

PRÉOCCUPATIONS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES DES GÉOGRAPHES MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE (1968-1996)

Micheline ROUMÉGOUS

Je tente ici une périodisation des préoccupations pédagogiques et didactiques des géographes à partir des finalités dans lesquelles elles me semblent s'inscrire et des conditions de production qui ont informé les réponses auxquelles elles ont donné lieu. Cet exposé concerne la période récente, à la différence de celui de Jean-Pierre Chevalier, dans ce même numéro.

1968-1984 : SOUS COUVERT DE LA PÉDAGOGIE DE L'ÉVEIL

Une première période semble pouvoir être définie autour d'une recherche dont la finalité, comme pour toutes les autres didactiques, est de répondre à l'injonction de démocratisation de l'enseignement et de mise à niveau des compétences scientifiques assignée par les gouvernements de l'après-guerre, et tout particulièrement, à partir des années soixante, par les gouvernements du général de Gaulle (Prost, 1992). C'est un enjeu politique et social autant qu'intellectuel pour les pédagogues que cette

réforme sollicite. Ils iront plus loin que les gouvernants, et les autres enseignants ne sont pas prêts à les suivre. Cette réforme concerne la restructuration de l'école primaire et du premier cycle du second degré, où elle se traduit par l'extraordinaire « explosion » des collèges. En histoire-géographie (et sciences) la demande institutionnelle ne porte pas tant sur la rénovation des contenus, que l'on demande seulement de toiletter, que sur la pédagogie à pratiquer avec ces nouveaux élèves et qui sera celle des méthodes actives. La commande de la recherche est donc passée à l'INRP et au réseau des écoles normales, seuls lieux de formation et de recherche appliquée existant alors, et sera menée par les Professeurs d'École Normale, avec lesquels des recherches avaient déjà été menées pour les mathématiques et le français. La première forme de la didactique, qui ne s'affichera pas sous ce nom, en géographie, avant les années quatre-vingt, est donc celle d'une pédagogie spécialisée que l'on appellera, pour l'histoire, la géographie, les sciences sociales (et expérimentales), la pédagogie de l'éveil (Best, 1973).

Chez les professeurs d'école normale (PEN), on cherchait, à vrai dire, depuis longtemps la rupture avec une géographie scolaire jugée obsolète (Debesse-Arviset, 1969, s'il ne fallait citer qu'une seule référence¹), et, dans les années soixante, l'on revendiquait encore d'y instaurer la modernité de la géographie vidalienne. L'institutionnalisation de la pédagogie de l'éveil, scientifiquement validée par les théories constructivistes de l'apprentissage de J. Piaget (1937) et par la phénoménologie de G. Bachelard (1934), va fournir le cadre, la démarche de fond d'un travail organisé à partir du milieu de vie de l'élève. Démarche intéressante au plan pédagogique, mais sans doute ambiguë au plan épistémologique, et insuffisamment réfléchie dans son implication sociologique. La source de beaucoup des difficultés rencontrées par les pédagogues, dans ce renouvellement, réside dans le fait que la géographie qui lui sert de référence reste la géographie classique, dont la méthode de description raisonnée ne fournit pas ces notions et ces concepts que l'invocation au socio-constructivisme de J. Bruner (1973), en particulier dans les recherches menées à l'INRP, imposait de faire construire progressivement dans un apprentissage des sciences sociales. Les seuls outils qui pouvaient y répondre furent alors empruntés à la sociologie, ou aux éléments d'économie de la géographie de P. G. rge.

Cette première recherche, dans le cadre de l'INRP surtout, et malgré la volonté de scientificité affichée, est très peu connectée à la géographie qui s'invente pourtant dans le même temps. Les universitaires ne s'y intéressent que très distraitement, ou à la marge, et à titre personnel : ce sera le cas à Caen et à Nîmes/Montpellier (dont la production éditoriale sera plus tardive, en liaison avec la Maison de la Géographie). Mais l'INRP ne sait pas s'y accrocher. On pourrait retenir l'hypothèse que la géographie universitaire, que l'on dit alors « éclatée » quand elle n'est en train que d'opérer la spécialisation de ses recherches, après une rupture épistémologique, s'est, dans ces années soixante-dix, clivée entre deux options : celle qui a consisté à rompre avec « le fardeau de l'enseignement » et la reproduction (Robic, 1998), pour se consacrer enfin à de nouvelles recherches et sortir de son mortifère isolement, et celle qui s'en est tenue, peu ou prou, à la « tentation de la chaire » (Robic,

1996). Les géographes novateurs ne se sont plus occupés que de produire une démarche qui réponde aux canons de la scientificité, aux besoins de l'aménagement du territoire, d'application et d'implication dans la société, de production de modèles opératoires, formant leurs étudiants à ces finalités (Brunet, 1989). Les autres se trouveront singulièrement menacés, en 1989, lorsque le gouvernement, soucieux de moderniser les programmes de l'enseignement, projetera une recomposition des champs disciplinaires qui prenne en compte leur état réel dans le domaine scientifique. Cet état de fait, amorcé en 1970, faisait que les géographes qui auraient pu apporter à cette réflexion sur la géographie scolaire des outils répondant à ses besoins, s'en désintéressent alors. La géographie proposée à travers la pédagogie de l'éveil a ignoré l'espace et le raisonnement géographiques...

Cependant la rupture opérée à partir de la seule démarche pédagogique est importante : elle libère la géographie enseignée de son obsession de la nomenclature et de l'exhaustivité, permet, même si elle ne la construit pas, une ouverture, ou une sensibilisation aux autres sciences sociales, en tout cas un glissement vers une interrogation dans laquelle l'histoire et la géographie traitent de la société, en croisant leurs questionnements pour le faire (Deygout, Maréchal, Presle, 1982, 1983). Sa finalité est fortement civique. Surtout, le « pro' . » d'une véritable réflexion sur l'apprentissage de type constructiviste, comme la fréquentation des sciences sociales des années soixante-dix, est d'imposer un autre mode de pensée, un autre style cognitif, de redéfinir une « méthode », de faire comprendre, par exemple, qu'il fallait fabriquer, pour les élèves, des études de cas et donc, en amont, définir des objectifs d'apprentissage, même si les outils disciplinaires manquent pour le mener à bien (*Recherches pédagogiques* n° 51 et surtout n° 93).

Par ailleurs, le pôle de Caen, où une équipe a fonctionné sur la durée, associant, à partir de 1970, des universitaires fortement engagés dans cette expérimentation, l'École Normale et le centre de formation des PEGC a produit un travail didactique important sur « l'espace vécu » (Frémont, 1976), la géographie des représentations (Best, Frémont, Le Roux, 1978, 1979), et l'analyse de paysage (Grujard, Nove, Le Roux, 1988), repris dans *Les pratiques d'éveil en histoire et géographie* (Best, Cullier, Le Roux,

1. Mais on pourrait retrouver toute la filiation reconstituée de ces souhaits, dans la thèse de M. Benoît (Benoît, 1992).

1983) et diffusé par le biais des stages nationaux de formation des PEN. À Nîmes, c'est vers l'analyse spatiale que la recherche est orientée, par une association du même type entre École Normale et universitaires. La production éditoriale sera plus tardive (Clary, Dufau, Durand, Ferras, 1987), liée à la politique de diffusion de la Maison de la Géographie de Montpellier. Deux points d'arrimage, donc, au-delà de la seule préoccupation pédagogique, à la géographie qui s'inventait.

Pour les collègues, l'innovation ne vient pas des recherches de l'INRP : les programmes Haby qui en découlent (directement en géographie), sont marqués au coin de la géographie la plus traditionnelle (*Fiches documentaires*, 1977-1980). Pour ce niveau, l'essentiel réside dans un infléchissement « braudélien » du travail en histoire, et dans les méthodes pédagogiques mises en œuvre par certaines équipes dans les collèges expérimentaux (les collègues Legrand) qui contraignaient les enseignants à réfléchir collectivement à des objectifs d'apprentissage.

L'invention vient alors de lieux de formation périphériques, peu ou pas contrôlés par l'institution : les centres de formation des PEGC. On peut y voir comment la nécessité de réfléchir en urgence à la formation disciplinaire et pédagogique d'enseignants de collège, en réponse à la mutation affichée des finalités d'un enseignement, c'est-à-dire à ce qu'on appellera ensuite la professionnalisation, a contraint au tri et à la redéfinition de contenus à faire construire, de modalités d'apprentissage et d'évaluation nouvelles, pour les enseignants en formation comme pour les élèves. Dans certains de ces lieux (Caen, Livry-Gargan, Reims...), des formateurs ont expérimenté, dans la proximité d'une géographie universitaire innovante et des autres sciences sociales qui leur en proposaient les outils, des fragments de didactique d'une autre géographie scolaire, tout comme ils testaient des modalités d'évaluation qui serviraient ensuite de modèles aux futures épreuves professionnelles des concours internes, puis du CAPES externe. On était, là, dans une didactique qui s'interrogeait désormais sur l'apprentissage de contenus spécifiques et qui les construisait. Ce sont d'ailleurs certains de ces acteurs qui ont sans doute employé les premiers ce terme pour la géographie (*Espaces Temps*, 1980).

Outre ses obstacles épistémologiques internes, la recherche pédagogique et didactique ne se développe pas

sereinement à l'intérieur du monde enseignant, dont la plus grande partie (l'enseignement secondaire) l'a toujours dénigrée, pas plus qu'elle n'est assurée du soutien indéfectible des ministères qui la commanditent éventuellement. Si mai 1968, dans sa dynamique, « a donné raison aux réformateurs », la crise économique et le reflux politique qui se développent à partir de 1975 fragilisent les innovations (Prost, 1992), rendent toutes ses vertus rassurantes au modèle réaliste du savoir et élitiste du magistère. En 1979-1980 éclate, contre les programmes d'histoire proposés par l'INRP et contre le dol qu'y subit l'histoire nationale, mais aussi contre les pédagogues qui les ont produits, une première crise violente dont la conséquence est le retrait, par le ministre C. Beullac, des « programmes Haby », et la fermeture de la plupart des recherches menées à l'INRP en histoire/géographie.

Avec l'arrivée de la Gauche au pouvoir, en 1981, s'ouvre une sorte d'entre-deux, pour la réflexion pédagogique et didactique, dont on sort en 1985, malgré le repli brutal opéré alors par J.-P. Chevènement. Les recherches menées jusque-là sont assez violemment contestées pour que le gouvernement, qui souhaite revenir sur les programmes Haby, confie à R. Girault le soin de faire un rapport sur l'enseignement de l'histoire, dans lequel il fait une petite place à la géographie (Girault, 1982, Lacoste, 1984). On y lit, surtout, les résistances de la corporation à une réflexion renouvelée sur les savoirs et sur leurs apprentissages ; la géographie de l'éveil et son « milieu » sont exonérées. Puis en 1983, le ministre A. Savary confie à une Commission présidée par J. Le Goff le soin de préparer les contenus de nouveaux programmes et, auparavant, d'organiser le Colloque de Montpellier (janvier 1984), où le gouvernement s'engage à assurer la formation continue des enseignants et où il est dit, dans les débats, qu'une autre géographie scolaire peut et doit, désormais, être énoncée. Dans la commission Le Goff, des géographes novateurs (T. Saint-Julien et Y. Veyret) proposent effectivement que l'on conçoive une « géographie problématisée préparant l'enfant à être un acteur de son territoire » (comptes rendus des séances de la commission). La reconnaissance, par ce gouvernement, du besoin de formation des enseignants et de professionnalisation de cette formation, et la volonté de mise en œuvre de moyens pour l'assurer, ouvrent de véritables perspectives de recherche et d'institutionnalisation à la didac-

tique à qui une place importante est reconnue dans ce chantier (Prost, 1985). Or, cette dynamique institutionnelle vient croiser une dynamique scientifique : la géographie de référence, « sortie de la crise », met à disposition des didacticiens des préoccupations et des outils qui l'intéressent très directement.

Certes, à partir de 1985, J.-P. Chevènement vient saper l'élan rendu aux pédagogues par la politique d'autonomie et de décentralisation d'A. Savary, à qui cela avait valu d'être « emporté par la tornade ». Le nouveau ministre « siffle la fin de la récréation » (Prost, 1992), opère, dans les nouveaux programmes, un repli sur des savoirs obsolètes, et signifie son hostilité à la pédagogie. Mais il maintient le contrat de formation des enseignants et cette dynamique-là a été décisive.

1985-1996 : LA PRODUCTION DIDACTIQUE ARTICULÉE À L'ÉPISTÉMOLOGIE ; SON INSTITUTIONNALISATION ; LA QUESTION DE SA LÉGITIMATION SCIENTIFIQUE

Dans cette deuxième période, la didactique de la géographie va se donner une nouvelle forme en s'inscrivant dans une double dynamique :

– celle, interne, d'une géographie de référence renouvelée, « enseignable » (Le Moigne, 1999) dont certains formateurs ont commencé d'expérimenter des transferts partiels, et à partir de laquelle, en répondant aux finalités spécifiques de l'enseignement, ils vont tenter d'écrire un nouveau texte, un programme de la géographie scolaire, pour le premier et pour le second degré ;

– celle, externe, d'une demande institutionnelle forte, elle-même double, portant sur la formation professionnelle des enseignants et sur la réinoculation de tous les contenus d'enseignement. Le projet de reconstruction d'un champ scolaire des sciences sociales, où la géographie trouverait sa juste place, fut un échec, évident dès 1989, consommé avec la démission, en 1992, du GTD présidé par J.-C. Martin.

Ces chantiers ont constitué, pour les didacticiens, des enjeux majeurs, et la didactique de la géographie va

s'écrire au gré des possibles, dans une certaine urgence jusqu'en 1993, dans l'évidence institutionnelle de plus grandes difficultés ensuite, même si elle a officiellement sa place dans les IUFM, quand il apparaîtra, pour la géographie comme pour les autres disciplines, que l'Université fera peu pour qu'elle y soit scientifiquement reconnue et que la corporation enseignante, historienne en majorité, y trouve plutôt son (mauvais) compte.

Dès que posée, la question de la professionnalisation a intéressé les didacticiens. Son noyau dur est bien l'interrogation sur la pertinence sociale des savoirs enseignés et des outils pour les faire construire, sur le style cognitif que l'on veut faire acquérir, chemin faisant. Elle renvoie donc à l'épistémologie de la géographie de référence comme à celle de la géographie scolaire. Elle impose une sorte d'éthique (Develay, 1996) : décider de « ce qui vaut la peine » (Forquin, 1991) et de la façon dont cela vaut la peine. Elle impose, dans le même temps, de tenir l'autre bout de la chaîne, la classe, sa réalité, ce qui s'y joue, les pratiques sociales des élèves très singuliers et de leur enseignant tout aussi singulier.

Il était donc logique que les enseignants désireux de changer quelque chose s'y investissent et tentent d'inventer, par morceaux, les procédures susceptibles de répondre à cette multitude de besoins entrecroisés. Beaucoup, anciens et futurs didacticiens, se retrouvent au *Géoforum* de Lyon, en 1984, organisé par l'Association Française pour le Développement de la Géographie (AFDG) sur le thème « La géographie a changé, changeons son enseignement ». Ils se sont inscrits dans les espaces de réflexion et d'action qui s'ouvraient alors, ou qu'ils se sont constitués : à la périphérie du système, d'abord, dans la Formation Continue proposée par les MAFPEN, et surtout dans les jurys des concours internes (CAPES interne : 1986-87, agrégation interne : 1988-89), pour lesquels leur collaboration était tout indiquée². Puis, après la création des IUFM, lorsqu'on en est enfin venu, en 1992, à l'articulation majeure, le CAPES externe qui devait permettre de recruter, dans les dix années suivantes, une masse importante d'enseignants, ils ont participé à la préparation de l'épreuve professionnelle et au jury. L'épreuve professionnelle contraignait les universitaires non seulement à assurer aux candidats (en particulier histo-

2. On peut lire, sur ce point, les rapports des jurys de CAPES interne et d'agrégation interne ainsi que les *Mélanges offerts à Mme Geoffroy*.

riens) une formation solide à la géographie, ce qui n'était pas fait, mais à donner à ces futurs enseignants les moyens d'une mise en perspective épistémologique des savoirs (Regain, 1988, Marconis, 1992). Cette épreuve contre laquelle beaucoup (les associations de spécialistes en particulier) ont guerroyé, qui s'était plutôt bien déroulée malgré de justes appréhensions (Dorel, Borne, 1992), est condamnée dès le retour de la droite au pouvoir, pendant sa deuxième expérimentation, en juin 1993. Elle sera remplacée par une épreuve sur dossier. Les didacticiens qui participent au jury ainsi que les présidents et vice-présidents géographes, se sont efforcés de lui garder le sens d'une initiation à la réflexion épistémologique et didactique. Mais leurs rapports continuent de déplorer que les étudiants y soient mal préparés par l'Université (Rapport du jury du CAPES, 2000). Cet effort de professionnalisation et le marché captif des IUFM ont provoqué, à la fois, une extension de la réflexion (publications des IREHG) et suscité des vocations éditoriales, le plus souvent institutionnelles, dont, seule, une petite partie de la production est directement articulée à des recherches didactiques ou épistémologiques.

La définition de la place, de la forme, de la légitimation scientifique de la recherche en didactique a été liée à la création des IUFM. Elle a alors été un enjeu majeur pour toutes les didactiques. Elles pouvaient être, dans la formation disciplinaire, un élément-clé de la définition d'une culture commune pour le premier et le second degré. On le sait, la commission Bancel n'en a rien réglé, le ministère abandonnant la recherche d'une solution au compromis local avec les Universités. Il était pourtant urgent d'assurer une légitimité *scientifique* à ce nouveau champ de recherches, à cette praxis – mais c'était bien là un élément essentiel de la question – à laquelle le ministère conférait pourtant une légitimité *institutionnelle*. Il fallait constituer un vivier de chercheurs, ouvrir des DEA, conforter, en géographie, ceux qui existaient déjà, en définir la topographie, les critères de validité, mettre en réseau ces recherches, permettre la soutenance de thèses, publier, débattre, pourvoir, ainsi, les postes de professeurs des IUFM.

Comme celle des autres disciplines, la didactique de la géographie mettait en question le système de production (et de contrôle) de la géographie scolaire, défi aggravé par la relation génétique directe entre la géographie

scolaire et sa filière de production et de reproduction universitaire. Le problème est d'autant plus aigu que cette didactique se construit alors en référence à une géographie qui n'est pas encore, dans cette fin des années quatre-vingt, dominante à l'université. Elle renvoie cette dernière à l'image d'une science à deux vitesses, à son clivage, dont on masquera le sens en parlant de son « éclatement ». Elle prend en effet sa démarche et ses objets dans la géographie qui a rompu les amarres dans les années soixante-dix, qui s'inscrit dans le champ des sciences sociales et y inscrit la question de la nature, qu'il n'est évidemment pas question d'écarter de la géographie scolaire, dont le style cognitif rejoint celui de la science moderne en refusant de dissocier son objet et son questionnement de l'intérêt qu'ils présentent pour les hommes (Prigogine et Stengers, 1979). Son objet est l'organisation de l'espace par les sociétés. C'est une géographie qui a opté pour l'action et l'aménagement, dont la méthodologie est constructiviste, qui interroge le monde à partir d'hypothèses, produit des modèles, imagine des lois, invente des concepts. Son questionnement social comme ses outils intéressent les didacticiens. L'Université a fortement discuté ou refusé la légitimité scientifique à la didactique. À ce jour, il n'y a que deux didacticiennes qui soient devenues professeurs des universités, beaucoup de chercheurs sont contraints de se tourner vers les Sciences de l'Éducation, elles-mêmes relativement peu convaincues de la nécessité de qualifier les recherches menées à partir d'autres disciplines. Les IUFM, à ce jour, ont été incapables de constituer un réseau de recherche (ni même de reconstituer celui qui existait virtuellement, alors que la plupart des didacticiens y enseignent ou y interviennent), et, moins encore, de créer un lieu de débat scientifique sur ce qui est produit. Il n'y en a donc pas de mémoire.

Un gros travail a pourtant été fait jusqu'en 1996, dont les différentes équipes qui y ont contribué (INRP, AFDG, Grenoble, Caen, Montpellier, IREHG...) ont laissé des signes au moins dans les Actes des Colloques de didactique tenus à l'INRP de 1986 à 1996 (lieux d'exposé, sinon de débats scientifiques) ou dans les Actes de leurs propres Universités d'été (AFDG, Grenoble, Montpellier). I. Lefort et J.-P. Chevalier ont recensé ces différentes productions (1997). Dans cette phase, on peut sans doute avancer que la préoccupation majeure des didacticiens était de rompre avec un mode de penser

la géographie scolaire plus encore qu'avec des contenus. Ils l'ont fait avec plus ou moins de moyens et de cohérence, et ils ont tenté de construire, à l'intention des élèves, tout ou partie d'un programme qui y réponde. Ils ont transposé des entrées (travail sur les représentations, usage de la sémiologie), des outils (cartes, modèles graphiques), des concepts (espace géographique, territoire, modèle de Christaller, courbe de Zipf), travaillé sur des niveaux particuliers (géographie au collège, en seconde), ou des objets (l'Europe, le paysage). Mais ils l'ont fait sans que jamais les choses puissent être débattues au fond et capitalisées, quand la nécessité en était pourtant évidente : c'est le plus grand manque de la période.

Depuis 1996, remettant sans doute ce chantier aux IUFM, le ministère a cessé de soutenir les Universités d'été consacrées à la didactique des disciplines, ainsi que les Colloques de l'INRP. Les recherches ne se sont pas, pour autant, interrompues, car elles ne sont pas moins nécessaires. Mais elles se sont sans doute ralenties, infiniment compliquées par le fonctionnement cloisonné et sans cesse en négociation des IUFM, et sont désormais très peu visibles. Il s'est même avéré difficile de les recenser pour la journée d'étude des didactiques de la géographie et de l'histoire tenue en décembre 1999, dont le propos était pourtant de les remettre en synergie et, si possible, d'élargir et d'approfondir une réflexion suspendue. Il est probable, d'ailleurs, que nous soyons parvenus, ces dernières années, à énoncer un nouveau paradigme de la géographie scolaire, sous la contrainte, pour certains d'entre nous, d'avoir à rédiger de bout en bout, des collections de manuels. Mais il faut évidemment en débattre, et en construire complètement l'ingénierie pour tous les niveaux d'enseignement, en faisant appel, beaucoup plus largement que nous ne l'avons fait dans ces deux premières phases (où l'urgence était ailleurs), à l'apport de la psychologie et de la sociologie, par exemple.

Micheline ROUMÉGOUS
*Laboratoire EHGO, épistémologie et histoire de la géographie
 Paris 1 – CNRS*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bibliographie didactique

- AFDG. *Actes des Universités d'été Géographes Associés*, n° 12 et n° 16 (Université de Lyon II), 1986-1987, 1995, 1996.
- BEST, F. (1973). *Pour une pédagogie de l'éveil*, Paris : A. Colin.
- BEST, F., CULLIER, F. et LE ROUX, A. (1983). *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*, Paris : A. Colin/Bourrelier.
- BEST, F., FRÉMONT, A. et LE ROUX, A. (1978). *À propos du Port de Caen, vers une nouvelle pédagogie de la Géographie*, dossier préparé par le département de géographie de l'Université de Caen, Caen : CRDP.
- CLARY, M., DUFAU, G., DURAND, R. et FERRAS, R. (1987). *Cartes et modèles à l'école*, Montpellier : RECLUS.
- Commission Le Goff, comptes rendus des séances de la commission (Archives T. Saint Julien et Y. Veyret).
- DEBESSE-ARVISET, M.-L. (1969, 1975). *La géographie à l'école*, Paris : PUF.
- DEYGOUT, J., MARÉCHAL, J. et PRESLE, M. (1981-1983). *Histoire Géographie, Sciences humaines et sociales*, Cycle Moyen vol. 1, 1982, Cycle Moyen vol. 2, 1981, Livre du Maître, 1982, Cycle Moyen vol. 2, 1983, Paris : Librairie Istra.
- DEVELAY, M. (1998). Éthique, didactique et enseignement, in F. Audigier, ed., *Concepts, modèles et raisonnements*, Actes du huitième colloque, mars 1996, Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Paris : INRP, p. 523-539.
- DOREL, G. et BORNE, D. (1992). Entretien réalisé par H. Tison au sujet du CAPES, *Historiens Géographes* n° 338, décembre 1992, p. 385-390.
- Espaces Temps* n° 14-15 (1980). *Ennui, gâchis, utopie, Histoire-géographie/sciences sociales à l'école*.
- Fiches Documentaires*. Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP, Sciences humaines (histoire, géographie, économie, éducation civique), 1977-1980.
- FRÉMONT, A. dir. (1979). *La place des Petites Boucheries à Caen – le centre Saint-Clair à Hérouville – espace vécu et pratique commerciale*, n° 354, CNRS-RCP, 252 p., Caen : Université de Caen.
- GRUJARD, M., LE ROUX, A. et NOVÉ, A. (1988). *Regarder et comprendre un paysage*, Paris : Calmann-Lévy Jupilles.
- INRP. *Actes des Rencontres nationales sur la didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales, de 1986 à 1996*, Paris : INRP, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1992, 1993, 1996.
- INRP. (1974). Les activités d'éveil à dominante intellectuelle au Cours Préparatoire, *Recherches pédagogiques* n° 51.
- LACOSTE, Y. (1984). Enseigner la géographie, *Coll. ue national sur l'histoire et son enseignement*, 19-20-21 1984, Montpellier, Ministère de l'Éducation Nationale : CNDP, p. 54.
- MARBEAU, L. dir. (1978). Activités d'éveil sciences sociales à l'École élémentaire, *Recherches pédagogiques* n° 93, Paris : INRP.

MARBEAU, V. (1989). Note de l'Inspection Générale pour l'écrit et l'oral de l'agrégation interne ; sur la troisième épreuve, *Historiens Géographes* n° 323, mai-juin, p. 102.

MARBEAU, V. (1990). Rapport du Président du Jury de l'agrégation interne d'Histoire et de Géographie, *Historiens Géographes* n° 327, mars-avril, p. 103-140.

Mélanges offerts à Mme Geoffroy, Inspecteur Général d'Histoire-Géographie, Strasbourg : CRDP d'Alsace, 1993, en particulier, GAUDIN, G., De l'heureuse influence du CAPES interne en Histoire-Géographie ; MARECHAL, J., La place du CAPES interne dans la rénovation du système éducatif.

REGRAIN, R. (1988). La préparation au CAPES interne à Amiens, *Historiens Géographes* n° 319, juillet-août, p. 111-121.

Autres références bibliographiques

BACHELARD, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*, Paris : J. Vrin.

BENOÎT, M. (1992). *L'enseignement de la géographie à l'école primaire, 1867-1991*, Thèse, géographie, Université de Paris I, 437 p. + 258 p. d'annexes.

BRUNER, J.S. et al. (1973). *The Process of Education*, Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.

BRUNET, R. (1989). Géographie état des lieux, *Espaces Temps* 40/41.

CHEVALIER, J.-P. et LEFORT, I. (1997). Enseigner la géographie, quelques décennies de réflexions didactiques en France, in R. Knafou, dir., *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*, Paris : Belin, p. 54-67.

FORQUIN, J.-C. (1991). Justification de l'enseignement et relativisme culturel, *Revue Française de Pédagogie*, oct.-nov.-déc., n° 97, p. 13-30.

FRÉMONT, A. (1976). *La région, espace vécu*, Paris : PUF.

GIRAULT, R. (1983). *L'histoire et la géographie en question. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale/Service d'information.

LE MOIGNE, J.-L. (1999). *Les épistémologies constructivistes*, Paris : PUF. (QSI,2969).

MARCONIS, R. (1992). Épistémologie et didactique de la géographie, *Historiens Géographes* n° 335, février-mars, p. 201-209.

PIAGET, J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant*, Paris ; Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, (1937).

PRIGOGINE, I. et STENGERS, I. (1986). *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*, Paris : Gallimard, (1979). (Folio essais).

PROST, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil. (Coll. xx^e siècle).

PROST, A. (1990). *Éloge des pédagogues*, Paris : Seuil, (1985).

ROBIC, M.-C. (1996). Des vertus de la chaire à la tentation de l'action, in P. Claval, dir. et A.-L. Sanguin, dir., *La géographie française à l'époque classique (1918-1968)*, Paris : L'Harmattan, p. 27-58.

ROBIC, M.-C. (1988). Le fardeau du professeur, *Espaces Temps* n° 68-69-70, Histoire/Géographie 2, Les promesses du désordre, p. 158-170.

Historiens Géographes n° 317, janvier 1988, Rapport sur le CAPES interne 1987 ; n° 321, décembre 1988 : Rapport de 1988 ; n° 326, décembre 1989 : Rapport sur le CAPES interne de 1989.

