



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
PÉDAGOGIQUE

Colloque internationale de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté – 17 et 18 mars 2011

Atelier 1B *Articulation pratiques/savoirs* Jeudi 17 mars 14h – 16h30



member of
UNIVERSITÉ DE LYON

19, allée de Fontenay
BP 17424
F-69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 00
Fax +33 (0)4 72 76 61 10
www.inrp.fr
N° Siren 180 043 044

Le cinéma de fiction politique, les questions socialement vives, et l'enseignement de l'histoire du temps présent en Terminale S*

Sophie-Zoé TOULAJIAN, enseignante agrégée d'histoire-géographie au lycée Pierre-Mendès France de Savigny le temple, sophie.toulajian@orange.fr

Mots clés : Histoire du temps présent/politisation en classe/4 R/pratiques d'innovation/questions socialement vives

L'enseignement de l'histoire à toujours été pris entre deux logiques contradictoires, une logique de distanciation, qui est de transmettre un socle de connaissances communes pour former des futurs citoyens, et une logique d'adhésion défendant les valeurs prônées par le modèle républicain. Cette tension s'est traduite par une recherche de consensus, formulée par les 4R de F. Audigier, dont le refus du politique nous intéresse plus particulièrement, car le cours d'histoire peut être le lieu du politique, entendu comme élément de compréhension globale du monde. L'introduction de questions socialement vives liées à l'histoire du temps présent en classe de terminale tente de répondre aux nouvelles attentes sociétales. Mais elles sont surtout abordées par le prisme de l'histoire culturelle, réduite à l'iconographie, et elles sont davantage mémorielles. Cela a pour conséquence d'élaguer les contenus et les compétences disciplinaires, de faire disparaître les acteurs sociaux et donc de gommer tout esprit critique, allant de pair avec l'atomisation du corps social et aboutissant à la rupture du lien entre enseignement de l'histoire et politique.

Nous pensons que l'usage du cinéma de fiction politique en cours d'histoire du temps présent peut être un moyen pour éclairer la polis. En effet, en tant qu'art de masse, le cinéma dans un régime pluraliste peut participer au développement de la démocratie en diffusant des clés de compréhension du monde à grande échelle. Ensuite, l'image est souvent le seul médium des élèves, or à la différence de l'écrit, elle a la capacité de s'inscrire brutalement et sans filtrage, touchant l'affect avant l'intellect, son pouvoir de conviction est donc fort et d'avantage l'image animée que l'image fixe. D'autre part, le monde actuel est de plus en plus tributaire de la RE présentation de la réalité et des images, or cette abondance d'images dans lequel les élèves sont noyés est un obstacle à l'intelligibilité du monde qu'ils doivent surmonter. Il faut qu'ils fassent le tri entre les images qui falsifient leur représentation de la réalité, dont la force de suggestion dilue tout effort de compréhension, et celles qui les mettent à distance de ces images aliénantes, leur permettant ainsi d'être plus informé et lucide. Comment définir les « films de fiction politique de l'histoire du temps présent » ? Ce sont des films qui captent et transmettent un moment d'histoire, une forme de réalité sociale, et posent des enjeux politiques car ils donnent sens à l'histoire qui n'en a pas encore, ils font réfléchir sur l'écriture de l'histoire et le statut du récit, et ils saisissent l'historicité des films en proposant un registre pluriel de temporalités (l'époque représentante et l'époque représentée). A la différence du documentaire, trop ouvertement démonstratif, ils nécessitent d'être médiatisés par l'enseignant, et sont en aussi en ce sens politique : il y a une « politicalité » inhérente au cinéma selon E. Barot, qui cite Gramsci, « l'art est éducateur en tant qu'art et non en tant qu'éducateur ». Un film politique n'est pas un film sur la pratique politique, il met en scène une communauté, une collectivité qui tisse des liens entre ses membres, comme le tente l'enseignant en cours d'histoire avec le groupe classe.

Notre corpus pour des raisons de réalisme pédagogique repose sur un choix limité de films, abordant des questions socialement vives multiples (torture, terrorisme, luttes sociales...) et en les intégrant dans une approche et une pratique pédagogique innovante. Nous appuyons notre réflexion sur quelques classes de terminale, dont les origines sociales, géographiques et dont le niveau scolaire ne sont pas représentatifs de la moyenne nationale (une population scolaire populaire de banlieue). Nous voulons expliquer que ces films peuvent permettre de politiser les élèves, car ils sont une prise de position sur le monde. En effet, ils ne se contentent pas de dénoncer ou de défendre des bonnes causes, ils n'assèment pas de vérité, mais donnent à penser aux élèves. Ils visent à montrer le sens des luttes politiques et peuvent constituer un outil qui met à jour les mécanismes de domination. Ensuite, ils sont polémiques et

peuvent être appréhendés comme un prisme privilégié d'analyse des paradoxes qui animent la réalité des rapports sociaux, de leur complexité, de leur devenir permanent. Leur part critique se trouve dans des choix de mise en scène et de montage que nous analysons : leur progression n'est pas seulement dans la dramaturgie, mais dans l'avancée de la compréhension du processus en question. Enfin, ils placent les élèves en situation d'apprentissage, car ils interrogent leurs représentations si prégnantes et leur « déjà là », les confrontant à une forme d'altérité et suscitant leur étonnement. Ils leur laissent la possibilité de multiples interprétations avec des fins ouvertes, les plaçant en posture d'élucidation, car le processus de connaissance historique n'est jamais clos. Provoquer la réflexion des élèves se fait par des questionnements novateurs et une discussion, un débat contradictoire qui s'enrichit de la confrontation avec autrui en s'approfondissant, se complexifiant et qui les amène à d'autres questions.

Enseigner l'histoire signifie construire des savoirs, un projet didactique qui peut mettre en concurrence les représentations des élèves et ce que donne à voir le cinéma de fiction politique. Comment articuler ce paradoxe et permettre au récit cinématographique de faire sens auprès des élèves en leur apprenant à penser l'histoire du temps présent (la complexité du passé proche) par ce biais ? Pourquoi et comment le cinéma de fiction politique peut – il servir de cadre à une pratique didactique dans l'enseignement des questions socialement vives de l'histoire du temps présent ?

Nous nous interrogerons sur les usages possibles de films de fiction politique de l'histoire du temps présent en classe et nous expliquerons comment, par leur biais, organiser l'appropriation et la construction des savoirs historiques en vue de politiser les élèves, permettant ainsi l'entrée de l'histoire dans le débat public.

* le choix de la terminale S s'explique en raison de la plus modeste ambition du programme et donc par souci de réalisme pédagogique : le choix des questions traitées, et par conséquent des films, s'en trouve réduit

Écrire en histoire à l'aide d'outils collaboratifs en ligne

La médiation socio-constructiviste et les TICE sont-elles des leviers pour mieux réussir le paragraphe argumenté en histoire-géographie en 3e ?

Emmanuel MAUGARD, Professeur d'histoire-géographie, Collège Immaculée-Conception (Clisson),
Emmanuel.maugard@gmail.com

Mots clés : argumenter, collège, TICE, travail collaboratif, histoire-géographie

L'objectif est de faire progresser les élèves dans l'acte d'écrire en histoire-géographie à travers la médiation du travail de groupe. Il s'agit aussi de leur apprendre à travailler ensemble et de leur montrer l'intérêt du travail collaboratif.

Nous avons testé cette hypothèse depuis deux ans dans quatre classes de troisième générale dans un collège moyen d'environ 500 élèves d'une petite ville du pays nantais, Clisson. Chaque année, nous pouvons travailler sur une classe à effectif réduit où sont regroupés les élèves « d'option découverte professionnelle » qui travaillent en parallèle de manière collaborative à des projets multimédia et une classe d'environ 25 élèves. Les séquences d'études se déroulent dans une salle multimédia de 15 postes avec en plus un poste professeur à double écran qui permet de diriger la salle. Nous avons utilisé pour faire écrire les élèves un outil d'écriture collaborative en ligne synchrone, Etherpad. Les élèves des classes de 25 étant deux par poste, ceux de la classe à effectif allégé en avaient un chacun. Ces expériences se déroulaient durant les heures habituelles de cours. Pour analyser l'utilisation d'Etherpad, nous avons également pu interroger six collègues sur l'utilisation d'Etherpad et du travail collaboratif en cours d'histoire-géographie à l'aide d'un questionnaire.

Cette recherche part du constat de différentes difficultés pour réaliser un paragraphe argumenté en histoire-géographie en troisième au collège. Les problèmes rencontrés par les professeurs pour l'acquisition de la compétence d'écrire sont :

- la qualité de la rédaction est souvent insuffisante ;
- le recopiage du résumé et non sa construction par l'élève;
- le report de l'acte d'écriture à la maison hors de la présence du professeur ;
- le problème de la prise en compte des travaux individuels d'écriture réalisés par les élèves...

Les questions que l'enseignant se pose face à ceux-ci : Comment organiser une séance pour que tous les élèves aient produit sur le sujet ? Trouver des moyens pour que l'apprenant dépasse la peur d'écrire et en trouve la motivation ; Comment utiliser les écrits de recherche des élèves quand ils existent ? ; Comment passer d'un écrit individuel à un écrit collectif ? Quelle validation pour chaque écrit individuel ou plutôt comment tenir compte et évaluer l'apport de chacun dans le cadre d'un écrit collectif ? Face à ces interrogations, les problématiques de la recherche-action sont savoir en quoi le travail collaboratif à l'aide d'outils TICE permet de mieux écrire un paragraphe argumenté ? Comment peuvent-ils jouer sur la motivation des élèves ? Comment le groupe peut-il être un vecteur pour mieux écrire en histoire-géographie ?

Il s'agit de définir ce qu'argumenter signifie en histoire. Dans le paragraphe argumenté en histoire-géographie, on ne demande pas aux élèves de donner leur opinion. L'élève se fonde souvent sur un cours qui est de l'ordre du démontrer plutôt que de l'argumenter. Ce qui prime, c'est la cohérence logique du raisonnement.

L'outil utilisé pour faire travailler les élèves dans le cadre d'une écriture collective est Etherpad. C'est un espace virtuel qui réunit un groupe pour communiquer en mode conversationnel. C'est un bloc-notes

partagé en temps réel. Chacun va exprimer ses idées et peut réagir à celles des autres. Il offre un espace d'échange synchrone où chacun peut faire valoir son point de vue et peut réagir spontanément à ce qui vient d'être dit. Il s'agit de montrer comment il peut jouer sur la motivation des élèves et faciliter l'acte d'écriture. L'avantage d'Etherpad est qu'il garde la mémoire de l'intervention de chacun. Une ligne de temps permet de connaître la construction des idées et la temporalité des interventions. Cet outil indique l'apport de chacun dans la réalisation du paragraphe.

Ensuite, le rôle du travail de groupe dans la motivation de l'élève est étudié ainsi que son apport dans l'apprentissage du paragraphe argumenté. Pour qu'un environnement d'apprentissage soit collaboratif, il faut que les apprenants soient informés du but de l'apprentissage et de sa finalité. Il est important de souligner à l'apprenant que la collaboration poursuit un but commun mais aussi rejoint ses intentions personnelles. L'apprenant doit voir la collaboration comme une valeur ajoutée. Il faut indiquer aussi que la collaboration fait partie des valeurs et des buts poursuivis. La collaboration rentre dans les critères d'évaluation du travail effectué donc les élèves ont eu à évaluer leur capacité à travailler en groupe dans le cadre d'une fiche d'autoévaluation. Ils ont été également évalués par l'enseignement dans ce cadre. Leur capacité à évaluer leur travail rentre dans un item du socle commun de la compétence 7 l'autonomie et l'initiative, du domaine, Être acteur de son parcours de formation et d'orientation, Savoir s'autoévaluer et être capable de décrire ses intérêts, ses compétences et ses acquis L'utilisation d'outils collaboratifs en ligne pour écrire un paragraphe argumenté permet de voir la maîtrise de certains items du socle commun du palier 3 souvent décrits comme difficilement évaluables par les enseignants. C'est-à-dire dans la Compétence 4 La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, à l'intérieur du domaine Adopter une attitude responsable, l'item participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles, et dans la compétence 7 autonomie et initiative, l'item S'intégrer et coopérer dans un projet collectif du domaine Faire preuve d'initiative.

La médiation socioconstructive a été un levier pour faire progresser les élèves dans leur acte d'écrire. C'est un travail à mettre en place sur le moyen terme, car plusieurs élèves ne voient pas l'utilité de ce type de fonctionnement. Ils indiquent même clairement leurs réticences devant cette méthode de travail. Mais après plusieurs expériences, les mêmes élèves précisent qu'ils en ont tiré un bénéfice et qu'ils ont progressé. Certains sont passés à l'acte d'écrire. Le travail collaboratif avec un outil d'écriture en ligne est donc un outil efficace mais il n'est pas le seul : c'est une façon de varier les manières de travailler. Il ne faut pas oublier que l'objectif est de permettre à l'élève d'être capable d'écrire seul un paragraphe argumenté.

Découvrir le monde au collège aujourd'hui : une géographie scolaire « médiatisée » ?

Emilie BLANCHARD, doctorante contractuelle à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
Emilie.blanchard01@gmail.com.

Mots-clés : géographie scolaire, média, culture disciplinaire, apprentissages, actualité.

Depuis les années 1960, les médias ont conquis progressivement tous les champs de la société. En quelques décennies, grâce à la démocratisation de la radio, de la télévision, du cinéma, nous avons assisté à une explosion de l'information, et à un élargissement considérable de notre regard sur le monde. Par le son et l'image, les médias nous *donnent à voir* le monde tel qu'ils le présentent. Ils créent et diffusent désormais des représentations du monde standardisées : dès l'enfance, notre image du monde, notre imaginaire géographique sont forgés par ce que nous voyons quotidiennement à la télévision, ou par des films ; par ce que nous avons entendu à la radio, ou lu dans la presse. Parallèlement, les revues (au premier titre, *Géo* et *National Geographic*), atlas, émissions de télévision ou de radio qui ont pour objet la découverte du monde connaissent une audience de plus en plus importante auprès du grand public.

L'avènement des médias constitue un tournant sans précédent pour la discipline scolaire. Chez les élèves comme chez les enseignants, l'irruption des médias renouvelle le rapport au monde, auparavant construit essentiellement à l'école ou en référence au savoir scientifique. Ce discours médiatique, non validé par les instances scientifiques, entre en concurrence avec le discours scientifique de référence (on rapprochera cette observation de la situation de l'histoire dans l'enseignement secondaire, notamment des problématiques du « présentisme » et de ce que Pierre Nora a appelé le « retour de l'événement »).

Petit à petit, l'irruption des médias et des sujets d'actualité dans la sphère scolaire est légitimée par le projet de « compréhension du monde contemporain », dévolu à l'histoire – géographie. Institutionnellement, c'est dans les années 1980 que l'on voit apparaître timidement dans les instructions officielles les premières références à l'actualité. Dans le même temps, on voit apparaître dans les manuels scolaires les premiers documents sur l'actualité, issus des médias. Ces documents se multiplient rapidement ensuite, jusqu'à devenir des sources abondamment utilisées par les enseignants. C'est désormais au détriment des sources scientifiques que les documents issus des médias apparaissent dans les manuels – principaux supports de cours des enseignants du secondaire, majoritairement de formation historique – conduisant à une banalisation, voire à une explosion de l'utilisation des médias à des fins éducatives.

Il semblerait donc qu'on assiste depuis une vingtaine d'années à une « médiatisation » de la culture disciplinaire en géographie (Pascal Clerc). Plusieurs éléments définissent selon nous cette « médiatisation » de la géographie scolaire. La première évolution concerne les thèmes et sujets définis comme faisant partie du champ de la géographie scolaire. Le champ couvert par le cours de géographie s'est considérablement étendu ces dernières décennies. La géographie scolaire devient de plus en plus perméable aux attentes sociales : les « questions de société » font leur entrée dans la classe de géographie. La géopolitique et l'environnement apparaissent comme les terrains privilégiés du croisement entre le discours médiatique et le discours scientifique. Le thème du développement durable - et les discours qui l'accompagnent sur le réchauffement climatique, l'épuisement des ressources - connaît un succès étonnant auprès du grand public, et irrigue le paysage médiatique comme les nouveaux programmes scolaires. Or ces nouveaux objets, comme la notion de développement durable, relèvent parfois de savoirs encore instables, et qui font débat dans la communauté scientifique. Comment les enseignants perçoivent-ils ces nouveaux contenus, largement médiatisés ? Comment les enseignent-ils ?

La « médiatisation » de la géographie scolaire passe également par l'utilisation de nouveaux outils : les Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) apparaissent pour certains

enseignants comme une manière de faire de la géographie autrement. Il y a là un effet générationnel certain. Une nouvelle génération d'enseignants, qui a grandi dans la « culture médiatique » qui caractérise la société contemporaine, met en œuvre régulièrement des séquences bâties sur des extraits de films ou de séries, d'émissions grand public ou de séquences construites à partir d'outils tels que Google Earth (globe virtuel) ou StatPlanet (SIG), et utilise abondamment les ressources d'internet pour préparer leur cours. Les manuels numériques proposent une série de ressources nouvelles (cartes et frises interactives, vidéos associées).

Enfin, la dernière évolution notable concerne les manuels scolaires. Les discours de la géographie scolaire apparaissent de plus en plus calqués sur le discours médiatique. Les travaux de Daniel Niclot ont montré comment, dans la mise en page et dans la présentation même des manuels, l'influence du système médiatique (de la presse notamment) était flagrante. Les leçons et études de documents sont à proprement parler mises en scène ; on construit le cours de géographie comme un spectacle. Dans le récit, des procédés nouveaux s'inspirent du récit médiatique : les témoignages deviennent des procédés récurrents ; on joue sur l'identification, pour « humaniser » l'information transmise. Cette évolution des manuels correspond à une demande forte chez les enseignants.

Désormais, l'école ne présente plus seulement une version simplifiée des savoirs géographiques scientifiques, élaborés hors de l'école ; elle crée aussi ses propres savoirs, et laisse une large place aux sujets d'actualité. La géographie scolaire, très composite, a acquis une autonomie nouvelle par rapport à la géographie savante. Notre question centrale est celle de la porosité de la géographie, en tant que discipline scolaire, aux débats publics et aux questions d'actualité. Entre le discours scientifique et le discours médiatique, la géographie scolaire s'imposerait-elle comme un troisième terme ?

Entre éducation formelle et éducation non formelle : comment concevoir un jeu éco-citoyen dans un contexte d'éducation au développement durable ?

Sylvain GENEVOIS, chargé de recherches à l'INRP-ENS de Lyon, sylvain.genevois@ens-lyon.fr
Yvan CARLOT, IUFM de Lyon

Mots-clés : Education au Développement Durable, éco-citoyenneté, éducation formelle / éducation non formelle, jeu éducatif, eau, Grand Lyon, Péniche du Val de Rhône.

La conception et l'usage de jeux éducatifs dans le domaine de l'Education au développement durable (EDD) sont de nature à interroger la relation spécifique qui peut s'établir entre les apprentissages disciplinaires et les apprentissages sociaux ou politiques, que cette éducation s'inscrive dans le cadre du curriculum formel (histoire, géographie, éducation civique) ou qu'elle se déroule dans des contextes d'éducation moins formelle. Le projet de jeu en cours de développement par l'Association des Péniches du Val de Rhône, sur les cycles de l'eau, les fonctions, les risques et le rôle patrimonial du Rhône et de la Saône dans l'espace du Grand Lyon, s'inscrit dans cet objectif de construction de savoirs scolaires qui sous-tendent des valeurs telles que l'adhésion à un territoire ou la prise de conscience des enjeux de l'eau pour les habitants d'une agglomération millionnaire structurée historiquement autour de deux fleuves. Il s'agit donc d'un jeu "sérieux" destiné à servir de base à la construction d'une éco-citoyenneté articulée sur le local et le global. La construction de cette conscience civique par ce jeu s'inscrit dans un double cadre. Le premier est celui des politiques volontaristes d'une communauté d'agglomération - celle du Grand Lyon - se traduisant par les orientations fortes du SCOT nouvellement finalisé, par l'adoption d'un Agenda 21 communautaire, par une action active en éducation au développement durable. Le second cadre est celui de la refonte des programmes de collège et de lycée(s) en géographie et du développement de l'EDD à la fois dans et hors de l'école.

Ce jeu de plateau qui représente la tâche urbaine du Grand Lyon sur fond de données physiques s'organise autour de deux circuits ancrés sur les deux fleuves. Ces deux circuits à parcourir à partir d'un même terrain de jeu figurant l'espace de la ville s'appuient sur différents modules thématiques (ressources, AEP, navigation, aménagements...) ainsi que sur deux modules de "contraintes" (risques) et de "bonus" (patrimoine). Ce jeu s'apparente à un véritable outil pédagogique pour les enseignants et pour les animateurs de la Péniche qu'ils peuvent mobiliser au cours de séjours itinérants de scolaires.

Références bibliographiques:

BIZET F., BUSSI M. (1997). "Les jeux de plateau : une géographie ludique", Mappemonde, No. 4/97, 33-37.
<http://www.mgm.fr/PUB/Mappemonde/M497/BussiBizet.pdf>

GRATALOUP, C. (1989). Le jeu des localisations urbaines. *in Robic (M-C), Géographiques, la géographie en tous ses états*, Paris, CNDP, p. 7-24.

le réseau Ludus. Jouer en classe. <http://lewebpedagogique.com/reseauludus/>

MASSON-VINCENT, M., dir. (2005). *Jeu, géographie et citoyenneté*. De l'école à l'université, Collection L'Université pratique

MUSSET, M., THIBERT, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Veille Scientifique et Technique (INRP)*, Dossier d'actualité n°48 – octobre 2009
<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/48-octobre-2009.htm>

ROUMEGOUS, M. (1993). Jeux et didactique de la géographie : quel intérêt ? *L'information géographique*, 5, p. 197-207.