup>7</sup>. La société actuelle, la modernité « *enjoint l'individu à définir lui-même sa propre identité. Et elle lui demande en même temps d'effectuer une multiplicité de choix pratiques, de réfléchir avant d'agir* ». Dès lors l'identité est aussi reliée à l'action. Elle ne peut plus être simplement pensée comme le résultat d'une transmission d' « *imaginaires sociaux* » (Baczko, 1984) dûment répertoriés et assumés comme tels, principalement de façon collective.

Or, l'Ecole a privilégié, privilégie encore (?), la construction des identités collectives ; on peut aussi lire de cette manière les débats sur la « culture commune » et considérer cette dimension collective comme une condition nécessaire à l'établissement d'un espace commun de délibération, que requiert toute démocratie. Des sociologues, tels que Gérard Vincent (1980, 1994, 2004), ont repris les travaux d'historiens de l'éducation (Chartier, Julia, Compère, 1976) pour définir et étudier la forme scolaire en vigueur dans nos sociétés comme un mode particulier de socialisation. Cela signifie notamment que les savoirs scolaires vont bien au-delà de la seule instruction dans laquelle certains voudraient les confiner et touchent au cœur même de la construction de la culture, de la Weltanschauung. Nos disciplines, étudiant les sociétés passées et présentes, sont au centre du dispositif. Toutefois, si l'on croise cette direction avec ce que dit Kaufmann (2004), la dimension personnelle et la dimension d'action viennent totalement déstabiliser et réinterroger cette culture, non seulement dans son contenu, mais également dans ses modalités de transmission et de construction, c'est à dire, plus largement, la forme scolaire dans laquelle s'est inscrite son installation et son développement dans nos systèmes éducatifs.

*Suspension...*

Quelles que soient leurs approches, la plupart de ces travaux s'interroge sur les relations que les élèves construisent entre les disciplines scolaires et leurs mondes, les mondes dans lesquels ils vivent, ou postulent la nécessité de ces relations. Ces très rapides références ont trois utilités :

- nous rappeler qu'il existe des travaux antérieurs et nous inviter à les prendre en compte ;
- mettre en évidence la diversité des approches, plus encore la complexité de notre objet ;
- affirmer la nécessité mais aussi les insuffisances que constituent les sciences éponymes pour nous servir de références
- et donc d'aller chercher là où ils se trouvent les travaux sur l'école, l'éducation, l'enseignement, l'apprentissage.

## ***1.2. Construction plus précise de notre objet***

Quittant un moment l'univers de nos disciplines, nous commençons par énoncer un paradoxe en nous appuyant sur les travaux d'un anthropologue norvégien Frederik Barth (1981). Celui-ci énonce le fait que :

---

<sup>7</sup> Référence par exemple aux travaux d'Ehrenberg.

il y a d'ordinaire une différence profonde et systématique entre la manière dont les individus effectuent des généralisations sur les caractéristiques macroscopiques de leur monde et de leur société, et celle dont ils conceptualisent leur environnement social et physique en tant qu'ensemble d'occasions pour l'action<sup>8</sup>.

Nous pouvons compléter cette mise à distance qu'énonce Barth, par les travaux de plus en plus nombreux qui mettent en avant *L'homme pluriel* pour reprendre le titre d'un ouvrage de Bernard Lahire (1998). Dans cet ouvrage, Lahire met en cause les thèses qui énoncent l'unité du sujet comme une évidence et se propose plutôt d'affirmer une loi de la diversité. On pourrait esquisser ici des relations avec la pluralité de mondes telle que la construisent Boltanski et Thévenot (1991) ou encore avec la pluralité des sphères de justice que développe Michael Walzer (1997). Avec un tel titre et ce qu'il suppose de conception de l'individu, nous sommes face à la pluralité des logiques d'action. Cela signifie que les compétences, incluant savoirs et savoir-faire, mis en œuvre dans une situation dépendent de cette situation et qu'elles ne sont pas nécessairement transférables à d'autres situations même proches.

Un autre objet de réflexion de Lahire dans cet ouvrage (et d'autres ouvrages du même auteur) qui est au centre de nos préoccupations est le rôle du langage. Dans le débat déjà ancien sur les relations entre le langage et la pensée, Lahire met en question la conception de Piaget pour qui le langage est un mode d'expression de la pensée, en quelque sorte un moyen de communication ; pour Lahire (et après d'autres auteurs tel que Vygotski), le langage est un/le moyen par lequel s'élabore la pensée. En quoi cela nous concerne-t-il ? Principalement, parce que construire des savoirs disciplinaires signifie entrer dans un monde particulier de langage. Construire de l'histoire, de la géographie ou des savoirs qui se rapportent à la citoyenneté, c'est construire à la fois des concepts, des manières de concevoir le réel, etc., et des significations particulières de ces concepts et de ces manières. Au cœur de tout apprentissage dans nos disciplines se trouve le langage, les mots, les concepts, les mises en forme, etc.

Pourquoi un paradoxe ? En premier lieu parce que les arguments avancés pour légitimer l'enseignement de nos disciplines postulent souvent que les savoirs scolaires ont quelque chose à voir, à faire avec la vie sociale de chacun. Cela est évident pour l'éducation à la citoyenneté qui affirme des objectifs d'attitudes sociales, de comportements ; cela l'est moins pour les deux autres disciplines, encore que l'usage de la carte, emblématique de la discipline, et si souvent rappelée au cours des enquêtes, est elle aussi associée à des utilités sociales. Cela signifie-t-il qu'il convient de travailler séparément sur les deux mondes et que considérer leurs relations est une illusion ? Quelle que soit la réponse donnée à cette dernière question, le propos de Barth nous invite à la prudence et à nous méfier de la langue de bois qui sert si souvent à nous légitimer<sup>9</sup>.

Un dernier ensemble de références et de réflexions est nécessaire avant d'entrer plus avant dans le dispositif. Sa prise en compte a des effets aussi bien sur la construction de l'enquête que sur l'analyse des données. Il s'agit de la « pensée sociale ». Le terme désigne à la fois la pensée du social, c'est à dire la manière dont chacun construit une pensée de la vie sociale, et ce que nous

---

<sup>8</sup> Frederik Barth, *Process and form in social life*, Routledge & Kegan Paul, 1981, p.5.

<sup>9</sup> Langue de bois comme référence et pratique bien partagées !

utilisons pour penser et communiquer avec les autres, que ce soit par écrit ou par oral. Nous avons précédemment évoqué la construction d'une pensée du social dans la perspective du développement du sujet. Ici, nous faisons place à des processus généraux mis en œuvre. La désignation de ces éléments ne préjuge pas de la façon dont ils sont combinés et utilisés par celui qui parle ou qui écrit. On fera alors appel aux raisonnements et à des procédures d'énonciation tels que l'argumentation. Selon de nombreux auteurs (par exemple Lautier, 2001) la pensée sociale repose sur deux outils principaux : l'analogie et la catégorisation. Le premier, également mis en évidence par des historiens, nous met en situation de pensée un objet nouveau en le rattachant à quelque chose de connu ; telle situation, tel comportement, tel acteur... « c'est comme... », sous entendu ce que je connais déjà. Derrière l'analogie se joue aussi un rapport de rapprochement/distanciation, de ressemblance/différence. Le second désigne les façons que nous avons de classer, de ranger, de catégoriser le monde, les acteurs, les actions, les objets, les situations, etc., processus nécessaires pour mettre de l'ordre dans le chaos du monde.

La dernière référence convoquée ici concerne la compréhension de texte. Les savoirs de sciences sociales sont construits et exprimés sous forme de texte, dans la langue naturelle. Ils sont entendus, compris et construits par les sujets comme tout texte qui parle de la vie sociale. Denhières (1991) résume ainsi les trois facteurs liés à la compréhension d'un texte :

- . les conceptions causales naïves, elles-mêmes liées aux scripts d'action,
- . la situation de communication (lecture ou écoute) et son intention,
- . la connaissance que le sujet a du domaine.

Étudier les relations que les élèves établissent entre les savoirs scolaires et leurs mondes, requiert l'usage de ces quelques outils pour analyser leurs discours, ce qu'ils disent de l'un et de l'autre et de leurs relations. Est aussi en jeu la question du transfert, transfert dont la possibilité, sinon l'existence est postulée par le pari éducatif lui-même. Aujourd'hui, la plupart des auteurs mettent en avant l'importance des situations dans la mobilisation des savoirs et des compétences et doutent de l'automatisme des capacités de transfert.

Sans conclure et pour terminer ces longs développements sur la position de médiation qu'occupent nos savoirs entre le sens commun et les sciences, nous dirons que les savoirs scolaires sont une sorte de mixte<sup>10</sup> dont nous avons à étudier à la fois les conditions et modalités de construction, les contenus, les fonctions, les usages, etc.

## **2. L'enquête, le dispositif et la population**

Outre les travaux qui viennent d'être très rapidement rappelés, la recherche dont il est question ici prolonge une première enquête faite en 2002 par questionnaire auprès de plus de 250 élèves du cycle (premier cycle du secondaire, 12-15 ans) sur leurs relations à l'histoire<sup>11</sup> avec quelques

---

<sup>10</sup> En fait, et je suivrai volontiers certains auteurs, les sciences sociales sont elles-mêmes des mixtes !

<sup>11</sup> Le rapport de cette recherche est disponible sur le site de l'équipe ERDESS. On trouvera aussi une présentation de cette recherche et de quelques prolongements dans trois communications que nous avons présentées au congrès History and Society tenu à Ambleside en juillet 2004. (François Audigier, Philippe Haeberli, Nadine Fink, [www.heirnet.org](http://www.heirnet.org)).

ouvertures sur la citoyenneté. Elle est aussi un élargissement de notre équipe à des personnes porteuses d'interrogations sur la géographie et travaillant aussi sur l'école primaire. Après cette première enquête par questionnaire, nous voulions, dans une perspective d'exploration, initier et tester une autre forme d'investigation en faisant notamment place à l'image. Plusieurs travaux ont montré la fécondité des approches qui font place à l'image, notamment en formation sous forme de photolangage (par exemple, Claire Belisle, 1991). Plusieurs facteurs renforçaient l'intérêt de ce choix : l'importance de la perception visuelle dans la construction des connaissances du monde, en particulier par les plus jeunes ; le souci de faire place à l'importance des images dans notre monde actuel et de la vision dans le monde occidental ; l'importance de l'image dans nos disciplines, en géographie principalement avec le paysage (catégorie qui rassemble toute image présentant une portion de l'espace terrestre avec y compris éventuellement ses représentations picturales), en histoire sous des formes très variées, un peu moins en éducation citoyenne.

Nous avons donc construit et mis à l'épreuve une enquête qui demande aux élèves de classer des photographies selon leur proximité ou leur éloignement avec telle ou telle discipline et d'expliquer les raisons de leurs choix, les interrogations que cela suscitait.

### ***2.1. Le choix des images***

Pour choisir nos images et construire le dispositif, nous avons écarté tout choix des images fondé sur une attribution a priori de telle image à telle discipline, notamment en histoire, par exemple : l'image d'un temple grec ou la reproduction d'un tableau de David. Nous devions aussi éviter de trop grandes disparités dans le mode de représentation : image photographique, reproduction de dessin, caricature, etc. Aussi nous avons choisi de ne retenir que des photographies, des photographies de situations « réelles », de situations ayant un référent qui « existe » ou « a existé ». Toutes ces photographies ont été reproduites selon un format quasiment identique (A5) en noir et blanc. Sans faire l'impasse sur quelques problèmes de reproduction qui ont rendu certaines images peut-être moins aisément manipulables que d'autres, rien dans la passation elle-même ne permet de dire que les conditions techniques ont été un obstacle pour les élèves.

Toutefois, même si nous avons cherché à éviter, autant que faire se peut, des associations trop évidentes entre telle image et telle discipline scolaire, notre point de départ dans le choix précis des photos a consisté à distinguer un certain nombre de « thèmes » ou de « lieux » (topic) caractéristiques de chacun des trois domaines. Il est évident que le choix des photos comporte une dimension subjective forte, que telle ou telle personne ne partage pas nécessairement nos associations. Le choix des photos est alors décidé en fonction de la proximité acceptée par le groupe, comme chercheur collectif, de chaque photo avec le thème ou le lieu considérés. De toute manière, nos analyses ne portent en aucun cas sur une quelconque bonne ou mauvaise réponse.

Ainsi, nous avons retenu :

- pour la géographie : proche/lointain ; rapport à l'étendue ; la suggestion de relations, ouverture/fermeture d'un espace ; nature/société ; différenciation spatiale avec homogénéité/diversité ; visible/invisible, couple en partie lié avec intérieur/extérieur ;

- pour l'histoire : événement, récent/éloigné dans le temps ; personnage avec en arrière plan la question de l'acteur de l'histoire, individu ou collectif ; l'anachronisme ; date et périodisation ; l'idée de progrès en relation avec le sens de l'histoire ; les lieux chargés d'histoire ;
- pour la citoyenneté : le politique ; la diversité culturelle ; les droits et obligations ; civilités et incivilités ; justice, injustice et solidarité ; conflit/coopération ; l'environnement, thème à notre connaissance très présent dans l'enseignement ; l'engagement.

Enfin, le fonctionnement différent de l'image et du texte, de l'iconique et du verbal interdit tout rapprochement exclusif. Une image ancienne appartient à l'histoire au sens des temps passés, elle n'est pas en soi « historienne » au sens d'appartenance systématique voire exclusive au domaine des sciences historiques. Il en de même, pour rester dans des exemples simples, pour la photographie d'un paysage si diversifié soit-il qui n'est pas par essence géographique ou celle d'une Assemblée qui n'est pas en elle, toujours par essence, civique ou citoyenne.

**C'est la question posée et la problématique dans laquelle s'inscrit cette question qui, pour le temps de l'étude, range une image dans tel ou tel champ scientifique pour nous dans tel ou tel discipline ou domaine.**

Nous pourrions alors formuler quelques hypothèses sur les modalités d'identification et de classement mises en œuvre par les élèves :

- raisonnement par thème et non pas par question. Autrement dit, une image est classée dans un domaine parce que les objets qu'elle « montre » sont réputés appartenir à tel ou tel domaine. Autrement dit encore, les élèves raisonnent en fonction du thème identifié comme « présent » dans l'image et non par rapport à une question qui serait posée à l'image. La connotation joue un rôle prépondérant ;
- différenciation entre les images avec différenciation entre les élèves, selon que ces images se rangent immédiatement dans tel ou tel domaine ou se rangent plus difficilement. Plus les connotations sont difficiles à établir au-delà de l'identification d'éléments disjoints qui ne fonctionnent pas nécessairement ensemble, plus le rangement est difficile plus c'est la question posée à l'image qui va émerger en écho à la question posée par l'image. Les justifications sont alors plus complexes ;
- en référence à la théorie des représentations sociales, existence d'un noyau dur pour chaque discipline, noyau dur autour duquel gravitent des éléments périphériques qui se différencient en fonction de l'expérience scolaire des élèves, de leur âge, de leur réussite, de certaines données familiales ;
- ce qui est classé dans le domaine de la citoyenneté est plus immédiatement associé à la vie sociale que ce qui relève des deux autres disciplines, pensées comme plus éloignées de cette vie sociale ;
- selon divers travaux antérieurs signalés dans notre première partie, les photos associées au passé se rangent directement dans l'histoire, celles associées à la nature, où les humains sont peu nombreux et qui présentent des espaces suffisamment vastes se rangent dans la géographie ;
- nécessité pour donner du sens à la photo de la placer dans une « histoire », de mettre ce qu'elle évoque dans une séquence temporelle ; cela redouble d'une certaine manière l'hypothèse précédente en favorisant l'association de personnages avec de l'histoire ; toutefois, même les

images sans humains doivent être racontées pour qu'elles prennent du sens et donc pour être classées, la description s'inscrit ici pleinement dans la narration (Audigier, 1998, 2000) ;

- ...

Pour reprendre et prolonger un proverbe souvent identifié comme canadien : « une image, mille textes ; un texte, mille images ». Toutefois, nous savons aussi que les disciplines scolaires ont également construit, et se construisent également sur, des images qui constituent une 'vulgate iconique'. Nous avons tous en tête une « encyclopédie visuelle » qui fait partie de nos représentations du monde, encyclopédie qui évolue avec le temps mais qui comporte aussi des images fortes<sup>12</sup>. Ainsi, après bien des discussions, nous avons choisi d'éviter le plus possible de telles photographies. Toutefois, en particulier pour les « personnages historiques » nous avons choisi de mettre une photo dont la présence est avérée dans la plupart des manuels qui traitent de la Seconde Guerre mondiale, celle des trois « grands » à Yalta.

Pour des raisons techniques et de droits de reproduction, nous ne pouvons pas insérer ici les photos telles qu'elles ont été proposées aux élèves. Nous nous limitons à une liste avec quelques titres et précisions, comptant sur l'imagination du lecteur pour pallier ces absences :

1. manifestation de cycliste contre la pollution devant la gare de Genève
2. vue du mur de séparation entre Israël et la Cisjordanie avec grue et bâtiments
3. mendiant assis à proximité d'une vitrine de vêtements de luxe
4. les trois « grands » à Yalta
5. vue aérienne oblique d'une partie de la ville de Toulouse avec édifices religieux anciens et divers bâtiments modernes
6. groupe de plus de dix personnes regardant en Afrique noire la télévision sous une tente
7. panneaux bancaires rédigés en anglais avec nommément « Hongkong Bank » et « Multicommercial Bank »
8. individu habillé en romain buvant un verre accoudé à un comptoir avec à l'arrière plan un autre individu de dos portant un sac « Adidas »
9. paysage de plaine cultivée avec champs géométriques et montagnes à l'arrière plan
10. trois femmes voilées dont l'une porte un seau sur la tête
11. mur tagué
12. voyageuses en attente dans une gare (celle de Milan) avec de nombreux bagages
13. jonque orientale sur l'eau avec gratte-ciels au fond
14. militaires descendant d'un hélicoptère
15. dépotoir avec cuisinière électrique renversée au premier plan
16. enfants posant sur le carreau d'une mine
17. TGV sur un pont enjambant une avenue à Genève
18. individu soumis à une fouille devant sa voiture et avec une douane au second plan
19. foule sur un trottoir

---

<sup>12</sup> Pour une analyse de certains aspects de la vulgate en géographie, nous renvoyons aux travaux de Daniel Niclot et de Pascal Clerc.

## ***2.2. Le dispositif de l'enquête***

Les photos choisies et reproduites, la situation d'enquête a été découpée en deux parties comme il a été écrit précédemment. La première a consisté dans la demande de classement selon cinq possibilités, et d'explication de ce classement par les élèves. Sur un plan matériel, les photographies étaient étalées dans le désordre sur une table ; à l'arrière du plateau étaient disposées cinq feuilles sur lesquelles étaient marquées : citoyenneté, géographie, histoire, deux ou trois de ces domaines, aucun de ces domaines. Les élèves avaient donc cinq possibilités de classement. Dans un premier temps, il leur était donc demandé de répartir les photos à leur convenance dans une des cinq possibilités ; dans un second temps, l'enquêteur faisait retour sur les photos classées dans aucun domaine ou dans deux ou trois domaines afin que les élèves précisent leur choix, le maintiennent ou le modifient après réflexion. Dans un troisième temps, les élèves étaient invités à choisir, pour l'histoire, la géographie, la citoyenneté, « la » photo qui correspondait, pour eux, le mieux à tel ou tel domaine.

Dans une seconde partie, les photos étaient laissées de côté et nous interrogeons les élèves sur leur conception de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté, sur leur attitude à l'égard de chacune, sur l'importance et l'utilité pour la réussite scolaire et pour la vie future.

43 entretiens ont été conduits 10 à l'école primaire, 6 au niveau du collège c'est à dire en Suisse le post-obligatoire, élèves de plus de 16 ans en général, les autres, 27 au cycle (secondaire I), soit entre 12 et 15 ans pour la plupart. Rappelons pour le lecteur étranger que la Suisse compte 26 cantons ayant chacun un système éducatif différent avec une durée différente de l'école primaire, une orientation plus ou moins précoce, etc. Ainsi, la plus grande proportion d'une classe d'âge qui atteint le baccalauréat se trouve à Genève, tandis que dans le canton de Vaud, une école primaire de 4 années est suivie par un cycle d'orientation qui commence à classer les élèves dans des filières spécifiques. Compte tenu de la composition de notre équipe, l'enquête concerne trois cantons : Genève, Neuchâtel et le Valais. Nous aurons aussi à prendre en compte cette variable. Ajoutons que si certains efforts sont faits pour coordonner les plans d'étude, ce sont nos disciplines qui résistent le plus aux collaborations intercantionales. A l'origine l'enquête ne devait concerner que l'école obligatoire, autrement dit le primaire et le secondaire I. Toutefois, nous avons voulu explorer un peu plus loin notre tentative en interrogeant des élèves de secondaire II (après 16 ans) dans la mesure où diverses enquêtes montrent que le passage dans le second cycle du secondaire marque un saut qualitatif important pour une grande partie des élèves, saut dans la prise en compte de la complexité, dans les capacités de raisonnement, dans l'intérêt porté au monde social, et donc potentiellement à nos disciplines.

Dans l'ensemble, les élèves interrogés ont « joué le jeu », avec évidemment des différences, différences dans l'expression orale en termes de plus ou moins grande facilité, différences dans les classements et leur argumentation, ce qui est bien entendu notre pari de départ. Ces dernières constituent un des points principaux de notre projet et donc de nos analyses.

### 3. Premiers résultats

Chaque entretien est transcrit ; cette transcription est vérifiée par celui qui l'a conduit et complétée par des données relatives à l'élève et à sa situation scolaire et familiale. Pour chaque élève, nous avons retenu :

- le nom (anonymé)
- le sexe
- le degré, primaire, secondaire I ou secondaire obligatoire (l'équivalent du collège en France), secondaire II ou post-obligatoire
- le niveau scolaire de l'élève tel qu'indiqué par son enseignant, niveau réparti en très bon, bon, moyen, faible
- les langues parlées à la maison : français seul, français et une autre langue, autre langue
- la profession du père et la profession de la mère.

Ces données sont invitées à jouer le rôle de variables explicatives lors des différents traitements. Une première analyse est menée selon une grille élaborée par le collectif de chercheurs, d'abord par celui qui a conduit l'entretien, puis par une seconde personne, avant de donner lieu à une mise en commun au sein du groupe de recherche et à une mise en relation de l'ensemble des grilles. Cette première analyse est complétée par un traitement opéré avec le logiciel Alceste. Enfin, nous nous intéressons aux manières dont les élèves justifient leurs choix ; pour ce faire, nous repérons ces moments depuis un argument simple et unique jusqu'à des séquences plus complexes où plusieurs arguments sont énoncés et examinés par l'élève lui-même. Ainsi, compte tenu de l'objet et de la construction de l'enquête, la prédominance disciplinaire du dispositif utilisé structure nécessairement leurs réponses. Toutefois, et c'est l'effet attendu, le caractère non disciplinaire « a priori » de chaque image, suscite des hésitations, appelle des choix, des décisions. Tout cela, commenté par les élèves, enregistré et transcrit, constitue des matériaux pour étudier les relations qu'ils entretiennent d'une part avec les disciplines, d'autre part entre les disciplines et des « images du monde ». L'appel à ces paroles d'élève se fait de deux manières, la première directement en relation avec les classements, lorsqu'il s'agit d'affirmations très partagées ne donnant pas lieu à hésitations, la seconde lorsque ces paroles contiennent des raisonnements plus complexes, témoignant d'interrogations, de doutes.

Dans l'état actuel de l'avancement de notre travail, nous présentons essentiellement les classements opérés par les élèves, classements que nous complétons par quelques exemples de séquences de raisonnement particulièrement significatives de quelques-unes des interrogations que les photos provoquent chez les élèves. Le premier classement présenté est celui sur lequel les élèves se sont finalement arrêtés pour répartir l'ensemble des photos dans les différents tas. L'autre est le choix de la photo la plus caractéristique de l'une des trois disciplines. Quelques brefs aperçus sur des argumentations plus complexes terminent cette partie.

### 3.1 Classements et choix

Dans la mesure où les analyses sont finalisées par les conceptions que les élèves ont de nos trois disciplines, conceptions étudiées par l'intermédiaire des associations et commentaires d'images, notre présentation mêle trois données différentes et complémentaires : le rangement de chaque photo dans tel ou tel domaine, le choix de la plus représentative, le premier niveau d'argumentation simple.

Le premier tableau rassemble les tris finaux auxquels les élèves se sont arrêtés. Il réunit 39 entretiens<sup>13</sup>. Les photos sont rangées selon l'ordre décroissant des associations faites avec la géographie, celle-ci ayant la photo qui est la plus souvent associée à l'une des trois disciplines. Ce mode de rangement permet de mieux visualiser de possibles rapprochements ou opposition selon les cinq possibilités de tri.

*Tableau N°1 : fréquence de rangement des photos dans les différents « tas » (23 entretiens) présentée dans l'ordre décroissant de la géographie<sup>14</sup>*

	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>8</b>
<b>G</b>	<b>35</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	12	11	10	9	8	7	6	4	4	4	2	2	1			
<b>E</b> <b>C</b>		3	5	8	14	1	11	13	7	10	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>28</b>	<b>25</b>	6	7	7	6	1
<b>H</b>		3	4	3	2	8	2	7	8	2	7	5	1	1	13	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>24</b>
<b>2-3</b>	3	<b>8</b>	4	<b>8</b>	6	<b>7</b>	7	<b>7</b>	6	6	5	<b>12</b>	1	1	<b>8</b>	4	6	4	5
<b>0</b>	1	1	3	8	6	<b>13</b>	10	4	<b>11</b>	<b>15</b>	6	1	5	10	10	5	5	8	9

Ce tableau met clairement en évidence que les photos rangées le plus souvent en géographie ne le sont pas ou très peu en histoire (nous reviendrons sur les hésitations de quelques-uns) et réciproquement, tandis que l'éducation citoyenne occupe une place intermédiaire ; les photos associées à cette dernière le sont aussi avec les autres disciplines ou avec aucune. Les photos qui donnent lieu à hésitation entre deux ou trois disciplines ne caractérisent pas plutôt telle ou telle discipline.

*Tableau N°2 : choix de la photo la plus caractéristique de chaque domaine disciplinaire*

	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	
<b>G</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	2	2	1	1	1	1	1												3
<b>EC</b>		<b>6</b>			<b>6</b>		1	2	1	5	4	2	1			1		2	2		<b>6</b>
<b>H</b>				2					1					1	1	2	6	<b>11</b>	<b>12</b>		3

<sup>13</sup> Au moment où cet article est rédigé, quatre entretiens ne sont pas encore transcrits.

<sup>14</sup> Les cases vides correspondent à une absence de classement.

Comme pour le tableau précédent et pour des commodités de lecture, nous avons rangé les choix des élèves selon l'ordre décroissant à partir de la géographie. La première observation est la très grande concentration pour la géographie, la dispersion des choix concernant l'éducation civique, et le privilège accordé à deux photos pour l'histoire.

Dans la mesure où les élèves devaient faire un choix, ces premiers résultats sont attendus voire obligés ; chacun sait que dans ce type de situation, les sujets interrogés ont tendance à faire leur possible pour répondre à la consigne. Même si la possibilité leur était laissée et si deux feuilles l'indiquaient explicitement, le fait d'hésiter entre deux disciplines ou de ne pas classer semble plus souvent le signe d'une incapacité que celui d'un choix. Après tout, si nous reprenons l'idée selon laquelle une image prend son sens et s'inscrit dans tel ou tel domaine disciplinaire en fonction de la question posée, chaque photo pouvait donner lieu non seulement à hésitation, mais plus encore à un classement général dans « deux ou trois domaines ». Toutefois, la règle proposée et la situation convergeaient pour « obliger » ces classements. Ce qui importe ici sont donc ces derniers, les accords et les désaccords entre les élèves, plus encore les hésitations dont certaines photos sont l'objet et par là les critères, parfois contradictoires, que les élèves utilisent pour justifier leurs rangements. Ces critères sont une autre manière d'approcher les conceptions que les élèves ont de chacune des disciplines. En référence aux représentations sociales, nous identifions un noyau dur autour duquel gravite un grand nombre de réponses et des éléments périphériques. Le fait, précédemment noté, selon lequel une image donne lieu à mille textes, rend plus ouvert la délimitation de ce noyau central. Enfin, ce ne sont pas nécessairement les images classées le plus souvent qui vont être nécessairement les plus emblématiques.

La géographie donne lieu à la plus forte concentration des associations et au choix le plus massif. En ce qui concerne les associations, trois photos dominent, 9, 5 et 17, plaine cultivée et montagne, deux images de villes. Plus exactement ces photographies sont classées de manière massive dans le tas géographie. Un autre niveau d'analyse devient alors nécessaire, celui des arguments utilisés par les élèves. Ainsi, la photo 9 ne pose aucun problème aux élèves. Massivement, c'est de la géographie ; pourquoi ? Parce que c'est un paysage, qui, argument complémentaire, est le plus souvent pensé comme « naturel ». Certains élèves vont même jusqu'à regretter qu'il y ait une voie de chemin de fer ou une route, sans qu'ils attribuent au trait figurant au premier plan, trace humaine qui 'pollue' cette nature. On peut ici repérer une assimilation des champs, de l'activité agricole, ici bien visible et dont le caractère géométrique sur des parcelles étendues laisserait supposer le caractère industriel, avec la nature. La photo 5 est elle aussi identifiée comme paysage et donc le plus souvent classée en géographie. Toutefois, le retour aux entretiens montre de nombreuses hésitations ; la présence de ce qui est identifié comme une église ou comme une cathédrale ouvre vers le doute. De tels bâtiments sont vieux et si ils sont vieux c'est de l'histoire « *une grande ville... elle a une église et une cathédrale* », « *les immeubles ils sont assez haut et pis il y a une sorte d'église* ». Ainsi quelques élèves la classent en histoire et d'autres ne pouvant la classer la mettent dans le tas 2-3. Ces hésitations trouvent aussi une expression dans le fait que ces photos 5 et 17 ne sont presque pas choisies comme les plus « géographiques ».

Après ces deux photos emblématiques, dont la forme même rappelle évidemment de nombreux clichés présents dans les manuels, les photos classées en géographie le sont aussi en éducation civique, voire en histoire. Elles n'emportent pas une adhésion très partagée. La foule (19) évoque

aussi bien des questions de population que le vivre ensemble puisque ces personnes ont l'air de se promener paisiblement. Le dépotoir (15) renvoie évidemment à des questions d'environnement et de pollution, mais si ces dernières ont été étudiées plus ou moins récemment dans le cours de géographie, cette dernière emporte l'association, si cela relève d'actes ou de comportements qui sont jugés négativement l'image est classée dans l'éducation citoyenne. Un raisonnement proche est fait sur la photo (6), l'Afrique et la concentration de population relèvent soit de la géographie soit de la citoyenneté. La présence d'une jonque et d'immeubles modernes (13) suscite bien des doutes et le classement dépend de l'objet considéré en premier ; il faut exclure l'un des deux pour se décider, sinon le classement est non seulement commun, mais plus souvent impossible.

En lisant le tableau à partir des photos liées à l'histoire, la plus grande dispersion déjà observée se concentre sur quatre photos : le romain (8), l'hélicoptère de combat (14), les enfants de la mine (16) et Yalta (4). Ce sont ces deux dernières qui sont les plus emblématiques. Si l'on excepte un classement de la 4 en géographie, ces photos ne donnent lieu à aucune association avec cette dernière ; en revanche, elles sont plusieurs fois associées avec l'éducation citoyenne et par là donnent lieu à quelques doutes. Pour la 8, le non classement vient du second plan où nous avons indiqué la présence d'un sac « contemporain » avec une marque ; même parmi ceux qui classent en histoire, de nombreux élèves hésitent ; plusieurs évoquent le carnaval, le déguisement... Le contraste est établi à partir des vêtements. Ce sont aussi les vêtements et l'allure générale des personnages qui servent d'indicateurs pour les élèves qui n'identifient pas immédiatement les trois « grands » à Yalta sur la photo 4. Nombreux sont ceux qui l'ont déjà vue et s'en souviennent ; les autres y voient des « dirigeants » ce qui les fait hésiter avec l'éducation citoyenne. Les premiers en font aisément la photo emblématique de l'histoire. Mais celle qui est le plus choisie dans ce cas représente les enfants de la mine. Les associations sont ici diverses et nombreuses. Le fait que ce soit des enfants mobilise chez une partie des élèves leur propre expérience et cette photo 16 devient une photo de classe, mais il y a longtemps ; à nouveau le costume est le point de repère. Il joue également ce rôle dans la photo 12, la gare de Milan et ce qui semble être des migrants. Mais toutes ces photos, sauf le romain, montrent des personnes en situation, des personnes qui vivent ensemble, qui sont et agissent dans la société. Ici se glissent très fréquemment des hésitations entre l'histoire et l'éducation citoyenne. L'histoire c'est le passé, tout ce qui le rappelle ou en témoigne, mais des scènes de vie, que ce soit des migrants, des dirigeants ou des enfants, c'est du vivre ensemble et donc pas si éloigné de la citoyenneté.

Enfin, quelques élèves identifient immédiatement certaines photos, Yalta pour la 4, plus rarement la 2 avec le mur Israël-Palestine, pour quelques genevois, la 1 et la gare de Cornavin ou la 17 avec un pont également situé à Genève. Assez fréquemment la 14 avec la/une Guerre du Golfe (c'est ainsi qu'est désignée souvent l'actuelle, comme 2<sup>nd</sup>e Guerre du Golfe), voire pour un élève la 12 et la gare de Milan, ce qui est exact. Lorsque les élèves identifient ou croient identifier la scène représentée, le raisonnement devient alors différent. Ce n'est plus tant l'image qui sert de référence pour le classement, tel ou tel indice visuel associé à un lieu, un événement, un objet, une action, qui sont évoqués à titre de possible et que l'on place alors dans une discipline ou une autre ou encore aucune ; c'est directement ce que l'élève pense être le référent « réel ».

### 3.2 ouverture sur les argumentations complexes

Pour terminer de façon plus brève cette présentation de premiers résultats, nous reproduisons quelques propos où s'exprime une argumentation plus développée. Nous ne sommes plus dans « c'est un paysage, donc de la géographie », « cela concerne la vie ensemble, donc la citoyenneté », mais avec des passages où les élèves développent plus longuement les raisons de leur choix. Dans ces moments, ils examinent souvent des arguments contraires afin de s'assurer de la validité de ce choix ou, à l'examen, modifient leur première idée de classement. Une lecture systématique reste encore à construire, aussi ne présentons nous que des exemples. On observe plusieurs manières dont les élèves convoquent des références pour justifier leur position : idée affirmée selon laquelle telle ou telle discipline c'est... et donc cela ne peut pas être... ; association d'une scène et d'une discipline ou d'un domaine ; scripts d'action ; difficulté de choisir lorsque des éléments sont compris de façon contradictoires ; référence à ce qui a été étudié en classe...

#### 3.2.1 Le conflit de l'ancien et du moderne

A propos de la photo 13, un élève s'exprime :

là, je comprends pas, parce qu'on voit une pagode, enfin je crois que c'est une pagode, devant... des buildings de société, euh. Dans ce cas, c'est une pagode, plutôt historique, dans cet univers, quoi. À moins que ce soit des pêcheurs qui reviennent, ou c'est un montage. On a le droit au montage ?

L'image qui, rappelons-le, figure une jonque naviguant avec en arrière-plan des gratte-ciels, laisse l'élève perplexe. Au premier plan, l'élève reconnaît une pagode et l'associe spontanément à une catégorie historique ; mais, il décrit aussi les bâtisses en arrière-plan comme des buildings de société, un élément plutôt contemporain. Le classement de la photo devient ainsi problématique. Si l'histoire, c'est ce qui est ancien, ce qui représente le passé comme le reste des entretiens ou d'autres enquêtes le montrent, comment intégrer l'arrière-plan dans un classement en histoire ? Pour résoudre cette difficulté, l'élève avance d'autres hypothèses. L'embarcation ne serait pas si ancienne que cela si l'on considère que ce sont des pêcheurs revenant d'une journée de travail. Autre hypothèse plus radicale celle-là, l'élève avance la possibilité d'un trucage de l'image. Après l'affirmation par l'intervieweur qu'aucune des 19 images n'a été l'objet d'un montage, l'élève finira par classer la photo dans le tas *aucun des domaines*.

La même situation de conflit entre ancien et moderne se présente avec d'autres images. La photographie 8 est l'exemple que la majorité des élèves remarque. Pour résoudre la contradiction de la présence d'un « légionnaire romain » dans un contexte et un décor contemporain, un certain nombre d'élèves fait appel à l'hypothèse du déguisement :

ben, la photo 8, ça me fait penser à l'histoire, parce qu'on voit un homme habillé en..., je sais pas si c'est romain ou quelque chose comme ça. Mais bon, je sais que c'est pas, on verra pas quelque chose/ quelqu'un habillé comme ça dans la rue aujourd'hui, ça je suis sûr, en tout cas. Seulement si c'est pour se déguiser.

L'élève classera la photo dans 2 ou 3 domaines. L'image 5 pose le même conflit en contexte urbain.

Parce que, on montre un peu une ville, en même temps on montre ces, ces curiosités euh, genre euh, la, une cathédrale très ancienne, je vois le truc euh, c'est quand même un peu, c'est un peu historique avec ça et c'est un peu géographique avec le plan de la ville.

Le conflit ici est résolu avec un classement dans le tas deux ou trois domaines. L'histoire couvrant les indices du passé (édifices religieux anciens en ruines sur le premier plan de la photo) et la géographie rendant compte d'un arrière-plan de la photographie rempli par des constructions modernes.

### 3.2.2 *La guerre, c'est de l'histoire, mais...*

Les indices de guerre détectés sur les images (14 surtout, mais aussi la 4) renvoient spontanément à un classement en histoire. Dans le cas de l'image des GI's débarquant d'un hélicoptère (14), certains élèves identifiant la photo comme une image de la Guerre du Golfe (l'environnement est clairement désertique), se posent la question de la référence.

C'est des GI, j'pense. Ça dépend, parce que la guerre de maintenant, si on, c'est pas vraiment de l'histoire quoi, c'est pas encore l'histoire, la guerre qui s'est passée juste là, qui est encore en train de se passer. Par contre, la guerre d'avant, c'est quand même de l'histoire. Enfin, je sais pas (...).

Une précision temporelle est ici nécessaire à l'élève pour déterminer si la photo se réfère à des événements actuels ou passés. Le classement de la photo en histoire semble en dépendre, mais une réflexion ultérieure de l'élève amène à se poser la question du temps écoulé nécessaire pour parler d'histoire. 13 ans, est-ce suffisant ?

### 3.2.3 *Scripts d'action*

Certaines images induisent des raisonnements chez certains élèves qui prennent le modèle de scripts d'action. L'image de la fouille au poste frontière (18) en fournit un exemple.

Ben là il y a quelqu'un qui fou/, un policier fouille quelqu'un qui je pense était dans cette voiture. Et, c'est à la douane. (...) euh géographie, ça pourrait être géographie, parce que/ mais le gros plan, c'est quelqu'un qui fouille quelqu'un d'autre, donc, euh.

L'idée de fouille amène celle d'arrestation ; s'il se fait fouiller, c'est qu'il doit être en infraction : « il a été arrêté parce qu'il a fait quelque chose qui n'est pas conforme à la loi ». L'image de la foule déambulant dans une rue (19) amène, elle, l'idée de respect, personne ne se tape dessus, donc, ces gens se respectent.

Ouais, ben je vais mettre l'éducation civique, parce que l'éducation civique ça concerne les droits et les devoirs des gens. Pis là je vois du peuple. Il n'y a personne qui fait quelque chose de mal (...) Ça me fait plutôt penser à des gens qui se respectent, plus ou moins. (...)

### 3.2.4 *La référence scolaire*

La référence scolaire représente une aide au classement mais ferme souvent l'interrogation. Certains élèves se réfèrent explicitement à ce qui a été étudié dans la branche :

*euh, la 15 euh, sous géographie. Mhmh, pour quelle raison ? Bon, ça on, ça ces déchets on peut trouver ça dans une ville, pis ça concerne l'écosystème, la pollution, donc on apprend ça en géographie, pis je pense que c'est ça.*

A propos de la photo 2 classée en géographie :

Pourquoi quelque chose qui est en train de se construire te fait penser à la géographie ? *Ben, parce que je trouve que ça concerne une ville, puis, ben, je sais pas, on a étudié ça en géographie cette année quoi.*

A un autre niveau d'explication plus complexe celui-ci, l'expérience scolaire est convoquée par des élèves pour justifier des inégalités sociales. Un élève dit à propos du mendiant de l'image 3 :

c'est pas vraiment une éducation. Ou bien, je sais pas, il a peut-être pas été éduqué, comme nous on a la chance. Il n'a peut-être pas eu les moyens ou bien, comment dire, il a peut-être essayé de passer des tests, mais on ne l'a pas accepté pour un travail.

L'expérience scolaire a ici une fonction protectrice contre la dureté du monde social.

### 3.2.5 *Eduquer à ce qu'il ne faut pas faire*

L'image 15 est classée presque autant en géographie qu'en citoyenneté. Les hésitations et les arguments tournent ici autour de la distinction entre savoirs et comportements. Elles nous en apprennent un peu plus sur les représentations de l'éducation citoyenne, qui doit agir sur les esprits pour induire des comportements jugés civils.

L'éducation citoyenne, plutôt, parce que je crois pas que c'est lié à un typhon ou quelque chose dans ce genre. Je crois plutôt, enfin, à mon avis c'est des décharges (...). Moi je verrais plutôt ça dans éducation citoyenne parce que c'est aussi un problème de société, je crois, problème de pollution. Et puis, c'est plutôt au niveau des mentalités des gens qu'il faudrait changer ça, c'est plutôt dans l'éducation citoyenne qu'on pourrait agir dans ce problème.

Les savoirs appris en matière de citoyenneté doivent, devraient se traduire en termes de comportements.

Oui, je vais plutôt penser pour ça parce que c'est pas vraiment de l'éducation parce qu'au contraire c'est mal ce qu'ils font, donc je pourrais pas vraiment la mettre dans l'éducation.

### 3.2.6 *De l'importance de situer*

L'absence voulue de légende et de référence accompagnant les images provoque chez certains élèves des demandes de précision sur le lieu.

Qu'est-ce qui te fait dire que sur la photo six il y a une situation de guerre ? *Euh ! ah ! non, c'est pas trop ça. Mais j'arrive pas trop bien à situer où est l'endroit c'est ça le problème. C'est important de situer l'endroit ? Quand même oui, parce que ça pourrait m'aider à trier.*

Pour qu'un lieu devienne géographique, certains élèves ont besoin de le nommer.

Tu penses à la pollution ? *Quoique ça peut être plusieurs domaines. Parce que ça, c'est un lieu géographique, je crois savoir où c'est. Même si je suis pas très sûr. T'as reconnu l'endroit ? C'est à Lausanne ? Non, c'est à Genève ah oui, alors ah oui, la gare de Cornavin, je me disais bien, alors ça parle de plusieurs domaines.*

## **Suspension**

Comme écrit, les résultats présentés sont partiels ; une phase d'analyse plus complète et plus fine, est en cours. A partir des classements d'images ainsi que les premiers raisonnements identifiés, il est possible d'esquisser quelques remarques provisoires. Certaines images appellent un classement très rapide à partir d'association avec un terme, une idée ou un thème. D'autres images plus complexes, plus contradictoires demandent une résolution le plus souvent effectuée à l'aide des distinctions passé/présent, ancien/moderne. Les scènes de vie sociale représentées renvoient souvent à la citoyenneté dans l'esprit des élèves, et dans une moindre mesure, à l'histoire. Il y aurait de ce

point de vue une distinction à faire entre nos disciplines. Cette distinction regroupe histoire et citoyenneté d'un côté et laisse la géographie, seule, de l'autre. Le classement l'indique bien, les images rangées dans le domaine géographique par les élèves représentent toutes un cadre matériel dans lequel aucune action n'a réellement lieu, du moins dans lequel aucun humain n'est vu en train d'entreprendre une quelconque action (paysage, villes, etc.). Au contraire, les images classées en histoire et en citoyenneté sont plutôt liées à des actions humaines ; la logique de classement répond ici à une exigence de l'agir et de l'interagir (manifester, discuter, se respecter, intervenir, etc.). Dans l'esprit de la plupart des élèves, la géographie serait ainsi le cadre de l'action humaine qui, elle, relèverait du domaine de l'histoire et de la citoyenneté. Cette séparation n'est pas nouvelle, mais elle perdure ; cela ne laisse pas de nous interroger sur l'enseignement, sur la connaissance et sur la compréhension du monde actuel, des expériences humaines contemporaines.

### **Quelques références bibliographiques**

Audigier, F., Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 8, 1995, p. 61-89.

Audigier, F., Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme. Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, 3-5 octobre, actes édités sur CD-Rom par l'IUFM d'Aix-Marseille, 1997.

Audigier, F., La description dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie : au plus près du réel. In Reuter Y. (ed.), *La description*. Lille : Presses universitaires Septentrion, 1998, p.229-245

Audigier F., *Histoire, géographie et éducation civique : trois disciplines aux prises avec la diversité narrative*. *Repères*, 21, 2000, 121-141.

Audigier F. et Tutiaux-Guillon, N., *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Lyon, INRP, 2004.

Baczko, B., *Les imaginaires sociaux*. Paris, Payot, 1984.

Barth, F. *Process and Form in Social Life*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1981, p. 5.

Bautier, E., Charlot B., et Rochex, J.-Y., *Ecole et savoirs dans les banlieues*. Paris, Colin, 1994.

Belisle C. et coll., *Photolangage, une méthode pour communiquer en groupe par la photo*. Paris, Ed. Organisation, 1991.

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

Boltanski, et Thévenot, L., *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard, 1991

Bruner, J., *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz., 1996, [Trad. Yves Bonin].

Bruner, J. S., *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris, Retz, 2002.

Carretero, M. et Voss, J.-F. (éd.), *Learning and Reasoning in History*. London, Woburn Press, 1998.

- Carretero, M. et Voss, J.-F. (éd.), *Cognitive and Instructional processes in history and the social sciences*. Hillsday, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- Chartier R, Compère M.-M., Julia D., *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris, SEDES, 1976.
- Clerc, P., *La culture scolaire en géographie*, Rennes, PUR, 2002.
- Cooper, H., *The Teaching of History in Primary Schools*. London, David Fulton Pub., 2000.
- Delval (1994) Stages in child's knowledge *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. New jersey, Lawrence Erlbaum sociates publishers, 77-103.
- Denhières, G. in Richard J.-F, Bonnet C., Ghiglione R., (dir.) *Traité de psychologie cognitive*. Paris, Dunod, 1991, p. 70-81.
- Dewey J., *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990 (première édition en anglais, 1916).
- Dubet F. et Martucelli D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil, 1996.
- Heimberg, C., *L'histoire à l'école*. Paris, ESF, 2002.
- Hugonie, G., *Pratiquer la géographie au collège*. Paris, A. Colin, 1992
- Isambert-Jamati, V., *Les savoirs scolaires*. Paris, PUF, 1990.
- Kaufmann, J.-C., *L'invention de soi*. Paris, Armand Colin, 2004.
- Lahire, B., *L'homme pluriel*. Paris, Nathan, 1998.
- Lautier, N., *A la rencontre de l'histoire*. Lille, Presses du septentrion, 1997a.
- Lautier, N., *Enseigner, l'histoire au lycée*. Paris, Colin, 1997b.
- Lautier, N., *Psychologie sociale de l'éducation*. Paris, Armand Colin, 2001.
- Le Roux, A., *Enseigner la géographie au collège*. Paris, P.U.F., 1998.
- Le Roux, A., *Didactique de la géographie*. Caen, PUCaen, 1997.
- Lepetit, B., *Carnet de croquis*. Paris, Albin Michel, 1999.
- Martineau, R., *L'histoire, une matière à penser*. Paris, L'Harmattan, 1999.
- Pagoni M., *Le développement socio-moral, des théories à l'éducation civique*. Lille, Presses du Septentrion, 1999.
- Piaget, J., *L'éducation morale à l'école*. Paris, Anthropos, 1997.
- Revel, J. (dir.), *Jeu d'échelles*. Paris, Gallimard, 1996.
- Ricoeur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil, 1990.
- Stear P., Seixas P., Wineburg S., *Knowing, Teaching & Learning History*. New York, University Press, 2000.
- Tutiaux-Guillon, N., Mousseau, M.-J., *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. Paris, INRP, 1998.

Vincent G., *L'école primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980.

Vincent G., Lahire B., Thin D., (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Vincent G., *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2004.

Walzer, M., *Sphères de justice*, Paris, Seuil, 1997.