



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 2A Identités et citoyenneté**  
**Vendredi 18 mars 9h – 11h30**



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

## L'Europe dans les programmes du second degré : Entre prescriptions institutionnelles et contextes socio-politiques.

Dominique CHEVALIER, Maîtresse de conférences en géographie Lyon 1/IUFM, LISST-Cieu (UMR 5193), Toulouse.

Pascal Clerc, Maître de conférences en géographie Lyon 1/IUFM

Vincent PORHEL, Maître de conférences en histoire contemporaine Université Lyon1/IUFM, LARHRA (UMR 590), Lyon

### **Mots-clés :**

Notre proposition de communication repose sur l'analyse de la notion d'Europe dans les programmes d'histoire, de géographie, d'éducation civique et d'ECJS prescrite dans l'enseignement secondaire en France.

À travers cette analyse, nous souhaitons confronter la culture disciplinaire, telle qu'elle est préconisée dans les programmes officiels, au contexte social et politique contemporain.

L'Europe est fréquemment envisagée comme un nouvel espace identitaire. Mais de quel(s) territoire(s) européen(s) est-il question ? Une Europe « continent » ? L'Union Européenne ? Un noyau dur autour des membres fondateurs ? Un espace de valeurs partagées ?

Prolongeant ces questions, on se demandera quelles conceptions de l'Europe font référence dans les programmes : un espace de libre-échange engagé dans la compétition économique mondiale ? Une puissance militaire et diplomatique ? Une communauté de pensées et de principes ?

De quelle manière et par quels biais l'idée d'Europe est-elle évoquée ? À travers quels personnages ? Par l'intermédiaire de quels événements ? Avec quels supports et documents didactiques (en fonction de ce qui est conseillé par les documents d'accompagnement) ?

Enfin, nous aborderons la question des « silences » de l'histoire et de la géographie. Y a-t-il des thématiques, des faits, des personnages, des espaces occultés par ces approches ?

Pour répondre à ces diverses questions, nous centrerons notre analyse sur les programmes scolaires en vigueur ainsi que sur les différents textes d'accompagnement. Nous souhaitons la prolonger de deux manières. D'une part, en comparant le cas français avec celui d'autres pays européens. Nous nous appuierons pour cela sur une recherche européenne à laquelle nous participons, le projet PAM-INA (*Perception, Attitude, Movement – Identity Needs Action*). D'autre part, en nous référant à des analyses de programmes scolaires français plus anciens pour ce qui concerne la place de l'Europe.

Finalement, nous nous demanderons, au moins en théorie, vers quelle Europe et vers quelle identité européenne conduit « l'Europe scolaire » des programmes.

## Education à la citoyenneté mondiale comme paradigme pour de nouveaux apprentissages ?

Dr. Nicole Awais, Collaboratrice pédagogique (Fondation Education et Développement) et chargée de cours en didactique (Université Fribourg /HEP-VS), [nicole.awais@globaleducation.ch](mailto:nicole.awais@globaleducation.ch)

### **Mots-clés : Didactique comparée – Education à la citoyenneté mondiale – épistémologie – - paradigme - apprentissage**

Chaque discipline a sa culture, son histoire et son épistémologie. Jusqu'à la fin du siècle passé, chaque discipline avait sa didactique qui a dû elle-même se battre pour parvenir à être reconnue comme une discipline universitaire. Or, il est question aujourd'hui de compétences transversales qui doivent être acquises par les élèves. En Suisse, un plan d'études romand a été élaboré durant les dix dernières années et avalisé en 2010<sup>1</sup>.

Il propose, pour l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté, que : « par ses savoirs, ses connaissances, ses méthodes, ses modes de pensée ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine contribue, chez l'élève, au développement de la collaboration (...), la communication (...), les stratégies d'apprentissage (...), la pensée créatrice (...), la démarche réflexive (...), vivre ensemble et exercice de la démocratie (...), interdépendances (sociales, économiques et environnementales). »

Or, si l'on garde une approche disciplinaire, il faudrait déterminer comment chaque discipline intervient et évalue ses différents composants ce qui est une gageure qui n'apportera probablement pas de réponse satisfaisante. Par contre, une approche par la didactique comparée et par un « nouveau » paradigme pourrait être une solution pour la Suisse romande et pour d'autres pays francophones (dans les pays germanophones ou anglophones, la réflexion est déjà plus avancée en vue d'une éducation globale).

### *Didactique comparée ?*

Une didactique comparée entre les trois disciplines concernées permet de relever les points communs tant du point de vue de l'épistémologie que des méthodes et des contenus. Cette approche connaît un succès grandissant dans les instituts de formation des enseignants et dans les équipes de recherche par son dynamisme et par sa proximité à la réalité. Il est bien rare de ne toucher qu'à une seule discipline dans son enseignement.

La démarche n'est pas aussi simple qu'elle en a l'air si l'on souhaite réellement respecter chacune des disciplines et ne pas arriver à un tout informe qui n'aurait plus de sens pour les différents partenaires engagés dans la démarche. D'une fois que cette démarche est réalisée, on peut alors envisager d'établir des évaluations communes et cohérentes relativement aux connaissances et aux compétences qui auront été déterminées comme transférables et d'établir des évaluations spécifiques pour les éléments propres à chaque discipline. Cette approche permettrait donc de mieux déterminer les compétences disciplinaires tout en tissant des liens forts entre elles pour assurer plus de cohérence à l'ensemble du système. Par contre, cette approche ne répond pas à la question de la transférabilité des compétences acquises en dehors du système scolaire. Une compétence sociale doit être vérifiée dans un contexte plus large que le contexte scolaire. Dans ce contexte, deux premières questions se posent : comment mettre en place un système pour vérifier ce type de compétences ? Qui aura la compétence de les certifier ?

### *Education à la citoyenneté mondiale*

---

<sup>1</sup> <http://www.plandetudes.ch/web/guest/systemic?domainId=57&&courseId=243>

Les termes anglais (Global Education) ou allemand (Globaleslernen) sont plus faciles à cerner et à utiliser que le terme français : éducation à la citoyenneté mondiale. Ce paradigme englobe toutes les questions précédentes. Il prétend offrir un cadre conceptuel pour une éducation globale à la citoyenneté.

Dans notre société particulièrement dépendante des nouvelles technologiques, le monde semble devenir petit et accessible à travers Internet, les réseaux sociaux, etc. Or, sa complexité s'est accrue par de nombreuses interdépendances que nous ne percevons pas toujours entre tous les facteurs présents dans une situation ou à prendre en compte pour une décision. La société perçoit la nécessité d'une éducation qui transmette et préserve ses valeurs (liberté, démocratie, droits humains,...) face à ces enjeux. Or, pour cela, l'éducation doit jongler avec des connaissances à acquérir – parfois complexes –, des compétences difficiles à acquérir et à certifier (comme la capacité à dialoguer)

Une éducation à la citoyenneté mondiale est comprise comme une « éducation holistique qui ouvre les yeux des individus aux réalités du monde et les incite à œuvrer pour davantage de justice, d'équité et de droits humains pour tous dans le monde. Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté mondiale recouvre l'éducation au développement, l'éducation aux droits humains, l'éducation au développement durable, l'éducation à la paix et à la prévention des conflits et l'éducation interculturelle, qui constituent les dimensions globales de l'éducation à la citoyenneté. »<sup>2</sup>.

Elle devrait donc avoir, pour le moins, les axes suivants :

- *Connaissances* en histoire (des civilisations, des cultures, de plusieurs points de vue), géographie humaine et physique (phénomènes physiques et sociaux), citoyenneté (institutions, droits humains, cultures et religions,...) – à évaluer selon le contenu d'un programme cadre défini par l'institution.
- *Savoir-faire et savoir-devenir* : coopérer dans des communautés d'apprentissage, analyser les situations en tenant compte de leur complexité et se distancier, communiquer, débattre et dialoguer sur ses convictions de façon non violente, dépasser ses émotions, cultiver une responsabilité citoyenne, participer aux actions,... – à évaluer dans des pratiques mise en place dans des établissements ou en dehors. On peut ici imaginer de développer les projets d'établissement, des stages, des coopérations, etc.

Une des grandes difficultés demeure de savoir où et comment réaliser cela dans le cadre d'une grille horaire toujours plus chargée. Faut-il faire intervenir une nouvelle politique pour obtenir des espaces consacrés à ce type de questionnement et de méthodes ? Peut-on compter sur les enseignants comme démultiplicateurs/trices de ces compétences ?

### *En conclusion*

Les apprentissages des différentes disciplines sont une base nécessaire pour un apprentissage global. Il est nécessaire de les rapprocher, non pas pour les confondre ce qui serait très réducteur, mais pour analyser ce qui est commun et ce qui spécifique. A partir de ces éléments et en vue d'une éducation à la citoyenneté mondiale, d'autres méthodes d'apprentissage doivent être pensées – ainsi que leur évaluation – pour parvenir à atteindre des savoir faire et des savoirs devenirs qui semblent fondamentaux pour notre société.

---

<sup>2</sup> <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Guide-Pratique-ECM.pdf>

## La construction de l'identité territoriale dans les programmes d'histoire et de géographie dits de « Tananarive » et ceux en vigueur au Sénégal depuis 2004.

Amadou M.CAMARA, Professeur à la faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal, Dr en sciences géographiques de l'Université Libre de Bruxelles (ULB-Belgique), Inspecteur Général de l'Education Nationale (Histoire et géographie), Président de la Commission Nationale d'Histoire et de Géographie de la république du Sénégal.

**Mots clefs : géopolitique, programme, curriculum, espace, panafricanisme, développement local.**

L'élaboration des premiers programmes d'histoire et de géographie de l'Afrique noire francophone indépendante est marquée par une approche régionale, panafricaine de l'enseignement de cette discipline. Cinquante ans après l'accession à la souveraineté de la plupart des Etats de cette région, on note comme au Sénégal, le recentrage des curricula sur des préoccupations nationales et locales.

L'enseignement postcolonial de l'histoire et de la géographie est ainsi passé d'une vision panafricaine à une approche nationale voire régionale. Au cours des cinquante dernières années, beaucoup d'institutions de regroupement d'Etats ont périclité, à l'instar de l'Organisation Commune Africaine et Malgache (OCAM) qui avait parrainé la réforme dite de « Tananarive » en 1967. Certains Etats membres de cette organisation, ont même vu leurs fondements ébranlés par des forces centrifuges portant des revendications territoriales et/ou identitaires.

Peut-on établir une relation causale entre la dévaluation scalaire de l'espace de référence des programmes d'histoire et de géographie, et la faillite de l'idéal panafricain ? Quelles significations géopolitiques ces changements d'échelles spatiales révèlent-ils ? La présente recherche explore les sentiers des (re)constructions identitaires centrées sur des territoires d'appartenance présumée, à travers une analyse comparative des programmes dits de « Tananarive » et ceux entrés en vigueur au Sénégal depuis 2004.

# L'éducation à la citoyenneté au collège en France et en Chine -L'enseignant comme médiateur

QIN jiejing, Doctorante en Sciences de l'éducation, Faculté des Sciences de l'éducation, L'Université de Strasbourg, [qjieying@yahoo.fr](mailto:qjieying@yahoo.fr)

**Mots clés : éducation à la citoyenneté, collège, France, Chine, médiateur**

## Contexte de recherche

Depuis le 21<sup>ème</sup> siècle, l'éducation à la citoyenneté est devenue un sujet important dans le monde. La formation du citoyen au collège est mise en valeur par le Ministère de l'Education Nationale en France et en Chine. Le collège est un lieu où l'élève commence à apprendre systématiquement les droits et les devoirs, la civilité, la vertu civique et le sens de la responsabilité à travers l'enseignement disciplinaire.

Après avoir étudié les programmes et les documents d'accompagnement de l'éducation à la citoyenneté au collège en France (CNDP, 2004) et en Chine (Ministère de l'éducation nationale, 2003), nous avons constaté que, à propos des démarches d'enseignement, l'idée commune dans les deux programmes est l'enseignement « centré sur l'élève ».

## Question de recherche

Les démarches d'enseignement proposées dans les programmes dans les deux pays ont un effet sur le travail et l'identité professionnelle de l'enseignant. Cette recherche vise à comprendre le changement du rôle de l'enseignant chargé de l'éducation à la citoyenneté au collège en France et en Chine et à analyser les facteurs qui permettent à l'enseignant de cette matière ou l'empêchent de jouer son nouveau rôle en mettant en pratique les démarches proposées en classe dans le contexte des deux pays.

## Cadre théorique

« L'enseignement centré sur l'élève » se situe dans le courant pédagogique centré sur l'apprentissage. D'après M. Altet (2006), « les pédagogies de l'apprentissage » s'appuient sur des conceptions cognitivistes, constructivistes et interactionnistes de l'apprentissage. Par opposition aux théories behavioristes, ce sont des pédagogies situées dans une logique de l'apprentissage, centrées sur le rapport apprenant-savoir, sur l'activité de l'apprenant dans sa construction du savoir et sur le rôle de la médiation de l'enseignant dans ces apprentissages. L'enseignant devient donc médiateur et pas seulement dispensateur de contenus.

Dans les travaux précédents (1994), M. Altet a utilisé un outil conceptuel d'analyse « l'épisode » pour comprendre le mode de communication entre enseignant et élève durant des séquences d'enseignement. Ses analyses semblent permettre de distinguer différents types d'épisodes (l'épisode inducteur ; l'épisode médiateur ; l'épisode adaptateur) qui aident à identifier le mode de communication mis en œuvre et le rôle de l'enseignant qui y correspond.

Plusieurs facteurs peuvent influencer le rôle de l'enseignant de l'éducation à la citoyenneté : la demande sociale, le changement dans les programmes officiels et la culture de la société (LI shuquan, 2005). Il existe également un certain nombre de facteurs cognitifs (contenus), contextuels (niveau de la classe, temps disponible), matériels (outils pédagogiques disponibles)...qui influencent la démarche d'enseignement choisie en situation de classe (les dossiers-enseignement scolaire, mars 2007).

## Hypothèses

- ✧ Le rôle de l'enseignant chargé de l'éducation à la citoyenneté doit être modifié selon la demande des programmes officiels en vigueur en France et en Chine, il doit jouer un rôle de médiateur.
- ✧ Deux groupes de facteurs peuvent influencer le rôle joué par l'enseignant : des facteurs externes et des facteurs internes.
  1. Les facteurs externes s'entendent comme des conditions préalables qui déterminent que l'enseignant chargé de l'éducation à la citoyenneté est capable ou pas de mettre en pratique dans la classe les démarches pédagogiques proposées par les textes officiels.
  2. Les facteurs internes jouent un rôle important. Ils déterminent la volonté personnelle de l'enseignant à adopter ou non les nouvelles démarches pédagogiques en classe.

## Instrument

Pour étudier cette problématique sur le terrain, les instruments de recherche se focalisent sur les observations dans les classes et sur les entretiens auprès des enseignants au collège à Strasbourg en France et à Nanning en Chine.

## **Echantillon de recherche**

	<b>France</b>	<b>Chine</b>
<b>Observation</b>	8 séquences d'enseignement de l'éducation civique dans 8 collèges.	8 séquences d'enseignement de l'éducation idéologique et morale dans 8 collèges.
<b>Entretiens</b>	8 entretiens auprès des enseignants des séquences d'enseignement observées.	8 entretiens auprès des enseignants des séquences d'enseignement observées.

### ✧ **Observation**

J'ai observé et enregistré les interactions verbales et les échanges verbaux entre enseignant et élèves qui composent les épisodes durant la séquence d'enseignement. Ensuite, j'ai analysé ces interactions verbales et ces échanges verbaux en utilisant « L'épisode » comme un outil conceptuel d'analyse (M. Altet, 1994). Cette analyse permet de distinguer et d'identifier le rôle de l'enseignant qui correspond aux trois différents épisodes.

### ✧ **Entretien**

Après avoir observé la séquence d'enseignement, j'ai mené un entretien semi-directif auprès de même enseignant de séquence d'enseignement observé selon un guide de l'entretien. Pour analyser le contenu du corpus (les retranscriptions des entretiens), j'ai mené à la fois une analyse inter-catégorielle et une analyse intra-catégorielle.

Cette analyse catégorielle permet de comprendre les facteurs qui permettent à l'enseignant ou l'empêchent de jouer son nouveau rôle en mettant en pratique les démarches pédagogiques proposées, dans les contextes des deux pays.

## Résultats

L'analyse est en train d'être effectuée.

## **Références bibliographiques :**

### Textes officiels et ouvrages français

Ministère de l'éducation nationale, (2004), *Enseigner au collège : Histoire-géographie, éducation civique - Programmes et Accompagnement*, CNDP.

Ministère de l'éducation nationale, (2007), *Les dossiers-enseignement scolaires, Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*

M. Altet, (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

M. Altet, (2006), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF.

### Textes officiels et ouvrages chinois

Ministère de l'éducation nationale, (2003), « *Les standards des programmes de l'éducation idéologique et morale* », Ministère de l'éducation nationale, n°9.

Ministère de l'éducation nationale, (2003), « *L'explicitation des standards des programmes de l'éducation idéologique et morale* », la maison de L'université normale de Pékin ;

LI shuquan, (2005), *La comparaison internationale de l'éducation civique*. Journal de l'Université de Jinan, Vo1.15 n°2.