



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 1C *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](http://www.inrp.fr)  
N° Siren 180 043 044

## Débattre en EDD en cycle 3 : quelle place pour les savoirs disciplinaires ?

Sylvain DOUSSOT, IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes. [Sylvain.doussot@univ-nantes.fr](mailto:Sylvain.doussot@univ-nantes.fr)

**Mots-clés : savoirs – transposition didactique – compétences – pratiques – débat.**

A partir de deux corpus de classes de CM2, cette communication se propose d'étudier les rapports entre les savoirs disciplinaires et les débats politiques menés dans le cadre de séquences pluridisciplinaires, afin de questionner les conditions pour une mise en relation des savoirs disciplinaires et des savoirs sociaux et politiques. Cette étude est centrée sur les savoirs en jeu dans les séances de géographie et d'histoire.

Un premier corpus est constitué d'une séquence en géographie sur le thème des zones industrialo-portuaires mise en œuvre dans deux classes par une même enseignante. La séquence se divise en deux temps : 6 séances en géographie, puis une séance EDD sous forme de débat. Le second corpus est une séquence centrée sur un projet d'étude locale (le développement de La Baule, Loire-Atlantique) pluridisciplinaire (histoire, géographie, sciences, français). De la même manière, elle se conclut par une séance de débat sur un thème d'EDD.

Dans un premier temps, ces corpus sont étudiés sous l'angle de l'usage des savoirs travaillés lors des séances de géographie et d'histoire dans le débat politique. Ainsi, il s'agit de considérer dans les débats les occurrences et les références aux contenus, concepts et démarches mis en œuvre dans les séances disciplinaires. Ce travail tend à indiquer un faible réinvestissement des savoirs dans leur dimension scientifique au cours des discussions sur la thématique politique : les élèves font peu appel au savoir stabilisé dans la classe et le caractère de nécessité de ces savoirs (Orange, 2005) n'est pas différencié des savoirs d'expérience. Ce constat met en cause l'évidence portée par l'institution de l'existence de liens entre savoirs scolaires et savoirs sociaux ou politiques. C'est la mise en cause de cette évidence que nous proposons ensuite d'étudier. Par ce travail exploratoire nous visons à dégager des conditions de possibilité d'une mise en relation des conceptions politiques et sociales des élèves et des savoirs géographiques et historiques scolaires dans le cadre d'un débat centré sur une question politique.

Cet objectif de recherche suppose la possibilité de cette mise en relation, c'est-à-dire de la mise en œuvre des compétences correspondant au pilier 6 du socle de compétences du Ministère de l'éducation nationale français. Les capacités qui y sont listées (notamment celles de la deuxième partie) renvoient à des dimensions pratiques qui ont à voir avec les pratiques scientifiques. Notre hypothèse est que l'apprentissage de ces compétences peut s'envisager en repensant la notion de transposition didactique dans la perspective élargie qu'en propose Perrenoud (1998) : des savoirs (textes) et des pratiques (théoriques).

En ce sens, la sociologie des sciences étudie le rapport entre le savoir scientifique et les questions politiques par le biais des pratiques (Roqueplo). Ces études nous incitent à penser la transposition didactique de ces débats qui mettent en relation science, expertise et décision (Legardez, 2004). Mais cette transposition nécessite une connaissance des relations entre savoirs et pratiques dans les sciences, afin de distinguer science et expertise, et envisager la construction de ce que J. Simonneaux (2010) appelle une « citoyenneté scientifique » chez les élèves. Sur ce point la théorie de la problématisation en science et à l'école (Fabre, 2009 ; Orange, 2005) nous apporte des éléments de réflexion.

C'est sur la base de recherches menées dans ce cadre théorique (Fleury & Fabre, 2006), aussi bien en histoire (Doussot, 2009) qu'en sciences (Orange-Ravachol, 2005 ; Lhoste, 2008) que nous proposons de clarifier les enjeux de notre hypothèse afin de spécifier les conditions de cette transposition.

Elles nous semblent pouvoir s'exprimer selon les trois axes suivants :

- les disciplines scolaires doivent être identifiées par les élèves, et particulièrement dans leurs limites et leurs champs d'exploration ; c'est ici la notion de point de vue qui est en jeu et qui induit la reconnaissance des disciplines comme condition à une véritable interdisciplinarité ;

- mais les disciplines ainsi identifiées doivent se distinguer également par leurs pratiques ; c'est à ce niveau (et non simplement en terme d'argumentation) que peut émerger une distinction entre savoir scientifique et savoir expert : le premier est nécessairement lié à la construction de ses propres problèmes tandis que le second cherche à répondre à des questions extérieures à la science ;

- enfin, la séparation entre débat de type scientifique et débat de type politique peut constituer une condition à cette mise en relation en clarifiant pour les élèves tant le sens de l'erreur que l'impossibilité de cerner totalement une question politique par un regard scientifique.

Une telle caractérisation de notre hypothèse doit permettre, dans un second temps, de construire des séquences pour une mise à l'épreuve du terrain.

### **Références bibliographiques :**

DOUSSOT S. (2009). *Écrits non linéaire et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*. Thèse sous la direction de C. Orange & Y. Le Marec. Université de Nantes.

FABRE M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

FLEURY B. & FABRE M. (2006). La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français. *Revue Recherches en éducation*, n°1, novembre 2006.

LEGARDEZ A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*, n°149.

ORANGE C. (2005). Signification, en didactique des sciences, des références aux pratiques des chercheurs. L'exemple du débat scientifique dans la classe. *Colloque « Didactiques : quelles références épistémologiques »*. Bordeaux, 25-27 mai 2005.

PERRENOUD P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n°3.

ROQUEPLO P. (1997). *Entre savoir et décision, l'expertise scientifique*. Paris : INRA éditions.

SIMONNEAUX J. (2010). Pour aller au-delà des « petits gestes ». *Les cahiers pédagogiques*, n°478, janvier 2010.

# Green Games » et éducation au développement durable. Jouer pour se construire un point de vue.

Caroline LEININGER-FREZAL, maître de conférences de l'Université Paris 7, UMR Géographie-cités

Sylvain Genevois, chargé de recherches, ENS de Lyon- INRP, UMR 5600

**Mots-clés** : savoirs hybrides, *serious game*, développement durable, jeu de simulation, apprentissages, éducation au choix

Le développement durable est né dans et à partir de la sphère sociale (Rapport Brundtland, 1987) même si le terme de « sustainable development » apparaît dans la littérature scientifique dès 1980 (Robert. Allan.(1980). *How to save the world.* ; Brown. L. (1981) *Worldwatch Institute.* ). La notion s'est ensuite largement diffusée au sein de nombreuses disciplines scientifiques. C'est même souvent aujourd'hui un critère de financement des projets de recherche. Le développement durable a fait ensuite son entrée au sein des disciplines scolaires françaises (nouveaux programmes d'histoire-géographie en 2008). Il est ainsi devenu source de savoirs hybrides, qui résultent du mixage de savoirs savants, de savoirs scolaires et de savoirs vernaculaires. Les élèves sont donc confrontés à une pluralité de savoirs hétérogènes et hétéroclites qu'ils doivent mettre en cohérence.

Partant de ce constat, nous avons fait l'hypothèse que les *green games* (jeux de simulation environnementale), qui se développent dans la sphère sociale dans le sillage des *serious games*, peuvent constituer des outils pour aider les élèves à se positionner face aux différents types de savoirs auxquels ils sont confrontés et à se construire une posture éco-citoyenne.

Pour répondre à ces hypothèses, nous testons ces jeux en classe avec huit enseignants associés à la recherche (recherche collaborative), issus de différentes disciplines scolaires (SVT et histoire-géographie) en France et au Québec. Notre méthodologie s'appuie sur la rédaction de carnets de bord par les enseignants, sur des observations de séances en classe et des entretiens élèves et enseignants.

Nous présenterons les premiers résultats de ces expérimentations en mettant en évidence en quoi le jeu peut faciliter certains types d'apprentissage, du fait de la motivation qu'il génère mais aussi par son ancrage dans les pratiques numériques des adolescents (avec l'ordinateur ou avec les jeux vidéo). Le principe même du jeu de simulation conduit les élèves à se positionner et à prendre des décisions, décisions sur lesquels ils ont ensuite un retour (feedback), dont ils peuvent mesurer les conséquences. C'est dans ce processus que s'organisent chez les élèves les différents corpus de savoirs auxquels ils sont confrontés.

L'usage des jeux de simulation environnementale nécessite cependant des réserves. L'apport cognitif est limité. Le jeu n'est pas l'outil didactique le plus pertinent pour transmettre des savoirs. C'est un outil de sensibilisation et de découverte.

## Références bibliographiques

Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au serious game. Approches culturelle, pragmatique et formelle*. LARA, IRIT-CNRS. Toulouse, Universités Toulouse II et Toulouse III. Thèse de Doctorat.

De Vries, E. (2001). Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue Française de Pédagogie*, 137, 105-116

Genevois, S. (2010). Les jeux numériques ont-ils droit de cité à l'école ? *in* Ter Minassian, H., Rufat, S. (dir.) *Les jeux vidéo comme objet de recherche*, ed. J. Vrin

Leininger-Frézal, C. (2009). *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales*. Thèse de doctorat - Université Lyon 2 [http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00449803\\_v1/](http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00449803_v1/)

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

## Les « questions politiques » s'invitent en histoire : qu'en disent des élèves de l'école primaire ?

Roselyne LE BOURGEOIS-VIRON, MC histoire, IUFM de l'Académie d'Amiens/Université de Picardie Jules Verne, [roselyne.lebourgeois@amiens.iufm.fr](mailto:roselyne.lebourgeois@amiens.iufm.fr)

Catherine REBIFFE, Formatrice Lettres, IUFM de l'Académie d'Amiens/Université de Picardie Jules Verne [catherine.rebiffe@amiens.iufm.fr](mailto:catherine.rebiffe@amiens.iufm.fr)

**Mots clés : histoire, notions politiques, école élémentaire, interactions langagières, culture des élèves.**

Le fait que l'enseignement de l'histoire poursuive des visées civiques voire politiques n'est pas nouveau et remonte au moins au début de la IIIe République et reste présent dans l'esprit des enseignants du premier degré (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004). Cette volonté peut se traduire par le choix de questions dont le message « politique » est explicite, même si les visées ne sont pas les mêmes : enseignement de la Révolution française, qui suscite maintenant peu de controverses, mis à part la question de la Terreur ou plus près de nous, enseignement de la Shoah ou de la colonisation, thèmes beaucoup plus « chauds », en fonction des élèves concernés (Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007).

Ce n'est pas ce chemin que nous avons suivi et notre propos n'a pas été d'entrer dans la question des visées politiques et mémorielles des programmes récents de l'école élémentaire. Ayant participé à la recherche sur l'argumentation dans plusieurs disciplines (Douaire, 2004), notre but était de faire argumenter les élèves sur les sujets « Gaulois » et « Barbares » que leur classe abordait alors. Il s'agissait de mettre au jour les possibilités argumentatives des élèves en classe d'histoire au cycle 3 de l'école élémentaire et de les comparer à celles qu'ils développent dans d'autres disciplines telles que les sciences, à l'école comme au collège. La conception de séances en recherche collaborative avec l'enseignante titulaire de la classe, leurs transcriptions et analyses sur le plan linguistique et didactique nous ont amenées à identifier chez les élèves des arguments que nous avons considérés comme relevant du politique au sens large du terme, ce qui est sans doute à discuter, et mettant en relation culture scolaire et extra scolaire, connaissance du passé lointain et d'un passé historique proche. C'est à partir de ces « ébauches » de raisonnement que nous voudrions a posteriori évoquer quelques pistes de réflexion sur les notions « politiques » exprimées par les élèves, leur mise en mots, les conditions de leur émergence et de leur explicitation en classe d'histoire, tout en accordant une place au rôle du maître dans ces situations. Notre propos n'est pas d'analyser différents styles d'enseignants mais de nous interroger sur la relation entre « dialogues en classe et savoirs enseignés » (Chatel, Richet, 1995), en partant des paroles des élèves construisant peu à peu des objets de discours à partir du cadre posé par le maître.

Dans un premier temps, nous définirons très brièvement le cadre scolaire qui a rendu ces échanges possibles, laissant place à la parole des élèves pour construire des apprentissages ; cette pratique professionnelle experte ne doit pas cacher les difficultés et obstacles que cela représente pour l'enseignant. Ce cadre est à mettre en relation avec la place essentielle que tient le débat dans les programmes de l'école élémentaire de 2002, poursuivant une double visée : développer l'attitude à y prendre une part active et à se construire en sujet « penseur/locuteur » d'une communauté discursive, et ce faisant, engager les élèves dans une réflexion plus large sur la « citoyenneté ». L'éducation civique était alors limitée à l'organisation de débats d'une heure par quinzaine tandis que les apports de connaissances étaient renvoyés vers l'histoire, en particulier pour l'étude de la Ve république et vers la géographie, pour la construction européenne.

Dans un premier temps, nous évoquerons nos cadres d'analyse en didactique de l'histoire mettant en relation histoire, discipline de référence et discipline scolaire, non pas pour faire de l'une la simplification de l'autre mais pour faire porter la réflexion sur la relation entre faits particuliers et concepts plus généraux, le

rôle du raisonnement par analogie et du sens commun, la place du vocabulaire courant et spécifique... (Prost, 1996). Par là même, nous nous situerons par rapport à l'éducation à la citoyenneté et essaierons de définir ce que nous entendons par « notions politiques ». Pour ce faire, nous associerons une analyse linguistique permettant de cerner au plus près le développement dynamique des dialogues élèves/maître ou élèves/élèves, les mouvements de pensées qui se dessinent au fil des enchaînements et dévoilent certains implicites, notamment des croyances, mais aussi parfois des contradictions qu'on ne soupçonnait pas. Nous nous fonderons sur des extraits de dialogues transcrits lors de séances consacrées aux sujets précédemment cités et d'une séquence d'apprentissage sur les débuts de la construction européenne. Il s'agira de pointer les connaissances « déjà là » chez les élèves mais souvent peu explicites ou peu travaillées en classe car exprimées dans un langage ordinaire éloigné du vocabulaire spécifique attendu en séance d'histoire, de gérer des références récurrentes à la Seconde guerre mondiale par exemple. En effet, si les élèves de l'école primaire ne peuvent pas encore produire un discours monologique et fondé sur les arguments d'histoire, ils entrent en débat et réagissent volontiers et sincèrement aux textes présentés et aux propos et commentaires de leurs pairs ; au fil des dialogues, dont nous montrerons qu'ils constituent bien une forme d'argumentation, chacun essaie, en réponse à ce qui vient d'être dit, de formuler au plus juste ses conceptions et de trouver des faits les illustrant ou les justifiant. Les représentations que les élèves se font de la guerre, des alliances entre belligérants et du « bien » et du « mal » fondé des changements politiques, mais aussi de ce que l'on pourrait appeler « l'identité nationale » se dévoilent au fil des reprises et reformulations, souvent « tâtonnantes » (Nonnon, 2001) qui tracent un cheminement de la conversation parfois sinueux mais toujours fécond. Les élèves sont amenés à puiser dans les faits d'actualité qu'ils connaissent (hors vie scolaire) ainsi que dans les expériences qu'ils vivent : les Etats se comportent-ils comme des « amis » ? Les guerres actuelles éclairent-elles sur les guerres de l'histoire ?

C'est cette circulation entre le passé proche, voire le présent, et l'histoire qui nous paraît nourrir une réflexion politique, au sens noble du terme, chez les élèves à la condition que le maître fasse circuler les notions abordées d'un sujet à l'autre sans les gauchir pour donner des leçons, ce qui en ferait perdre tout intérêt pour l'histoire mais en faisant apparaître ce que notre connaissance du présent peut apporter à leur compréhension (M. Bloch).

### Références bibliographiques :

AUDIGIER F, et TUTIAUX-GUILLON N., (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Didactiques, apprentissages, enseignements. Paris : INRP.

BLOCH M.,(1997), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, (première publication en 1949), Paris : Armand Colin

BONAFoux C, De COCK-PIERREPONT L., FALAIZE B., (2007) *Mémoires et histoire à l'école de la République – Quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.

CHATEL E., RICHET A., (1995), « Dialogues en classe et savoirs enseignés », *Spirale*, Revue de Recherches en Education, n°16, pp 203-222.

NONNON E, (2001) chapitre 1.2 " La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description » in *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, coordonné par M.Grandaty et G.Turco, Paris : INRP,.

PROST A., *Douze leçons pour l'histoire*, Paris : Editions du Seuil, coll. « Points histoire », 1996.

## « Enseigner la colonisation de façon positive » ne dérange personne à condition qu'il s'agisse de la colonisation antique

Aurélie RODES, professeure d'histoire-géographie au collège Michelet à Toulouse, doctorante en histoire, à l'université de Toulouse II – Le Mirail, aurelie.rodes@ac-toulouse.fr

### **Mots clés : colonisation, intégration, histoire romaine, enjeux, enseignement**

Les injonctions demandant d'enseigner la colonisation de façon positive ont suscité des réactions, pourtant depuis le XIX<sup>e</sup> siècle la conquête de la Gaule est enseignée comme un bienfait, comme le point de départ de la civilisation, sans que cela n'interpelle personne ; comme si l'histoire romaine, compte tenu de sa distance avec le présent, ne comportait plus d'enjeux. N'est-il pourtant pas plus dangereux de penser que l'histoire ancienne est dénuée d'enjeux politiques alors qu'elle a permis pendant tout le XX<sup>e</sup> siècle de faire accepter et justifier la colonisation européenne, en Afrique du Nord notamment ? Pourtant, la conquête des Gaules est loin d'être glorieuse avec son cortège d'esclaves, de destructions matérielles mais aussi la dissolution d'une culture que l'on a voulu appeler gallo-romaine, sans pourtant s'intéresser à l'histoire de la Gaule avant la conquête. Les parallèles avec l'histoire de la colonisation contemporaine méritent d'être posés.

L'enseignement de l'histoire romaine, disparu des programmes de lycée en 2002 -signe qu'il n'était plus essentiel- est revenu en 2010, sous l'angle réaffirmé de la citoyenneté. N'est-ce pas là un signe de la référence à une lointaine citoyenneté et aux fondements d'une culture européenne commune ? Cette culture commune dépasse aujourd'hui le simple cadre européen, puisque la conquête romaine a concerné les deux rives de la Méditerranée, créant ainsi a posteriori, une culture commune avec le Maghreb, tentant de faire oublier la colonisation des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. L'étude historiographique de la réception de l'histoire romaine dans l'enseignement secondaire de 1880 à nos jours m'a amenée à m'interroger sur la transmission des savoirs : comment passe-t-on des savoirs universitaires aux savoirs enseignés ? Quelle est la part des programmes officiels, par qui sont-ils décidés, comment les injonctions ministérielles se traduisent-elles dans les manuels ? Comment les auteurs, parfois prescripteurs, inspecteurs ou universitaires renforcent-ils la légitimation des apprentissages ? L'analyse de près de 150 manuels et d'une cinquantaine de cahiers d'élèves, mais aussi une approche prosopographique des auteurs de manuels ont fait ressortir que les manuels reproduisaient pendant près de 130 années une certaine conception de l'histoire, assez facile à caractériser, en s'appuyant sur quelques illustrations. La façon dont la reddition de Vercingétorix face à César est présentée dans les programmes et les manuels permet de dégager les articulations entre les divers acteurs du système. L'histoire scolaire a ses propres spécificités, mises en évidence pour l'histoire romaine et que des parallèles avec d'autres périodes confirment.

L'histoire romaine a été jugée comme une histoire élitiste, incompréhensible pour certains élèves. La part décroissante de l'histoire romaine dans les programmes scolaires doit être mise en relation avec la démocratisation de l'enseignement. Jusqu'en 1902, toute l'année de 4<sup>e</sup> était consacrée à l'étude de Rome pour n'être abordée plus qu'une dizaine d'heures à partir des années 1970. La place de l'histoire romaine est donc un bon révélateur des enjeux politiques, peut-être parce qu'elle est justement un peu hors champs par rapport aux questions vives actuelles.