



4. LA ASOCIACIÓN

En primer lugar queremos agradecer y felicitar a los compañeros y compañeras de Lleida por la excelente organización del IX Simposium. En especial queremos destacar la labor realizada por Antònia Maria Filella.

4.1. La Asamblea de la Asociación

Se celebró en Lleida el día 2 de abril a las 17 horas. Asistieron 49 socios. En la Asamblea se informó de diversas actividades realizadas por la Junta Directiva, entre las que destacamos: la organización del Simposium de Lleida, la preparación del Simposium de La Rioja, la edición de dos boletines, la publicación del libro actas de los anteriores Simposia, las manifestaciones de miembros de la Asociación sobre el Decreto de Humanidades, en revistas especializadas, periódicos, radio y televisión, así como sobre la carta del presidente de la Asociación a la Ministra Aguirre. También se informó que el número de socios en fecha de 29 de abril de 1998, es de 102.

En la Asamblea se debatieron temas relacionados con el Decreto de Humanidades, la responsabilidad de la formación inicial del profesorado de secundaria, la necesidad o no de editar con ISSN el boletín, la conveniencia de crear una vocalía de relaciones internacionales, entre otros.

Para el X Simposium, a celebrar en la Universidad de La Rioja en 1999, se propuso tratar el tema de "Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo

XXI. Qué contenidos y para qué". Dentro de este gran tema se tratarían tres ámbitos: a) el cambio del concepto de ciencia y sus implicaciones en la Didáctica de las Ciencias Sociales; b) espacio y tiempo, lo global y lo local en el currículum; c) disciplinariedad, interdisciplinariedad e integración en el currículum de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Se aprobó la celebración del XI Simposium en Huelva, para el año 2000. Para este Simposium se sugirió la posibilidad de dedicarlo al tema de la formación del profesorado.

También se debatió la necesidad de que la Asociación se autofinancie y, en este sentido, para poder conseguirlo se aprobó el aumento de la cuota en 10.000 ptas. anuales. De esta manera se logrará mantener la publicación de dos boletines anuales, organizar cada año un Simposium y publicar un libro, así como financiar en lo posible los gastos de reunión de la Junta Directiva.

El último punto de la Asamblea fue la renovación de la Junta Directiva: la candidatura encabezada por Joan Pàgès se votó por 43 votos a favor, 4 en blanco y 1 nulo.

Finalmente, se agradeció a todos los miembros salientes el trabajo realizado en beneficio de la Asociación.



4.2. Composición de la nueva Junta Directiva

<i>Nombre y apellidos</i>	<i>Responsabilidad</i>	<i>Dirección profesional</i>
Joan Pagés	Presidente Boletín Relaciones Internacionales	Departament de Didàctica de la Llengua , de la Literatura i de les Ciències Socials. Facultat de Ciències de l'Educació. Edifici G. Universitat Autònoma de Barcelona 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Telef. 93 5812338/935812656 (Telef. sect. Dep 935811878 Fax 93-5813014 JOAN.PAGES@blues.uab.es
Carme Valls	Secretaria Boletín	Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. Facultat de Ciències de l'Educació. Edifici G. UAB. 08193 Bellaterra. Telef. 5812656. Fax 93-5813014. Carme.Valls@uab.es
A.Ernesto Gómez Rodríguez	Tesorero	Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos, s/n 29071 Málaga. Telef. 952132447. Fax. 952132393.aegomez@uma.es
Mercedes de la Calle Carracedo	Vocal	Departamento de Didáctica de la Ciencias Sociales. E.U. de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. Camino de la Miranda s/n 34003 Palencia. Telef 979742725-170006 Tax 979-751727. Facultad de Educación. Geólogo Hernández Pacheco s/n 47014 Valladolid. Telef. 983423455 Fax 983423448
Antonia Fernández Valencia	Vocal	Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. Avda. Filipinas, 3 28003 Madrid. Telef. 913946745. Fax 913946744.
Antònia Mª Filella	Vocal	Departament de Didàctiques Específiques. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat de Lleida. Complex de la Caparrella, s/n. 25192 Lleida. Telef. 973702313/ 973702300 Fax 973702305
Teresa García Santa Marta	Vocal X Simposium	Dpto. Ciencias Humanas y Sociales. Universidad de La Rioja. Edificio Vives, Luís de Ulloa s/n 26004 Logroño Telef. 941299300, sect. Dep. 941299316 Fax 941299318.teresa.garcia@dchs.unirioja.es
Gabriel Trave González	Vocal XI Simposium	Departamento de Didáctica de las Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Campus del Carmen. Avda. Fuerzas Armadas s/n. 21007 Huelva. Telf. (Dir.) 959270143 (Cent.) 959271000-Ext.2100. Fax 959270411. Trave@UHU.ES
Antoni Santisteban Fernández	Vocal Boletín	Departament d'Història i Geografia. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. Ctra. de Valls s/n. 43007 Tarragona. Telef. 977558164/977558050. Fax 977558055. asf@fil.urv.es



5. El artículo de fondo: la transposición didáctica

El concepto de TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA, dado a conocer por el profesor Yves Chevallard para explicar las relaciones entre el saber científico y el saber enseñado, constituye uno de los instrumentos más poderosos de las didácticas específicas.

El trabajo de Y-H. LIM: "Des savoirs savants aux savoirs enseignés: un regard sur le processus didactique". *ÉDUCATIONformation* nº 249, mars 1998, p. 1-13 plantea el proceso de transformación del saber histórico ilustrándolo con el tema de El Renacimiento.

ISSN 420-767 X

EDUCATION - FORMATION

Tribune libre d'information
et de discussion pédagogiques

ANNÉE 1998

SOMMAIRE

N° 249

- Des savoirs savants aux savoirs enseignés : un regard sur le processus didactique Y-H. LIM 1

DES SAVOIRS SAVANTS AUX SAVOIRS ENSEIGNÉS : UN REGARD SUR LE PROCESSUS DIDACTIQUE

Un exemple en Histoire

Y-H. LIM

Docteur en philosophie (Histoire)

Parmi l'ensemble des éléments du processus didactique (savoirs savants - savoirs enseignés, y compris savoirs à enseigner - savoirs acquis), nous nous intéresserons aux premiers, les savoirs enseignés. La didactique consiste à s'interroger sur ce qui se passe du point de vue de l'apprentissage des disciplines, mais sa finalité ultime en est les savoirs acquis : on enseigne pour que les élèves construisent et acquièrent des savoirs. Nous ne pouvons toutefois pas négliger les savoirs savants, du point de vue de leurs rapports avec les savoirs enseignés.

S'il existe des relations entre ces trois niveaux de savoirs, il ne s'agit plus aujourd'hui, en histoire comme dans les autres sciences de la société, d'une conception traditionnelle de filiation directe ou de liaison simple entre eux, il s'agit plutôt d'une transformation, d'une véritable recomposition : « *dans les savoirs enseignés il entre du savoir certes, mais aussi bien d'autres choses ; de même dans les savoirs acquis, construits par les élèves, il n'y a pas seulement un résumé simplifié des savoirs enseignés, il y a aussi bien autre chose* » (INRP, 1989, p.12). C'est pourquoi la réflexion

sur ces relations dans nos disciplines est complexe et nous expose à des questions très nombreuses¹.

Dans l'espace de cet article, nous nous limitons à observer et analyser précisément le processus de recomposition des savoirs enseignés : quelle recomposition par rapport aux savoirs à enseigner et aux savoirs savants ? Comment et par quels processus ?

Objet d'observation : la Renaissance

Cette observation et cette analyse ont été faites autour d'un objet historique, la « Renaissance », choisi comme notre objet d'étude, et avec trois enseignants qui l'ont enseignée dans la classe de CM1.

Le mot « Renaissance » a un statut ambigu. C'est pourquoi il fait l'objet de nombreuses questions, d'opinions différentes, ainsi que de débats incertains et passionnés. Entre autres nous sommes confrontés le plus souvent au problème des contenus et des significations générales de la Renaissance. On rencontre souvent deux courants de représentations sociales : celles qui veulent considérer la

¹ On trouve nombreuses questions sur ces relations dans les Actes des colloques de 1988-89. Voir INRP (1988 et 1989), p.7, p.15.

Renaissance comme un mouvement artistique du début du XVI^e siècle, qui a touché spatiallement l'Italie et la France ; celles qui veulent la considérer plutôt comme une nouvelle période historique, durant le XVI^e siècle, qui a touché l'Europe entière. Face à ces différentes compréhensions de la Renaissance, un certain nombre de questions se posent : que doivent apprendre les élèves à propos de ce concept ? Comment l'enseignant l'aborde-t-il dans la pratique de l'enseignement ? Faut-il choisir une conception ou l'autre, sinon les deux à la fois ? Quel est le meilleur choix didactique ? Est-ce que ce choix didactique peut avoir un rapport avec les savoirs savants ou les programmes, les manuels scolaires ?

Ces questions nous conduisent à examiner la Renaissance dans les savoirs savants et dans les manuels scolaires, bien évidemment en nous limitant aux questions posées d'un point de vue didactique, ce qui est donc loin d'être équivalent au travail de l'historien ; nous ne nous intéresserons aux savoirs savants et aux manuels qu'en tant que référence aux savoirs enseignés.

Tableau 1

Champs	Contenus	Savoirs savants			
		XVI ^e	RN	XVI ^e	RN
1 Artistique	Nouvelle naissance des arts par l'intermédiaire de l'Italie	X	X	X	X
2 Littéraire	Nouvelle naissance des lettres, de la poésie, ..., influencés par l'Italie	X	X	X	X
3 Politique	Renforcement du pouvoir royal (activité énergique des rois, exaltation du pouvoir monarchique...)	X	X	X	
4 Scientifique, technique et culturel	Inventions techniques, découvertes scientifiques et découverte du monde par les grands voyages...	X	X	X	
5 Économique	Prises d'or et d'argent réalisées par les Espagnols lors des grands voyages, ..., mouvement de hausse des prix...	X	X	X	
6 Social	Enrichissement des bourgeois et des marchands, poussée démographique...	X	X	X	
7 Religieux	Réforme de l'Église, Guerre de Religion, Édit de Nantes...	X	X	X	

2

La Renaissance dans les savoirs savants

On rencontre deux types de savoirs savants : les savoirs savants (ouvrages spéciaux consacrés à la Renaissance) qui exposent le problème précis de la Renaissance et qui s'inscrivent souvent dans le cadre de l'histoire de la civilisation, et les savoirs savants que l'on rencontre dans les « Histoire de France ». Dans l'espace de cet article, on se limitera à voir comment la Renaissance est caractérisée dans le cadre de l'Histoire de France, parce que c'est souvent là que les auteurs des manuels et les enseignants cherchent leurs références sur les savoirs savants. Et, finalement, la Renaissance, pour l'élève de CM, est celle qui s'inscrit dans le cadre de l'Histoire de France.

Après une enquête sur quelques ouvrages récents, on peut dire que la Renaissance, caractérisée dans le genre de l'« Histoire de France » se trouve, d'une manière générale, dans le XVI^e siècle. Alors, quel est le statut du mot « Renaissance » dans les mouvements historiques du XVI^e siècle en France ? Nous en arrivons à extraire deux grandes idées distinctes et opposées : Pôle A et Pôle B dans le tableau ci-dessous.

	Champs	Contenus	Savoirs savants			
			Pôle A	Pôle B	XVI ^e	RN
8	Éléments négatifs (globaux)	Guerres de Religion, massacres des Protestants et des Indiens...	X	X	X	
9	Éléments négatifs (précis)	(surtout dans la seconde moitié du XVI ^e siècle) Épidémies, hausses des prix, réelles pénuries, famines, malheurs de la guerre...	X	X	X	
10	Temps	Début du XVI ^e siècle				X
11	id.	De la fin du XV ^e siècle à la fin du XVI ^e siècle	X	X	X	
12	Espace	Italie et France uniquement				X
13	id.	Ensemble des pays européens	X	X	X	

- RN : Renaissance

- La catégorisation des champs et contenus présentés ici provient de la synthèse des éléments du XVI^e siècle et de la Renaissance mentionnés dans de nombreux ouvrages de savoirs savants relatifs à l'*Histoire de France*.

Selon le tableau 1, la première idée est celle de certains historiens qui restent proches de la conception originale et considèrent la Renaissance comme une partie des mouvements historiques de la première moitié du XVI^e siècle et qui la réduisent donc aux aspects artistique et intellectuel de ces mouvements, fortement influencés par l'Italie (Pôle B). Les ouvrages qui s'inscrivent dans cette perspective n'utilisent donc pas le mot « Renaissance » pour caractériser l'ensemble du XVI^e siècle ou même seulement sa première moitié, ils utilisent plutôt d'autres termes comme, par exemple : « *L'aventure italienne* », « *Le beau XVI^e siècle* », « *Le XVI^e siècle, de Charles VIII à Henri II (1483-1559)* », etc.

En revanche, la deuxième idée est celle des historiens qui considèrent la Renaissance comme une période (une époque) historique caractérisant l'ensemble du XVI^e siècle en France (Pôle A). Or, le XVI^e siècle n'a pas été suffisamment tranquille pour être entièrement caractérisé par le mot « Renaissance ». Ce siècle n'a pas été dans sa totalité une

époque de gloire, de joie, d'optimisme et de raffinement. Si ces phénomènes positifs appartiennent au début du XVI^e siècle, celui-ci sombre ensuite de plus en plus dans l'immense vague de violence de la seconde moitié du siècle. Comme l'exprime J. MEYER (J. MEYER, 1985, p.150), « *siecle de lucre et de stupre, de gloire et de honte, de joyeuses espérances et de grandioses confusions, et donc siècle tumultueusement contradictoire* ». Alors, comment qualifier ce siècle où se mêlent l'idéal et l'atroce ? C'est, peut-être, la raison pour laquelle certains ouvrages limitent la périodisation de la Renaissance à la première moitié du XVI^e siècle et traitent la seconde moitié de ce siècle sous le titre « les guerres de religion », comme chapitre indépendant de celui de la Renaissance. Pourtant, dans les autres ouvrages, malgré cette perception des caractères tellement contradictoires de ce siècle, ou périodise le XVI^e siècle en entier sous le nom de « Renaissance ». Alors pourquoi ?

Selon FERGUSON, deux raisonnements sont possibles : d'une part, en admettant la valeur d'une répartition de l'histoire en périodes, le terme « Renaissance » comme le « Moyen-Âge » se justifient uniquement parce que consacrés par la tradition et en l'absence de tout équivalent communément accepté (W.K. FERGUSON, 1950, p.354) ; d'autre

part, avec la naissance de l'histoire de la civilisation, l'historien est satisfait s'il fonde sa synthèse périodique sur des faits caractéristiques, de valeur relative, et en pesant judicieusement le plus et le moins, plutôt qu'en recherchant une absolue uniformité, car les traits qui peuvent servir de points centraux pour la synthèse ne sont pas nécessairement caractéristiques partout de la civilisation de l'époque (*Ibid.*, p.356). Selon ce raisonnement, il n'est pas étonnant que le XVI^e siècle qui contient de nombreux éléments contrastés soit périodisé (ou synthétisé) sous le nom de la Renaissance.

De ces raisons, ou d'autres, il est vrai que la Renaissance, que nous avons observée à travers quelques ouvrages intitulés « Histoire de France », s'articule autour de ces deux idées polaires.

La Renaissance dans les manuels de C.M.

Les manuels ne sont pas des décalques des savoirs savants, tout comme les savoirs enseignés ne le sont pas de ceux-ci. Ils sont plutôt une réécriture des savoirs savants, c'est-à-dire qu'ils en sont une véritable recomposition (INRP, 1988, p.63). Les auteurs de manuels ne réduisent pas ou ne simplifient pas directement les contenus des savoirs savants pour construire les manuels. En se référant aux savoirs savants, ils doivent aussi prendre en compte les programmes et les instructions relatifs à un niveau scolaire donné, les limites des élèves, la mise en scène didactique, le choix ou la volonté de l'éditeur, la technique de fabrication, etc. À ces éléments s'ajoutent aussi l'intrigue de l'auteur, son point de vue, sa problématisation, etc. C'est seulement dans le cadre de ces contraintes que les manuels peuvent proposer différents choix dans les contenus à enseigner, privilégier

certains aspects, présenter une certaine façon d'envisager le programme, indiquer un vocabulaire spécifique qui va se rattacher à tel chapitre et relier tel exercice à tel objet, à tel chapitre, etc.

Dans ces circonstances, il est nécessaire d'observer la Renaissance dans les manuels de C.M. en tenant compte de ces contraintes. Nous avons choisi, pour cela, quatre manuels de C.M. qui, à notre avis, représentent assez bien les différents points de vues sur la Renaissance (Hachette Classiques (1986) ; Magnard (1983-1986-1989) ; Hatier (1988) ; L'École (1986)). Nous pouvons comparer ces quatre manuels selon plusieurs thèmes : textes des auteurs (vision de la Renaissance, chapitres, titres, contenus, etc.), types de documents (images, textes de l'époque ou d'historien, frise chronologique, dossier, ...), caractéristiques des questions posées à partir des textes des auteurs et des documents, mise en forme des textes, etc.² Mais, dans l'espace de cet article, limitons-nous à montrer seulement l'analyse de la façon de périodiser le XVI^e siècle, ainsi que la vision de la Renaissance, en mettant notamment l'accent sur deux contraintes importantes dans la construction des manuels : le programme et les textes officiels, d'une part, la mise en scène didactique, d'autre part.

Globalement, nous observons deux façons de périodiser le XVI^e siècle et deux visions de la Renaissance, entre lesquelles les quatre manuels se partagent. D'abord, chez Magnard et Hachette, on traite le XVI^e siècle comme une période indépendante, sous le nom de la Renaissance. Mais, en même temps, chaque manuel présente l'art nouveau venu d'Italie, les artistes, les écrivains italiens et fran-

² Pour tous ces thèmes, voir Thèse de Y-H LIM, 1995, p.103-121.

çais, etc., chacun sous le sous-titre : « *Qu'est-ce que la Renaissance* » (chez Magnard), « *La Renaissance en France* » (chez Hachette). Tandis que chez Hatier et l'École, les auteurs se situent dans une vision plus étroite : chez Hatier, la Renaissance est traitée comme un mouvement artistique, et chez l'École, comme une imitation de l'Antiquité au sens originel italien.

Pourquoi ce choix de périodisation et de vision de la Renaissance, et quel rapport avec les programmes et textes officiels, la mise en scène didactique, ou d'autres facteurs encore ? En ce qui concerne les programmes, d'abord, si les auteurs des manuels Magnard et Hachette se situent dans la perspective du programme de 1980 (dans la façon de périodiser et aussi dans la manière dont ce programme traite la Renaissance, sous un sous-titre précis : « *qu'est-ce que la Renaissance ?* »), les auteurs des manuels Hatier et l'École se situent davantage dans la perspective du programme de 1985, actuellement en vigueur. Le programme de 80 suggère que la Renaissance marque la fin du Moyen-Âge et représente donc une rupture avec le Moyen-Âge en tant que nouvelle période historique transitoire qui mène aux Temps Modernes, tandis que celui de 85 ne présente pas le XVI^e siècle comme une période indépendante, mais plutôt comme le début du monde moderne ; la Renaissance y est suggérée comme un des mouvements intellectuels et artistiques qui se sont développés entre les XVI^e et XVIII^e siècles.

Pourquoi donc les deux premiers manuels n'ont-ils pas davantage de rapport avec le programme actuel de 1985, ou pourquoi les deux derniers n'en ont-ils pas avec le programme de 1980 ? Les programmes eux-mêmes étant une construction scolaire, les manuels aussi sont une construction scolaire qui résulte d'un choix ou d'un compromis entre divers facteurs : savoirs savants, horaires, programmes et

textes officiels, point de vue des élèves, etc. Il arrive que les auteurs des manuels fassent leur choix en mettant plus ou moins l'accent sur certains facteurs parmi d'autres. De là, nous pouvons imaginer qu'en ce qui concerne la vision de la Renaissance les auteurs des manuels Magnard et Hachette, par exemple, sont moins attirés par la perspective du programme de 1985, mais qu'ils pourraient tenir davantage compte des autres facteurs : par exemple, ils préféreraient voir la Renaissance comme un phénomène européen plutôt que national en s'inspirant soit d'une des deux idées polaires dans les savoirs savants, soit de leurs propres représentations de la Renaissance, soit encore des avis des éditeurs, etc.

Du point de vue de la mise en scène didactique, si les auteurs des manuels Magnard et Hachette ont présenté chacun les quatre chapitres sous le grand nom de la « Renaissance », c'est peut-être en envisageant que les élèves non seulement apprennent l'ensemble des connaissances présentées sous ces quatre chapitres, mais aussi apprennent que ceci s'inscrit dans une période : la « Renaissance ». Ce qui nous fait deviner leur vision de la Renaissance en tant que nouvelle période historique. Mais cette vision de la Renaissance n'est pas suffisamment explicitée pour que les élèves la comprennent. En revanche, le fait que les auteurs de ces deux manuels consacrent un chapitre indépendant aux titres : « *Qu'est-ce que la Renaissance ?* » (Magnard) et « *Beau comme la Grèce et Rome* » (Hachette) explicite clairement la Renaissance comme un mouvement artistique et littéraire.

Suggérer la Renaissance comme une période historique et en même temps l'expliciter clairement comme un mouvement artistique et littéraire ? Est-ce que cela a été fait en souhaitant que les élèves comprennent à la fois les deux

visions de la Renaissance ? Toutefois, comme nous ne trouvons aucune explication pour relier à la Renaissance l'ensemble des connaissances présentées dans les quatre chapitres, cela peut créer une ambiguïté pour les élèves. Nous pensons que cette ambiguïté est due à un souci de mise en scène didactique, qui vient également de la prise en compte des diverses contraintes et, entre autres du volume d'heures de cours ou des programmes de l'année scolaire, du niveau de développement des élèves, etc. Même si les auteurs du manuel souhaitent aborder à la fois les deux visions de la Renaissance, ils sont obligés de les réduire d'une manière ou d'une autre, compte tenu des contraintes imposées. Il s'agit donc d'une construction scolaire, ou recomposition didactique.

Comparés aux deux autres manuels, les manuels Hatier et École prennent une position plus claire sur la Renaissance. Ces manuels ne suggèrent aucunement que la Renaissance est une nouvelle période historique. Dans le manuel Hatier, la Renaissance vient en tant que l'un des trois sous-titres précis, sous le chapitre : « *Les guerres d'Italie* » ; sous ce sous-titre on parle assez brièvement des œuvres d'art et des artistes venus d'Italie, de la construction des châteaux en France, etc. De ce fait, la Renaissance gagne évidemment le statut de mouvement artistique venu de l'Italie. Le manuel École n'utilise le mot Renaissance ni en tant que titre de chapitre ni même en tant que sous-titre précis. C'est seulement en présentant les aspects artistique, et un peu politique, du XVI^e siècle que l'on utilise le mot « Renaissance » : « *Mais, en Italie, les Français ont été émerveillés par un art nouveau, basé sur l'imitation de l'Antiquité, appelé « Renaissance » (...)* » (l'École, p.74). Cette phrase suggère clairement la conception que les

auteurs de ce manuel ont de la Renaissance : « le retour à l'Antiquité » ou « le renouvellement artistique ».

Dans ces deux manuels il n'y a pas d'ambiguïté quant au statut de la Renaissance. Et ce statut peut être cohérent du point de vue de la périodisation adoptée. Mais, à partir de là, quelques questions peuvent être posées, sans recevoir de réponse : compte tenu des représentations sociales et des savoirs savants, est-il suffisant d'aborder en classe seulement cette Renaissance réduite ? Comment doit-on faire pour l'aborder dans la classe sans avoir trop recours à l'évidence ?

Toutes les interrogations et ambiguïtés rencontrées au cours de ces analyses des manuels suggèrent en effet que l'on est toujours entre deux attitudes contradictoires face à l'élaboration des savoirs scolaires : il faut à la fois s'obliger à simplifier tout en restant vigilant pour éviter l'évidence et ne pas donner d'idée fausse.

La Renaissance dans les savoirs enseignés, comment est-elle recomposée ?

Lorsque l'enseignant construit son enseignement par rapport à l'objet qu'il doit enseigner, il opère une véritable recomposition des savoirs selon les nécessités qu'il perçoit des élèves de la classe ou, au sens large, de l'école. Notre tâche est d'analyser de quelle façon l'enseignant prend en compte la Renaissance et le XVI^e siècle dans son enseignement, par quelles procédures et pour quelles nécessités il réélabore (ou recompose) les savoirs de telle ou telle façon. Nous procédons à cette analyse à travers des entretiens avec trois enseignants qui ont enseigné la Renaissance à des élèves de CM1 dans trois écoles différentes de Paris.

Observons d'abord, globalement, les résultats de la re-composition du XVI^e siècle et de la Renaissance chez ces trois enseignants, par rapport aux savoirs savants et aux manuels que nous avons étudiés. Pour cela, faisons un tableau de synthèse en complément du tableau 1 :

Tableau 2

	Savoirs savants				Manuels						Enseignants							
	Pôle A		Pôle B		Magnard		Hachette		Hatier		École		X		Y		Z	
	16 ^e	RN																
Champs																		
1 Artistique	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
2 Littéraire	X	X	X	X	X	X	X	X			X		X	X	X	X	X	
3 Politique	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		
4 Scientifique, technique et culturel	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		
5 Économique	X	X	X		X	X	X	X			X		X	X				
6 Social	X	X	X		X	X	-X	X			X		X	X				
7 Religieux	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		
8 Éléments négatifs (globaux)	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		
9 Éléments négatifs (précis)	X	X	X															
10 Temps (Début du XVI ^e siècle)				X						X		X			X		X	
11 id. (De la fin du XV ^e s. au XVI ^e s.)	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		
12 Espace (Italie et France)				X					X		X		X	X	X	X		
13 id. (Ensemble des pays européens)	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		

Concernant le « XVI^e siècle », on constate chez l'enseignant X l'absence des éléments négatifs précis de la seconde moitié du XVI^e siècle par rapport aux savoirs savants. Par rapport aux quatre manuels, il apporte dans son enseignement des éléments du XVI^e siècle relativement riches. Il traite même de certains aspects qui ne sont pas présentés dans le manuel Hatier (les aspects littéraire, économique et social). Quant à la « Renaissance », l'idée qu'il s'en fait est proche du Pôle A dans les savoirs savants

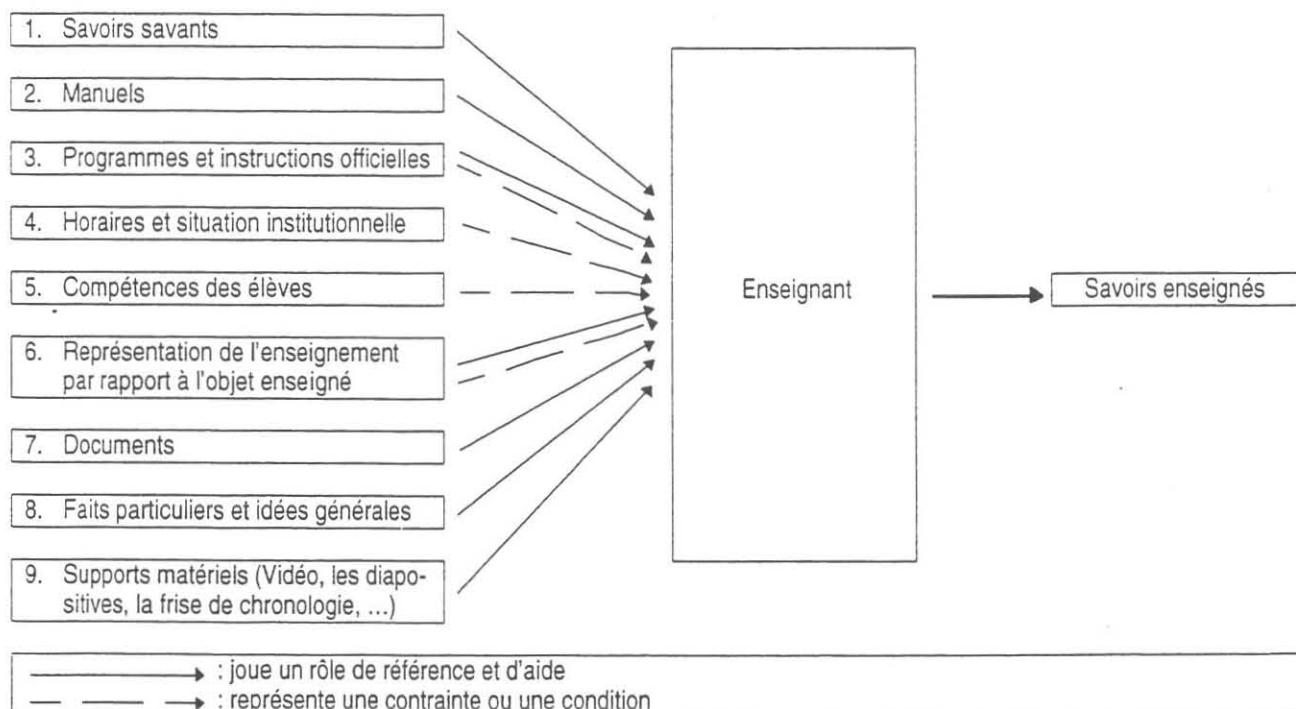
et proche de Magnard et de Hachette parmi les quatre manuels. Mais, à la différence de ce Pôle A et de ces deux manuels, il ne tient pas compte des éléments religieux, ni des éléments négatifs globaux ni précis pour enseigner la Renaissance. En outre, dans son enseignement, la Renaissance se situe uniquement en Italie et en France, ce qui fait encore une différence avec les deux manuels, ainsi qu'avec le Pôle A.

Chez les enseignants Y et Z, on note, par rapport aux savoirs savants, pour le « XVI^e siècle », l'absence des aspects économique et social, ainsi que des éléments négatifs précis de la seconde moitié du XVI^e siècle ; absence des aspects économique et social surtout par rapport aux manuels Magnard, Hachette et l'École. Au sujet de la « Renaissance », leurs idées sont proches du Pôle B des savoirs savants. Par rapport aux quatre manuels, elles sont plus proches de Hatier et de l'École que de Magnard et de Hachette. Mais on note en même temps une petite différence entre ces enseignants et les deux manuels (Hatier et

l'École) puisque ces deux enseignants tiennent compte des éléments littéraires, absents dans les deux manuels.

Les idées des enseignants ne sont pas totalement identiques à celles des savoirs savants et des manuels. Ces correspondances et ces différences montrent à la fois que les enseignants se réfèrent aux savoirs savants et aux manuels lors de l'élaboration de leur enseignement, mais aussi que les savoirs savants et les manuels ne sont pas leur seule référence.

Les entretiens avec les enseignants révèlent de nombreux problèmes didactiques rencontrés par ceux-ci dans la construction de leur enseignement :



Il existe un jeu permanent entre l'enseignant et tous ces facteurs du système didactique. Selon l'enseignant, certains de ces facteurs jouent un rôle plus direct que les autres dans la recomposition des savoirs enseignés. Il s'agit donc d'observer de façon concrète par quelles procédures, pour quelles nécessités, l'enseignant réélabore ses savoirs enseignés et quels rôles y jouent les facteurs didactiques (références et contraintes) ou quels facteurs y jouent un rôle plus déterminant que d'autres. Par l'analyse de nos entretiens avec les enseignants, nous avons repéré des indices qui permettent de répondre à ces questions.

1) Enseignant X

Liste 1. Le XVI^e siècle et la Renaissance sont considérés comme équivalents : c'est une période de passage (une nouvelle période) entre le Moyen-Âge et les temps modernes

- 1. Savoirs savants
- 2. Manuels
- 3. Représentation de l'enseignant vis-à-vis de l'objet enseigné

Liste 2. La « Renaissance » est une grande unité, mais la « question religieuse (Réforme, guerres de religion, ...) » est une autre grande unité. Il les enseigne séparément.

- 1. Représentation de l'enseignant vis-à-vis de l'objet enseigné
- 2. Horaires et situation institutionnelle
- 3. Idées générales

³ Pour l'analyse précise et complète sur ce rapport chez nos trois enseignants, voir Thèse de Y-H. LIM, 1995, p.143-158.

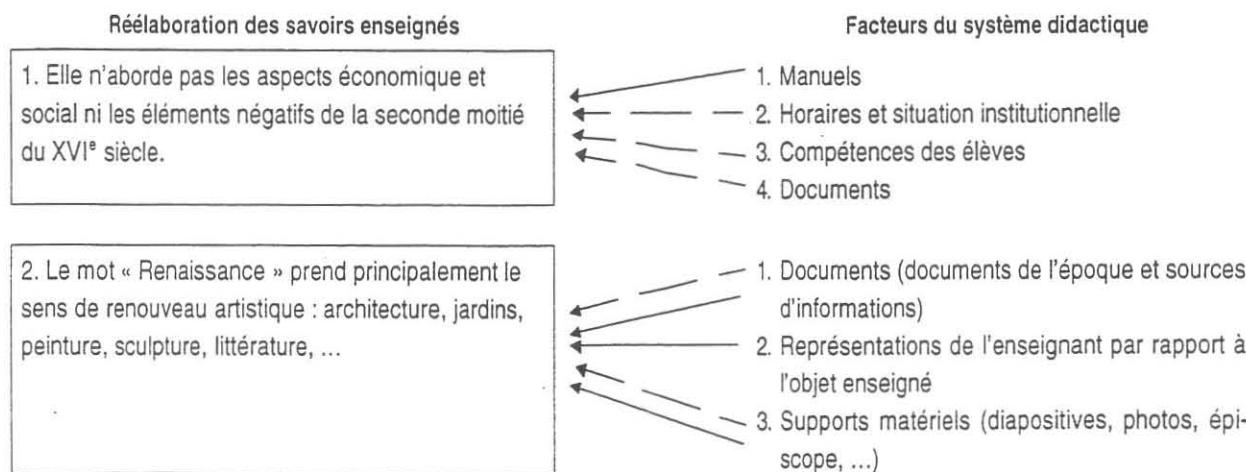
Parmi six types de savoirs enseignés relevés pour X, observons-en ici seulement deux. D'abord, en ce qui concerne le premier type de savoirs enseignés, X déclare ceci lors des entretiens : « *La Renaissance, c'est une période de passage entre le Moyen-Âge et les Temps modernes. C'est comme ça, du moins, que je le présente aux enfants, c'est comme ça que je le ressens* » ou « (...) *le XVI^e siècle et la Renaissance, ce n'est pas vraiment différencié dans mon enseignement et dans mon esprit* ». Cette citation illustre bien que la représentation de l'enseignant par rapport à l'objet enseigné a joué un rôle décisif pour déterminer ce savoir enseigné ; mais alors d'où vient cette représentation ? ; il s'agit, bien entendu, de ses propres représentations sociales ; mais, comme il prépare son cours sur cet objet historique (la Renaissance) en se référant aux manuels et aux savoirs savants, une bonne partie de ces représentations peut venir de cette référence aux manuels et aux savoirs savants : « (...) *quand je prépare mes cours, je me situe à un niveau beaucoup plus élevé que les enfants. C'est normal pour essayer de comprendre, dégager des synthèses et puis pour faire mieux* » ; en ce sens, les manuels et les savoirs savants contribuent également à déterminer ce savoir enseigné. Nous pouvons concevoir également que « Idée générale » et « Document » peuvent y contribuer, mais nous n'avons pas observé les indices explicites qui illustrent ce propos.

Pour le deuxième type de savoir enseigné, apportons également un indice explicite qui l'illustre clairement : « *Les guerres de religion, ça ne fait pas partie de la Renaissance, pour moi. C'est-à-dire que c'est aussi le XVI^e siècle ; oui, effectivement, après la Renaissance, il y a tout un travail que je fais sur la religion et les guerres de religion, mais je le dissocie, et avec les enfants et un peu aussi dans mon esprit*

de la Renaissance, de la période de la Renaissance artistique, intellectuelle, scientifique, etc. ». En effet, la représentation de l'enseignant a un rôle déterminant pour son savoir enseigné. Nous pouvons relever également deux autres facteurs qui déterminent ce savoir enseigné : ce sont d'abord « Horaires et situation institutionnelle », dans la mesure où, non seulement l'enseignant sépare a priori la Renaissance des guerres de religion, une autre cause de cette séparation en est due au découpage des unités de l'enseignement, adapté à « Horaires et situation institutionnelle » : « (...) *c'est vrai qu'on est cloisonné dans l'enseignement. C'est une autre question que je traite à part : la Renaissance, d'un côté, les guerres de religion d'un autre côté... ce n'est pas évident* ». Ensuite, ce sont les « Idées générales », dans la mesure où vouloir aborder la Renaissance comme une période positive et magnifique (comme idée générale) contribue également à cette séparation : « (...) *on l'a complètement séparée de la période des guerres de religion ; c'est ce qui permet de la magnifier en fait (...)* ».

2) Enseignante Z

Limitons également pour l'enseignante Z notre observation à deux exemples parmi les six types de savoirs enseignés relevés. En ce qui concerne le premier type, un indice est explicite : « *Non, ça (les aspects économique et social), on n'a pas abordé du tout, parce que c'est difficile et je n'ai absolument aucun document qui me permette de rendre les choses un peu abordables pour les enfants* ». Cette citation suggère que les deux facteurs (« compétence des élèves » et « manque de documents ») sont déterminants (comme des contraintes) dans l'élaboration de ce savoir enseigné.



Hormis ces facteurs, la référence aux « manuels » et aux « Horaires et situation institutionnelle » intervient également : le fait que cette enseignante trouve rarement les manuels qui traitent ces aspects (« (...) l'édition École, c'est le seul manuel que je connaisse qui fasse autant appel à des améliorations dans la vie quotidienne (...) », et que les horaires scolaires marquent les limites de son enseignement (« c'est une heure et demie par semaine, point ; à ce moment-là, je me limite (...) ») illustre bien le poids de ces contraintes.

Quant au deuxième type de savoir enseigné : aborder la Renaissance comme un renouveau artistique, il dépend directement de la représentation de l'enseignante (« J'essaie de privilégier le sens de renouveau artistique ») ; aborder architecture, jardins, peinture, sculpture, littérature, ... comme contenus de la Renaissance renvoie aux documents (souvent documents de l'époque et parfois sources d'informations) et aux supports matériels (diapositives, photos, iconographies, épiscope, ...). Pour ainsi dire, la

possibilité de trouver tel document et tel support matériel semble déterminer tel contenu de la Renaissance dans la mesure où, si, par exemple, elle n'a pas trouvé de documents (ou de diapositives) sur l'architecture, elle n'abordera pas ce sujet : « Disons que j'ai donc abordé ce renouveau artistique par des diapositives pour montrer en architecture le passage du château fort à ces demeures de plaisir (...) » ; « On a un épiscope, donc, pour tout ce qui est iconographique, je peux projeter (...) ».

Le rapport que nous avons essayé d'établir ici entre les savoirs enseignés et les facteurs du système didactique est seulement arbitraire, et n'a pas de validité absolue ; il ne renvoie qu'à un degré **direct et explicite**. Par exemple, le fait de relier un certain nombre de facteurs à tel ou tel type de savoirs enseignés (référence et contrainte) peut signifier que ceci a un rapport plus direct et plus explicite avec cela ; cela ne veut pas dire que ce type de savoirs enseignés est totalement indépendant des autres facteurs. C'est l'analyse

des entretiens qui nous a permis de repérer les indices qui illustrent ce rapport « direct » / « explicite » ; cette analyse ne peut faire l'économie, bien entendu, de nos propres représentations, raisonnement, sens commun, etc.

Comme les savoirs enseignés eux-mêmes sont différents, les procédures et les nécessités pour réélaborer ces savoirs enseignés et les facteurs du système didactique n'est pas non plus toujours le même. Ainsi on voit un écart important entre les savoirs savants, les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés. D'où les savoirs enseignés sont une recomposition et non une simple transposition des savoirs savants. Cette recomposition dépend totalement de l'enseignant et des divers facteurs didactiques dont il tient compte.

Résumé

L'objectif de cet article est de contribuer au développement d'une compréhension du processus de recomposition des savoirs enseignés. La « Renaissance » ayant été choisie comme objet d'étude, l'article porte d'abord sur l'observation de la Renaissance dans les savoirs savants et dans les manuels, puis, ensuite, sur l'analyse de la Renaissance dans les savoirs enseignés à travers une série d'entretiens avec des enseignants. Les savoirs savants et les manuels ne sont pas les seules références des savoirs enseignés ; il s'agit d'un jeu permanent entre l'enseignement et divers facteurs du système didactique. Selon l'enseignant, certains de ces facteurs jouent un rôle plus direct que les autres dans la recomposition des savoirs enseignés ; les procédures et les nécessités pour élaborer ces savoirs enseignés sont également différentes d'un enseignant à l'autre.

12

Bibliographie

- AUDIGIER F., CREMIEUX C., TUTIAUX-GUILLO N. (1994), *La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie*, *Revue française de Pédagogie*, n°106, 1994, I.N.R.P., p.11-23.
- BENOIT M., CHAUVIN G., DES DESSERT M.-C., LALOUETTE J., (1985), *Histoire CM, Images et mémoire des français*, Paris, Hatier.
- BERTHET J.-L. (1987), *Une Histoire de France*, Garamont Archimbaud.
- BURGUIÈRE A. et REVEL J., dir. (1989), *Histoire de France*, Seuil.
- CARPENTIER J. et LEBRUN F., dir. (1987), *Histoire de France*, Édition du Seuil.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique, Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Contenus de formation à l'école élémentaire, cycle moyen (1980), CNDP.
- DE BERTIER DE SAUVIGNY G. (1977), *Histoire de France*, Flammarion.
- DROUET J.-P., HAY R., MARTINEZ Y., DROUET M. (1983), *Du passé vers l'avenir, CM, éveil à l'histoire pour le cours moyen 1^e et 2^e années*, Magnard.
- DUBY G., dir. (1970), *Histoire de France*, Larousse.
- École élémentaire, Programmes et instructions (1985), CNDP.
- FERGUSON W.K. (1950), *La Renaissance dans la pensée historique*, trad. franç. par MARTY., Payot, Paris.
- GOUBERT P. (1984), *Initiation à l'Histoire de la France*, Fayard-Tallandier.
- GRALHON R. (1986), *Histoire de France CM*, Paris, l'École.

GUYON S., MOUSSEAU M.-J., TUTIAUX-GUILLOU N. (1993), *Des nations à la Nation, Apprendre et conceptualiser*, I.N.R.P.

Histoire et Géographie à l'école élémentaire (1984), CNDP.

I.N.R.P. (1988), *Savoirs enseignés - Savoirs savants, Rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*, Actes du colloque 1988.

I.N.R.P. (1989), *Savoirs enseignés - Savoirs acquis, Rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*, Actes du colloque 1989.

LIM Y.-H. (1995), Conceptualisation des connaissances historiques et prise de conscience, en CM1, de l'histoire comme construction de l'historien, Thèse, Paris V.

MARBEAU L., DAUDEL C., CLARY M., SALBERT J. (1988), Outils d'analyse de la transposition didactique, *Savoirs enseignés - Savoirs savants, Rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*, Actes du colloque 1988, I.N.R.P., p.144-201.

MEYER J. (1985), La France moderne, *Histoire de France*, sous la direction de FAVIER J., tome 3, Fayard.

MICHELET J. (1982), *Renaissance et Réforme : Histoire de France au XVI^e siècle*, Paris, Robert Laffont, S.A.

MIQUEL P. (1976), *Histoire de France*, Fayard.

NEMBRINI J.-L., POLIVKA P., BORDES J. (1985), *Histoire CM*, Collection Pour connaître la France, Paris, Hachette classiques.

THORAVAL J. (1976-78), *Les grandes étapes de la civilisation française*, Bordas.



6. LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

A continuación reproducimos los resúmenes de dos tesis doctorales que sus autores nos han facilitado.

6.1. SANTAMARIA, J. (1997): *Pensamiento y práctica del profesor de Historia del Arte en la educación secundaria.* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Escuela Universitaria del Profesorado de Vitoria. Universidad del País Vasco. Lectura: 18 de noviembre 1997. Director: Mikel Asensio Brouard.

Resumen

La investigación lleva a cabo, en lo que conozco, el primer estudio de didáctica sobre el pensamiento del profesor de Historia del Arte en nuestro país y pretende analizar los cuatro objetivos siguientes:

1. Conocer -con una visión panorámica- las concepciones del profesor sobre el aprendizaje de los alumnos y el currículum de Historia del Arte.
2. Averiguar la adscripción teórica y real del profesorado de Historia del Arte a los diferentes paradigmas o metodologías de la disciplina por medio de cuatro pruebas convergentes y coordinadas.
3. Descubrir la adscripción de los alumnos a los paradigmas de la disciplina y comprobar el paralelismo con sus profesores.
4. Relacionar los paradigmas elegidos por los profesores con las concepcio-

nes sobre el aprendizaje y el currículum de Historia del Arte.

La primera parte de la investigación aborda el marco teórico con la revisión de la literatura investigada previamente y se articula en *cinco capítulos* que comprenden los siguientes puntos:

En el *primer capítulo*, se realizan una serie de precisiones terminológicas, se acota el campo de estudio en dos puntos que según Shulman (1987) necesitan aclaración en las diferentes disciplinas -el conocimiento del currículum y del contenido epistemológico-, y se presenta el *status quaestionis* de la investigación sobre el pensamiento del profesor en general y más en concreto en Ciencias Sociales tanto en Estados Unidos como en el Estado Español.

El *capítulo segundo* presenta los paradigmas fundamentales de la disciplina, del pasado y actuales, tomados de los autores más recientes que han realizado investigaciones específicas sobre la historiografía de la disciplina; con ello se concretan los puntos claves de los mismos y, a la vez, se determinan los elementos que sirven de tamiz para la distribución de las ideas manifestadas por los profesores en la parte empírica, de acuerdo con los paradigmas a los que pertenecen.

El *capítulo tercero* enmarca la Historia del Arte en el conocimiento artístico visual, relacionado con la Discipline Based Art Education (Educación Artística como Disciplina), que abarca además de la Historia del Arte, la producción práctica, la crítica y la estética. También se presenta una visión diacrónica del currículum artístico, tomando como modelo la evolución de la enseñanza estadounidense, que puede servir en líneas generales de retrato robot de lo ocurrido en otros países de la órbita occidental.

En el *capítulo cuarto*, se analiza la enseñanza de la Historia del Arte en Estados Unidos, Gran Bretaña, Italia, España, con algunas breves acotaciones referidas a Canadá y Francia. La finalidad del mismo es conocer el momento actual de esa didáctica específica, las formas concretas de enseñar los diversos elementos curriculares, la lectura y el análisis de las obras artísticas y algunas experiencias concretas realizadas en dichos países. La renovación didáctica de la materia precisa un conocimiento profundo de la misma desde una visión globalizadora.

El *capítulo quinto* muestra una panorámica de las investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de la Historia del Arte y de las otras disciplinas artísticas afines, llevadas a cabo fundamentalmente en los países anglosajones. En este punto, se analizan los estudios sobre el pensamiento del profesor de arte, sobre los alumnos, los libros de texto y el currículum, con una breve referencia a algunos estudios sobre las competencias y las características exigidas al profesor de arte.

La segunda parte versa sobre la metodología utilizada y los diversos trabajos empíricos realizados.

En el *capítulo sexto* se concreta la metodología y planteamiento general del

trabajo; se delimitan los puntos fundamentales referidos al diseño (la naturaleza -cuantitativa y cualitativa- y la finalidad de la investigación, las variables independientes y dependientes, así como las limitaciones del estudio), los sujetos del muestreo y la datación: recogida y sistematización de los datos. La investigación utiliza una metodología fundamentalmente cuantitativa en los tres primeros cuestionarios, y una combinación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa en las otras tres pruebas.

Se analizaron siete variables independientes tipo de bachillerato, experiencia, licenciatura o titulación, formación permanente, edad, tipo de centro, y sexo en las seis pruebas. Las variables dependientes de la primera prueba pretenden conocer de forma panorámica algunos puntos del currículum y del aprendizaje de la historia del Arte. Las de las cinco pruebas restantes intentan descubrir el pensamiento del profesor y su adscripción real al contenido epistemológico de la materia, y son fundamentalmente los nueve paradigmas siguientes: biográfico, historicista, formalista, iconográfico- iconológico, semiótico, técnico material, marxista, sociológico y teoría de la recepción.

En función de la literatura revisada se plantean seis trabajos empíricos articulados que tienen como meta el conocimiento del pensamiento del profesor sobre algunos aspectos curriculares de la Historia del Arte y sobre los paradigmas que conforman la disciplina. Son los siguientes: cuestionario de aspectos curriculares; prueba de identificación con nueve paradigmas definidos de forma específica; prueba del orden de preferencia sobre los mismos nueve enfoques anteriores; comentario hipotético general de una obra de arte; comentario real de cuatro obras significativas de la Historia del Arte, realizado por los profesores y alumnos.

La muestra de las cuatro primeras pruebas es de 42 profesores (20 del bachillerato LOGSE y 22 de COU) de

las tres provincias vascas de la Comunidad Autónoma. Realizaron también tres pruebas 10 alumnos del CAP. El comentario real lo hicieron 10 profesores: 5 de COU y 5 de bachillerato LOGSE. La prueba práctica con los alumnos abarcó a 15 alumnos de LOGSE y a 16 de COU.

Las pruebas empíricas, seis en total, están imbricadas y responden a los dos problemas específicos de la investigación: aspectos curriculares y paradigmas subyacentes en el pensamiento del profesor; el capítulo séptimo responde al primer punto y los cuatro siguientes, del octavo al undécimo, al segundo aspecto, en los que se analizan y discuten los datos de la investigación.

El *capítulo séptimo* proporciona una visión global curricular de los contenidos, metodología y evaluación de la materia, que permite comprobar las coherencias transversales de los componentes del proceso educativo, sobre todo en relación con la evaluación, elemento determinante para saber qué pasa realmente en el aula. La incidencia de las variables independientes proporciona pistas para realizar algunos cambios necesarios en algunos aspectos claves del currículum; entre ellos están las diferentes interpretaciones o lecturas de una obra de arte, la consideración de las ideas previas en el proceso de enseñanza/aprendizaje o los criterios de evaluación que concretan el pensamiento del profesor.

La articulación de los cuatro siguientes capítulos viene dada por unas pruebas escalonadas, que forman un entramado convergente y permiten conocer mejor la realidad de lo que el profesor dice lo que piensa y hace sobre el contenido epistemológico relacionado con las metodologías artísticas..

El *capítulo octavo* analiza dos pruebas: la primera es la identificación del profe-

sor con nueve paradigmas de la Historia del Arte, definidos en sus conceptos fundamentales, aunque sin título identificador, y que se puntuán en una escala de 1 a 6; la segunda estudia el orden de preferencia de los nueve paradigmas, cuya elección no permite repetir los números ordinales, al obliga a deshacer los posibles 'empates' obtenidos en la primera prueba. Se realiza una comparación entre los profesores de bachillerato LOGSE y COU para observar las diferencias entre los dos colectivos. Estas dos pruebas y la siguiente se aplicaron también a diez alumnos del CAP, para comprobar si existían diferencias con los dos colectivos de profesores activos.

El *capítulo noveno*, al igual que los dos siguientes, supone una investigación de los paradigmas con los que el profesor contempla la disciplina, estudio realizado de manera indirecta por la descomposición del texto (sobre cómo comentar de forma general una obra de arte) en frases y la posterior codificación y categorización. El análisis de las variables permite comprobar los cambios del pensamiento, al pasar de una prueba a otra.

En el *capítulo décimo*, se analiza y discute el comentario real, hecho por diez profesores (que habían realizado previamente las pruebas anteriores) sobre cuatro obras fundamentales en la Historia del Arte: Hermes y Dionisos de Praxíteles, El matrimonio Arnolfini de Jan van Eyck, La fachada de la Universidad de Salamanca, y Apolo y Dafne de Bernini. El análisis cuantitativo, una vez realizada la codificación y categorización, y el cualitativo de las respuestas permiten deducir importantes conclusiones para la enseñanza/aprendizaje de la disciplina, al comprobar qué enfoques controlan más los profesores, así como lo que hacen delante de una obra de arte.

En el *capítulo undécimo* se estudian los comentarios realizados por los alumnos a las mismas obras, con preguntas muy similares a las de los profesores, para centrar el estudio en los paradigmas empleados. La metodología de triangulación y el empleo de las diferencias cuadráticas permiten comparar los resultados entre los profesores y alumnos y ver los efectos de la docencia en el alumnado. Es un método de contraste, que comprueba la existencia de un paralelismo importante, dejando de lado la causalidad de dependencia mecánica. El análisis cualitativo ayuda a conocer algunas ideas previas y errores de los alumnos, siendo también de interés las diferencias entre los alumnos que estudiaron algunas obras en el aula y los que no lo hicieron.

El *capítulo duodécimo* interrelaciona las seis pruebas anteriores, produciéndose importantes convergencias en los resultados. El primer paradigma, elegido en las pruebas de orden de preferencia y comentario hipotético de una obra, se relaciona con los diversos elementos del currículum para ver si la adscripción a un determinado paradigma comporta diferencias sobre el pensamiento curricular y sobre un elemento fundamental del mismo, que es la evaluación. Además, se comparan los resultados obtenidos en los paradigmas de las cinco pruebas (cuatro con profesores y una con alumnos), se constatan los cambios al pasar de una a otra, y se comprueba la influencia de las siete variables independientes a lo largo de las mismas cinco pruebas y las relaciones entre las cuatro pruebas realizadas por los diez profesores que comentaron las obras prácticas de la Historia del Arte. Todo ello muestra las diferencias existentes entre lo que se pretende y lo que se hace realmente en las aulas.

La tercera parte que recoge las *conclusiones finales* en un capítulo que interpreta el conjunto de los resultados, integra las aportaciones teóricas y em-

píricas, discutiendo la investigación en su totalidad desde una postura globalizadora. Posteriormente se determina el perfil del profesor de Historia del Arte, se extraen algunas implicaciones para la enseñanza de la materia y se plasman las líneas medulares de una propuesta de docencia de esa disciplina.

A continuación se destacan algunas de las conclusiones más importantes de la investigación referidas a los paradigmas empleados en las aulas, así como una valoración de los primeros pasos dados en la aplicación de la reforma de la Historia del Arte.

1. Se destaca con nitidez el perfil disciplinar **formalista** del profesor. El paradigma **formalista** es el que adquiere mayor peso en el pensamiento del profesor conforme se avanza en el análisis de las pruebas, tanto en el conjunto de los 42 profesores como en los 10 que realizaron los comentarios de las cuatro obras, o en el grupo de 31 alumnos.

2. **Tres** son los paradigmas que se destacan sobre los demás: **formalista, iconográfico/iconológico y sociológico**. Otros tres -semiótico, teoría de la recepción y marxista- situados en los *puestos 4º al 6º* en las dos primeras pruebas de identificación y preferencia, se hunden o desaparecen en las comentarios hipotético y real de profesores y alumnos. Los tres restantes -el técnico material, historicista y biográfico-, colocados en los *últimos lugares* en las dos primeras pruebas ocupan los puestos dejados por los anteriores en las tres últimas pruebas.

3. La concentración en el **paradigma formalista** en las pruebas de los comentarios reales de profesores y alumnos está exigiendo una aclaración teórica de los paradigmas que pierden importancia, y una mayor formación de cursos específicos y de lecturas concre-

tas de los paradigmas elegidos en primer lugar.

4. Por el estudio sobre **obras explicadas y no explicadas** previamente en el aula se deduce que los conceptos de los paradigmas formalista y técnico-material son transferibles; sin embargo, es necesaria la instrucción específica del iconográfico-iconológico, del biográfico y en parte del sociológico.

5. La comparación de las cuatro pruebas sobre los paradigmas, realizadas por los profesores, muestra *una distancia muy grande* entre lo que se piensa y lo que se hace. De ahí resultan *consecuencias para la investigación* del pensamiento del profesor, pues no es posible realizar estudios sobre las creencias del mismo dejando de lado la coherencia entre el pensamiento y la práctica.

6. No parece que se estén consiguiendo *las finalidades* más importantes planteadas por la reforma (distintas interpretaciones o lecturas, diversas metodologías paradigmáticas, técnicas de investigación, guía de análisis que aglutine todos los componentes artísticos, visión totalizadora); tienen un peso excesivo los aspectos descriptivos y formalistas que no diferencian a los profesores de COU de los de LOGSE.

El estudio llevado a cabo en esta investigación permite conocer tanto los paradigmas de interpretación de la Historia del Arte que los profesores dicen utilizar y emplean en sus explicaciones del aula, como algunas concepciones curriculares sobre la misma materia. Todo ello ayuda a comprender mejor algunos aspectos sobre la didáctica de esa disciplina, que permitirá al profesorado realizar una reflexión sobre las teorías que subyacen en sus explicaciones y que se reflejan en el mismo desarrollo del currículum, como paso previo para modificar sus prácticas educativas.



6.2. BATLLORI OBIOLS, Roser (1998): *La teoría crítica del currículum aplicada a la geografía. L'ús de l'argumentació per a la construcció conjunta del concepte conflicte a dues aules de secundaria.* Tesis doctoral, dirigida por P. Benjamí, presentada en la Universitat de Girona, Departamento de Pedagogía. Lectura, mayo de 1998.

Resumen

La tesis plantea las posibilidades y dificultades de una enseñanza de la geografía basada en un currículum crítico en secundaria. Para cumplir este propósito se presenta una propuesta didáctica que gira en torno al concepto clave de "conflicto" y se elabora un marco teórico y metodológico para analizar la aplicación de dicha propuesta en dos aulas de secundaria.

El análisis y la consideración de la experiencia permite explicar como se usan la explicación, la justificación y la argumentación para la construcción conjunta del concepto que se utiliza en su sentido figurativo y se define por su carácter de confrontación de ideas y por la necesidad de cooperación para su resolución.

Para la justificación teórica de la propuesta curricular se recurre a un marco multidisciplinar formado por la geografía, las teorías cognitivas del aprendizaje y la teoría del currículum que se integran en torno al discurso crítico y comunicativo. Se opta por una geografía del final de la modernidad desde una lectura atenta del postmodernismo del que recoge algunos aspectos. Los autores de referencia son diversos: Lacoste, Giddens, Harvey, Jahoda y Massey, etc. Son autores que han teorizado sobre las nuevas perspectivas de producción, los nuevos estudios de locali-

dad y han reivindicado el papel del escenario en la teoría social, sin renunciar a la idea de modernidad.

Esta perspectiva entiende la geografía como una ciencia social que estudia como las sociedades estructuran y gestionan su territorio y como las condiciones de este territorio pueden marcar las diferencias locales. Esta visión de la geografía tiene un gran potencial educativo, ya que permite mostrar los niveles de racionalidad de la acción humana sobre el territorio, entendiendo la racionalidad en un sentido muy amplio que incluye las razones personales o afectivas, y facilita la conexión con las ideas constructivistas del aprendizaje y los principios humanistas de la teoría curricular crítica.

Se utilizan los marcos de la teoría de Vygotsky sobre la construcción social del conocimiento y la concreción que realiza Coll siguiendo a Wertsch, y los planteamientos de Freire y Stenhouse en lo que se refiere al currículum crítico. Los marcos constructivistas permiten explicar el proceso de construcción conjunta y su verbalización a través del habla, mientras que la teoría curricular crítica se preocupa de los contenidos, de su relevancia social, de como los estudiantes se plantean los grandes problemas de la humanidad y se interesan en su resolución.

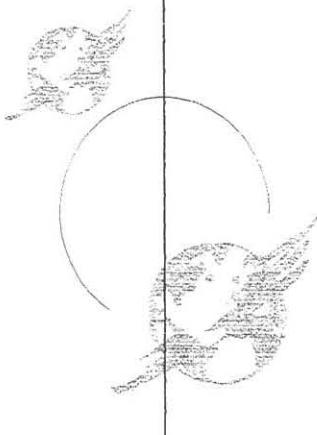
Para el análisis sistemático de la actuación se han utilizado las teorías de la comunicación en el aula y las teorías sobre la lengua escrita. Las primeras para explicar la función mediadora del lenguaje y como ésta se regula en situaciones de aula (Barnes, Edwards y Mercer, Forman, Cazden, Tough, Erickson y Young). Las segundas han permitido el análisis del discurso científico en torno al conflicto, interpretándolo como un texto oral que expresa las habilidades cognitivolingüísticas (Jorba, Prat y Gómez) de la explicación, la justificación y la argumentación.

A partir de estos marcos teóricos se elabora una secuencia didáctica en la que la argumentación es la base de la comunicación del aprendizaje del conflicto. El concepto se aplica a tres situaciones de actualidad, un conflicto bélico, el conflicto entre los géneros para el mantenimiento familiar y un conflicto medioambiental. Para cada situación se realiza un trabajo de información y explicación del conflicto, se busca una justificación conjunta en sesión de trabajo en grupo cooperativo y se debaten (argumentan) las diferentes interpretaciones en el grupo clase.

La metodología de análisis es cualitativa y se elaboró especialmente para analizar la experiencia realizada en dos aulas de secundaria una de las cuales la conducía la propia autora. En conjunto la metodología es un trabajo de observación participante en el que se hallan aspectos de una concepción de la investigación-acción y del estudio de casos.

La recogida de datos se realizó mediante grabación en cassette de todas las sesiones y en vídeo de las situaciones de debate. El análisis se realiza sobre una sesión de preparación de debate en la que los estudiantes toman posición conjunta en relación con el conflicto y sobre los tres debates. Para cada situación se explica la Estructura de la Tarea Académica (proceso de argumentación), la Estructura de Participación Social (los estudiantes discutiendo conjuntamente con intervención de la profesora) y el proceso de construcción conjunta del concepto conflicto (momentos de conflicto, momentos de cooperación).

Los resultados del análisis nos indican la capacidad adquirida de explicar y justificar y una mayor dificultad para desarrollar un discurso argumentativo. Explican diferentes maneras de organizar la estructura de trabajo de los grupos y la clase, el papel de las profesoras en la elaboración del discurso y la capacidad de comprensión, de cooperación y de conflicto mostrada por los estudiantes. Se llega a conclusiones sobre el modelo didáctico y la metodología aplicada y sobre la situación de la profesora investigadora de su propia práctica.





7. ¿QUÉ SE HA PUBLICADO?

ARRANZ, L. (coordinador) (1997): *El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del 5º Congreso*. Universidad Complutense de Madrid. 2 tomos. Especialmente interesante el 2º tomo, dedicado en gran parte a los libros de texto y materiales curriculares de ciencias sociales.

ARANGUREN R., C. (1997): *La enseñanza de la historia en la escuela básica. Los programas de Historia de Venezuela en la Educación Básica: un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico*. Universidad de Los Andes-Consejo de Publicaciones/Ediciones Los Heraldos Negros. Mérida-Venezuela.

BENEJAM, P. (coord., 1998): *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya

BLANCO, R. et al. (1997): *Evaluación de la educación primaria. Informe*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura/INCE

CALAF, R. et al. (1997): *Aprender a enseñar Geografía. Escuela Primaria y Secundaria*. Barcelona: Oikos-tau

CAÑAL, P. (1997): *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Díada. Sevilla.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1997): *Temas transversales*. Praxis. Biblioteca Básica para el Profesorado. Barcelona.

GARCIA, A./SÁEZ, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea

ROMERO, J. (1997): *¿Herramientas o cacharros? Los ordenadores y la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria Obligatoria*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

SOLÀ, A. et al. (1997): *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. 10. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

SOUTO, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal

TAPIA, J. A. (dir.) (1997): *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Vol. I *Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.

VICH, S. (1997): *La historia en los comics*. Ediciones Glénat.

REVISTAS

- FEDICARIA (1998): *Con Ciencia Social*. Anuario de Didáctica de Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales, núm.2. Akal. Madrid.

- PISSARRA. Revista d'ensenyament de les Illes: *Ensenyar la història*. 88 i 89, desembre 97/gener 98. Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament de les Illes STEI.

Artículos

- BOYD, C. P. (1998): "Història, ensenyament i identitat nacional en Espanya del segle XX". *L'Avenç. Revista d'Història*, 225 (mayo), 47-51.

- GÓMEZ, E. (1998): "Profundizando en el pensamiento y la práctica de una profesora de Ciencias Sociales". *KIKIRIQUI*, 47, enero/febrero, 21-28.

- SANTISTEBAN, A. (1998): "L'aprenentatge polític de la participació democràtica". *Comunicació Educativa*, 11, 14-17.



8. ¿Qué se hará?

En esta sección informamos sobre aquellos encuentros de los que tenemos noticia (congresos, simposia, seminarios, etc...), que tengan alguna relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales o con la formación inicial y continuada del profesorado.

*** VII SEMINARIO FEDICARIA SOBRE DESARROLLO CURRICULAR EN CIENCIAS SOCIALES**

Lugar: Salamanca. Facultad de Educación

Fechas: 2, 3 y 4 de julio de 1998

*** 1 JORNADAS ESTATALES DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS**

Lugar: Facultad de Ciencias de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona

Fechas: 8, 9 y 19 de septiembre de 1998

*** XIV CURSOS SOBRE ASPECTOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA**

Lugar: ICE-Universidad de Zaragoza

Fechas: 7 a 12 de septiembre de 1998

*** Programa de doctorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (bienio 1998/2000)**

Título	Fecha	Créditos	Profesorado
Lineas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	98/99	1	PRATS CUEVAS,J.
Influencia del postmodernismo en la Didáctica de las Ciencias Sociales	99/00	1	BENEJAM ARGUIMBAU,P.
Propuesta didáctica para el conocimiento de las creaciones pictóricas. Evolución histórica de las mismas	98/99	1	GUZMÁN,M.
La lectura de la obra de arte	98/99	3	PORTELA SANDOVAL,F. TABAR DE ANITUA,F.
Los juegos y técnicas de simulación en la enseñanza de las ciencias sociales	98/99	4	MARRÓN GAITÉ,M.J.
Estrategias didácticas para el estudio del paisaje	99/00	2	ÁLVAREZ ORELANA,M.F.
Nuevas tendencias historiográficas y su aplicación en la enseñanza	98/99	2	ANADÓN BENEDICTO,J.
La imagen cinematográfica en la enseñanza de las ciencias sociales	98/99	2	COLLANTES FERNÁNDEZ,J.
Las fuentes documentales en la enseñanza de la historia	98/99	3	GONZÁLEZ MARZO,F.
Los contenidos de Antropología en el currículum de ciencias sociales y su desarrollo didáctico	98/99	2	HERNÁNDEZ SÁNCHEZ,C.
El texto histórico como contenido didáctico	98/99	2	ARRANZ MÁRQUEZ,L.
La ciudad como recurso didáctico de la Geografía, de la Historia y del Arte	99/00	4	ARRANZ MÁRQUEZ,L. TABAR DE ANITUA,F. ÁLVAREZ ORELLANA,F. ANADÓN BENEDICTO,J.
Nuevas tendencias en Geografía: líneas de investigación y técnicas didácticas	99/00	3	MARRÓN GAITÉ,M.J.
La interpretación de la Historia y su repercusión en la enseñanza	99/00	2	COLLANTES FERNÁNDEZ,J.
La enseñanza del tiempo histórico	99/00	3	GONZÁLEZ MARZO,F.
Investigación cualitativa en ciencias sociales	99/00	4	HERNÁNDEZ SÁNCHEZ,C. MARRÓN GAITÉ, M.J.
Bases científicas para la elaboración de un modelo didáctico del conocimiento social	99/00	2	PARRA ORTIZ,J.M.
Enseñar Historia: del saber científico al saber educativo	98/99	1	GONZÁLEZ GALLEGOS,I.



9. RECOMENDAMOS

En esta sección presentamos una recopilación de títulos de artículos de revistas internacionales, cuyos temas nos parecen de una enorme relevancia para la Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial de su profesorado.

I VIAGGI DI ERODOTO (1997). *World History. Il racconto del mondo. Insegna-re la storia mondiale nelle scuole medie inferiori e superiori.* . Quaderno numero 13-14

THE INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL EDUCATION (1995-96). *International Developments in geography-education: Preparing for the Twenty-First Century.* Vol. 10, nº 2, fall/winter.

THE INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL EDUCATION (1996-97). *Citizenship Education.* Vol. 11, nº 2, fall/winter

JOURNAL OF SOCIAL STUDIES RESEARCH (JSSR)(1997). *JSSR Index: 1977-1997.* Vol. 21, nº 2.

THE SOCIAL STUDIES (1988). *Contra-rian Perspectives on Social Studies Education.* March/april.

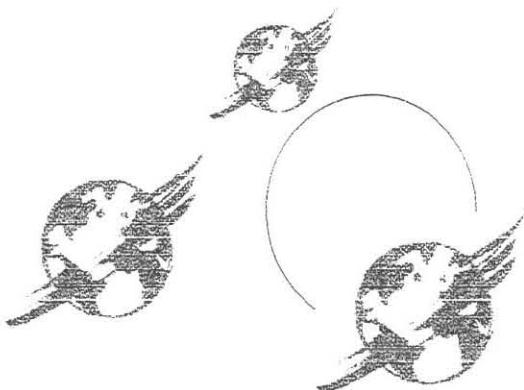
CANADIAN SOCIAL STUDIES (1998). *Forces for Change in the Teaching and Learning of History: Introduction to a Special Issues of Canadian Social Studies.* Vol. 32, nº 2, winter.

Formación del profesorado:

YEAGER, A. A./WILSON, E. K. (1997): "Teaching Historical Thinking in the Social Studies Methods Course: A Case Study." *The Social Studies*, may/june, p. 121-126

OWENS, W. (1997): "The Challenges of Teaching Social Studies Methods to Preservice Elementay Teachers". *The Social Studies*, may/june, p. 113-120

McFADYEN CHRISTENSEN, L.; SYZMANSKI SUNAL, C. (1997): "Conceptual Shifts: Elementary Preser-vice Teachers' Perceptions About a Social Studies Methods Course". *JSSR*, vol. 21, nº 1, p. 16-21





10. Informaciones

* El Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes, Mérida (Venezuela), coordinado por nuestra colega la profesora Carmen Araguren R. ha editado su Boletín nº 2 (1997).

Para más información dirigirse a:
Grupo de Investigación en Teoría ,
Didáctica de las Ciencias Sociales.
Facultad de Humanidades y Educación,
núcleo La Liria. Edificio D 2º piso,
cubículo nº 58. Universidad de Los Andes.
Mérida-Venezuela.
Telefax: 401738. Fax: 4011851

**La Asociación de Profesionales en Historia de la Provincia de Santa Cruz (Argentina) nos ha mandado una carta en la que nos informa de su constitución en el año 1996 y en la que nos solicita poder transcribir algunos textos de nuestro Boletín Informativo así como "iniciar un anhelado y preciado contacto a los fines de generar un intercambio de experiencias que seguramente resultaran beneficiosas".



Reunión de la Junta Directiva

El pasado 19 de junio se reunió la Junta Directiva de la Asociación en la Universidad de La Rioja, en Logroño, con la finalidad de valorar el IX Simposio y preparar el X. En línea con lo aprobado en la Asamblea de Lleida se propusieron varios nombres de posibles ponentes, así como la concreción de los distintos apartados del Simposio. También se discutió el funcionamiento y su organización.

El Comité Organizador del X Simposio ha empezado a trabajar en la organización del mismo y dentro de unos días recibiremos una primera comunicación.

Desde estas páginas les animamos a llevar a buen término las ideas que nos manifestaron en Logroño y os animamos a empezar a escribir vuestras aportaciones.

