



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 3A *Discipline scolaire et demande sociale* Vendredi 18 mars 14h – 16h



membre de
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

Apprendre les passés et répondre aux demandes de notre présent : défis pour un curriculum d'histoire

Carmen Teresa GABRIEL Professora de Didática de Historia da Faculdade de Educação da UFRJ
Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ) (Brésil)

Mots clés : Mots-clés: curriculum d'Histoire, identité, discrimination raciale; Histoire Nationale, manuels scolaires.

Le débat actuel autour de l'enseignement de l'Histoire met en évidence les effets des différentes crises qui marquent notre monde contemporain. De ce fait, professeurs et chercheurs se trouvent face à des défis qui questionnent quelques présupposés politiques et épistémologiques, éléments constitutifs de cette discipline scolaire. Ce n'est pas par hasard qu'elle est au coeur de la tension entre universel et particulier, qui renvoie au débat identitaire d'aujourd'hui.

En effet, en ces temps où les expressions comme "crise d'identité", "implosion des différences", sont utilisées pour permettre la compréhension du monde, la discipline Histoire qui, depuis son émergence au XIX^{ème} siècle, joue un rôle important dans la définition des frontières identitaires, ne peut rester hors de ces discussions.

Au Brésil, et comme exemple de conflits identitaires dans le curriculum d'Histoire nous constatons, dans cette décennie, l'introduction obligatoire dans les programmes scolaires de l'Histoire et de la culture afro-brésilienne (loi votée en 2003). Ceci résulte de la lutte du mouvement noir en quête d'une plus grande visibilité et légitimité et a fait resurgir d'anciennes formes de luttes identitaires fondées sur des références passées pour conquérir plus d'espace dans le contexte scolaire.

L'enseignement de l'Histoire du Brésil se présente donc, aujourd'hui, comme un terrain de disputes entre différentes mémoires collectives au sujet desquelles les élèves sont amenés à se positionner et à s'identifier à des demandes déterminées ayant trait à leur présent qui font appel à des relations établies avec un passé inventé comme "commun" et légitimé comme tel dans les cours de cette discipline.

Ce qui est en jeu dans ces débats, c'est la possibilité pour l'Histoire enseignée dans la scolarité primaire et secondaire de garantir l'apprentissage de savoirs qui lui sont spécifiques et, simultanément, mettre en question les interprétations de mondes passés et présents qui renforcent les inégalités sociales et les discriminations culturelles. Des études récentes montrent que ce défi a tendance à être affronté de manière dichotomique par les professeurs d'histoire, comme si deux curriculum coexistaient dans l'enseignement de cette discipline: l'un "légitime" au regard des règles de la culture scolaire, puisque pouvant faire l'objet d'évaluation et découlant d'une tradition disciplinaire, l'autre, correspondant à un ensemble de projets et d'activités pédagogiques, considérés en général comme extra-curriculaires, détachés des contenus enseignés et à travers lesquelles on cherche à apprendre des valeurs comme par exemples, celles qui renvoient à des questions liées à l'affirmation des différences culturelles.

Cette communication vise à explorer des pistes de recherche qui permettent de surmonter une telle dichotomie, en réaffirmant la spécificité de la connaissance historique, c'est-à-dire son double registre épistémologique, les questions axiologiques étant appréhender comme des éléments inhérents au récit historique.

Ce travail s'insère dans une recherche plus large actuellement en cours - Vérité, Différence et Hégémonie dans les curriculum d' Histoire: une étude sur différents contextes, sous ma coordination, qui tend à établir un dialogue avec les contributions provenant de trois champs de connaissances, à savoir: les études curriculaires récentes qui réaffirment sur un nouveau socle théorique la centralité du pouvoir dans les

réflexions sur les savoirs scolaires (Lopes, 2007, 2008; Macedo, 2006; Gabriel, 2008); les courants de la théorie de l'Histoire qui mettent l'accent sur le potentiel heuristique de la structure narrative pour comprendre la spécificité épistémologique de la connaissance historique (Hartog 1995; Dosse, 199; Ricoeur, 1984;1987) ;et les approches relatives à la Théorie du discours qui offrent de nouveaux instruments d'analyse pour comprendre le rôle du politique dans notre contemporanéité.(Laclau&Mouffe, 2004; Howarth, 2000)

A partir de différents textes curriculaires (propositions officielles, livres didactiques et autres textes produits tant par les professeurs que par les élèves qui circulent dans l'enseignement public de l'Etat de Rio de Janeiro depuis les années 1980, début de la redémocratisation du pays), il s'agit de comprendre les processus de construction de rapports hégémoniques dans le domaine de la connaissance historique. Ces matériaux permettent d'analyser les structures narratives maîtresses de l'historiographie scolaire qui mettent en jeu diverses opérations de mémoire et d'oubli de différents groupes qui configurent notre histoire nationale et contribuent, par ailleurs, à la compréhension des processus de sélection et d'organisation des contenus historiques légitimés et validés pour être enseignés dans les écoles

De manière spécifique, dans ce texte, je présente quelques résultats de l'analyse d'une partie des matériaux mentionnés ci-dessus qui ont permis de souligner des processus d'identification à "la culture noire et afrodescendante", présents dans les récits de l'Histoire du Brésil produits dans les livres didactiques évalués récemment par les programmes d'évaluation du Ministère de l'Education. Dans ce but, j'ai choisi deux collections de manuels destinées à l'enseignement primaire et secondaire, qui ont, de manière explicite, affirmé leur intention de contribuer, par l'enseignement de l'Histoire, au combat contre la discrimination raciale et à la reconnaissance des différences. A partir de ces deux collections, j'ai centré mon étude sur les critères utilisés pour la sélection de passés considérés comme étant dignes de configurer la mémoire nationale, ainsi que sur les réponses formulées dans notre présent aux demandes liées à l'idée de justice sociale. Plus particulièrement, il s'agit d'analyser comment se matérialisent, dans ces manuels, les articulations entre les demandes d'identité d'un groupe ethnique spécifique dans le jeu démocratique contemporain et les réponses disponibles, dans les curriculum d'Histoire de notre présent, qui mettent en jeu la tension permanente entre le passé et le futur. Ce travail a permis également de comparer ces articulations dans les récits de l'Histoire nationale élaborés dans les deux niveaux de scolarité étudiés.

Les résultats de ce travail partiel confirment la potentialité d'une analyse qui, tout en s'éloignant d'une vision dichotomique, cherche à comprendre les articulations entre apprentissages disciplinaires et apprentissages sociaux et politiques à partir de la nature épistémologique de l'Histoire

Les réformes curriculaires de l'histoire scolaire en Côte d'Ivoire de 1995 à 2010 : des finalités civiques aux objets d'enseignement-apprentissage EDHC

Kakou Vincent KISSIEDOU, didacticien de l'histoire, enseignant-chercheur, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan , kissiedouvincent@yahoo.fr

Mots-clés : Curriculum ; discipline scolaire ; finalité civiques ; objet d'apprentissage ; E.D.H.C (Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté)

L'histoire scolaire dans le système éducatif ivoirien est une réalité depuis la création de la colonie le 10 Mars 1893. Aussi, depuis l'indépendance proclamée le 07 Aout 1960, les finalités civiques ont été maintes fois réaffirmées dans les différentes reformes curriculaires, et plus encore dans celles, de 1995 et de 2006. Toutefois, au cours de ces 15 dernières années, les finalités civiques connaissent une inflexion vers les questions humanitaires et de citoyenneté. On assiste alors à l'apparition de nouveaux contenus d'apprentissage axés sur l'Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté (EDHC). Ces nouveaux contenus trouvent leur fondement à la fois dans l'affirmation de l'identité ivoirienne (1995) et dans la crise militaro-politique que vit la Côte d'Ivoire depuis le 19 septembre 2002.

On constate parallèlement à cela, que la formation par la compétence est lancée. Il s'agit d'amener les apprenants vers un plus grand savoir agir en contexte et en situation. Toute chose qui devrait constituer un atout dans la mise en œuvre de cette nouvelle inflexion des finalités civiques.

Le présent article veut interroger les articulations entre les reformes curriculaires de histoire scolaire, les aspirations politiques de l'heure et leurs effets.

Histoire de l'Espagne et la formation des citoyens. Approche méthodologique d'une recherche en cours¹

Elisa NAVARRO MEDINA, Becaria Predoctoral de la Fundación Séneca². Universidad de Murcia. Campus de Espinardo s/n. 30100. Espinardo. Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, elisnavarro@um.es

Nicolás DE ALBA FERNÁNDEZ. Profesor Ayudante Doctor. Universidad de Sevilla.C/ Pirotecnia s/n. 41013. Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación, ndealba@us.es

Nicolás MARTINEZ VALCARCEL. Profesor Titular. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo s/n. 30100. Espinardo. Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, nicolas@um.es

Mots Clés: Éducation Secondaire Postobligatoire ; Didactique des Sciences Sociales ; Enseignement de l'Histoire ; Formation des citoyens.

Le Baccalauréat reprend entre ses buts celle de « fournir aux étudiants une formation et une maturité intellectuelle et humaine qui leur permet de développer leurs fonctions sociales et de s'incorporer à la vie active avec responsabilité et compétence ». Dans ce niveau, l'étude de la matière d'Histoire de l'Espagne est conçue comme un élément fondamental pour l'exercice d'une citoyenneté responsable. Ainsi, la compréhension du passé, avec sa perspective temporaire et l'approche globalisatrice qui apporte, contribue à améliorer la compréhension de la société depuis l'établissement et la mise en marche d'une mémoire collective.

Ce projet d'investigation prétend rechercher dans la contribution de l'Histoire de l'Espagne pour l'acquisition de la compétence sociale et citoyenne dans l'effectif scolaire lorsqu'il a fini ses études de Baccalauréat et commence sa formation universitaire dans les différentes branches du savoir (chimistes, mathématiciens, maître, sociologues, médecins, politiciens, etc.). Pour cette raison, nous croyons pertinent de connaître l'ensemble de concepts historiques, procédures et attitudes qu'il utilise pour l'explication et l'interprétation d'un fait ou situation qui affecte tout citoyen, depuis les approches propres de la discipline historique.

Les problèmes de recherche et l'instrument

Cette thématique de recherche s'est concrétisée dans un problème général qui est formulé de la manière suivante : *Contribue la matière d'Histoire de l'Espagne de Second de Baccalauréat³ à l'acquisition et le développement de la formation des citoyens dans l'effectif scolaire ?*

Ce problème, à son tour, est divisé dans les problèmes spécifiques suivants :

1. Quel type de connaissance historique manie l'effectif scolaire et comment il l'organise?
2. Quel degré d'élaboration présente par rapport à quelques contenus topiques de citoyenneté ?

¹Ce travail est le résultat partiel du projet de recherche intitulé « la formation des jeunes en Histoire de l'Espagne et son importance dans le développement des compétences citoyennes. Étude de résultats en concluant en Baccalauréat et les épreuves d'accès à l'université (PAU) » (EDU2010-16286).

² Ce travail est le résultat de l'aide accordée par la Fondation Séneca, dans le cadre du PCTRM 2007-2010, avec le financement de l'INFO et du FEDER de jusqu'à 80 %.

³ Le Second de Baccalauréat en Espagne correspond au Terminal en France.

3. L'effectif scolaire est-il capable d'établir des relations entre l'histoire passée et l'histoire présente ? (Concept de causalité historique).
4. Quelle appréciation a l'effectif scolaire sur sa formation propre comme citoyen ?
5. Quelle conception a l'effectif scolaire de son action citoyenne ?
6. Quelle perception a l'effectif scolaire de la tâche comme éducateur de son enseignant ?

En plus de ce qui est précédent on considère des problèmes de second niveau qui ont un plus grand degré d'inférence et qui seront abordés par le débat entre les résultats et le cadre théorique.

1. Quel contenu de l'Histoire de l'Espagne leur est utile ? Pourquoi ? Comment met-il en rapport ceci avec sa formation citoyenne ?
2. Quel modèle de citoyenne est-il ?
3. Quel est le degré de participation citoyenne de l'effectif scolaire ?
4. Existe une certaine corrélation entre le modèle enseignant et la formation des citoyens de l'effectif scolaire ?

Pour faire des recherches sur ces problèmes, on a choisi un échantillon de diverses universités espagnoles en tenant compte des résultats de leurs élèves dans l'épreuve d'accès à l'université (PAU). Concrètement, il s'agit des universités de Séville, Almeria, Alicante, Murcie et Tarragone. Dans chacune d'elles on fait des recherches sur 25 sujets des différentes branches des études universitaires : Sciences Humaines, Sciences Sociales et Juridiques, Sciences Expérimentales, Sciences Biosanitaires et Ingénieries.

L'instrument de recherche utilisé est une entrevue semi-structurée basée sur l'approche de problèmes en rapport avec des nouvelles significatives et d'actualité. À travers d'eux, on leur demande qu'ils utilisent de la connaissance et des arguments à caractère historique pour répondre aux questions posées à partir des problèmes. Concrètement, il s'agit de quatre problèmes. Le premier d'eux fait référence à la réforme de la loi électorale par rapport à l'âge d'accès au droit de vote. Le deuxième, à la possible réforme dans la constitution et la loi de succession monarchique pour garantir l'égalité de genre dans l'accès au trône. Le troisième a à voir avec la mémoire historique et la guerre civile. Finalement, le quatrième pose la situation de crise économique, ses possibles causes historiques et ses solutions.

L'analyse des résultats est effectuée à partir d'un système de catégories dans lequel les unités d'information sont codifiées à partir d'une hypothèse de progression en suivant un critère de complexité. Cette progression établit trois niveaux a priori. Le premier d'eux représente les informations dans lesquelles le maniement du contenu est superficiel et inconexe. Le second niveau, qui est considéré de transition, rassemble ces informations dans lesquelles l'effectif scolaire établit des relations simples et considère la causalité linéaire. Finalement, le troisième est le niveau désirable. On considère ici des informations dans lesquelles l'élève est capable d'établir des relations complexes, généralise et extrapole le contenu historique à la résolution des questions posées.

En ce moment, nous nous trouvons dans la phase d'obtention et début d'analyse des données. Bien qu'il soit encore tôt pour risquer des conclusions définitives de la recherche, dans ce point du processus nous pouvons établir une hypothèse sur ces dernières. En ce sens, il paraît plausible de penser qu'après la période de formation reçue par l'effectif scolaire autour de la matière d'Histoire en Second de Baccalauréat, et en considérant qu'il a dépassé deux épreuves évaluatives, l'une interne menée à bien par son enseignant et l'autre externe à charge des institutions universitaires, il n'a pas été capable d'atteindre une formation

citoyenne suffisante pour pouvoir appliquer la connaissance développée dans la salle de classe à des situations qui leur affectent comme des citoyens.

D'élèves à citoyens : parcours en histoire-géographie pour les compétences de citoyenneté

Francesco BUSSI – enseignant d'histoire et philosophie au lycée « Cattaneo » de Monselice (PD) – Italie, formateur des enseignants de géographie, à présent travaillant à l'Ufficio Scolastico Territoriale (bureau local du Ministère de l'Éducation) de Rovigo, Ufficio Scolastico Territoriale, via don Minzoni 15, 45100 Rovigo – Italie, valframar@hotmail.com

Cristina MINELLE – enseignante de français à l'institut « Jacopo da Montagnana » de Montagnana (PD), professeur à contrat de langue française à l'Université « Ca' Foscari » de Venise, Dipartimento di Studi Eurasiatici, Ca' Cappello, San Polo 2035, 30125 Venise – Italie (écrire de préférence à l'adresse personnelle: via Franzolin 68, 35023 Bagnoli di Sopra (PD) – Italie) minelle@unive.it

Mots clés : compétences, citoyenneté, lycée, enseignement technologique et professionnel, histoire-géographie

Dans l'école italienne on assiste à une réforme du cycle secondaire largement due à une réduction des dépenses, si bien que tous les nouveaux *Regolamenti*⁴ renvoient à la loi 133 de 2008 qui prévoit à partir de 2011 une réduction de 3 milliards d'euros par an. Ce qui est plus évident, c'est la diminution des parcours expérimentaux et de la fragmentation des voies scolaires : les écoles peuvent gérer une partie importante du curriculum de façon flexible, mais cette possibilité est réduite à cause des difficultés financières.

Dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au lycée peu a changé, sauf que la géographie reste reléguée aux deux premières années, comme adjointe à l'histoire, avec une évaluation unique pour les deux disciplines. Dans les écoles professionnelles, la géographie disparaît complètement et l'histoire ne garde que deux heures par semaine. Dans les instituts technologiques du secteur finance et marketing, la géographie est présente dans la formation générale au cours des deux premières années et comme discipline de spécialité (pour la voie tourisme) dans les trois suivantes.

Les rénovations sur le plan méthodologique courent le risque de rester des déclarations d'intentions, les enseignants se sentant d'ailleurs de plus en plus dévalorisés. Malgré cela, l'école italienne est en train de faire un effort d'innovation important. Les directives européennes, notamment en ce qui concerne la didactique par compétences, ont été accueillies à partir du Décret sur la scolarité obligatoire de 2007 et dans les *Regolamenti* de la réforme de l'enseignement technologique et professionnel. Alors que dans les lycées, les références à la didactique par compétences sont plutôt estompées (la réforme se bornant à des changements superficiels), un intérêt très fort s'est développé à ce sujet au sein de l'enseignement technologique et professionnel, comme exigence de flexibilité et d'articulation trans-interdisciplinaire de la didactique, mais aussi pour la transparence dans la communication avec le monde du travail et avec les autres systèmes scolaires européens.

En ce qui concerne les compétences de citoyenneté, le dernier document ministériel affirme que l'enseignement de Citoyenneté et Constitution est une ressource extraordinaire de réseaux « engendrant connaissances, compétences, motivations, attitudes, comportements, pratiques, actions ». Il ne s'agit pas d'une discipline à part entière : elle s'intègre aux matières des domaines historico-social et historico-géographique, dans une dimension éducative transversale⁵.

La possibilité que l'histoire-géographie joue un rôle positif dans la formation de la citoyenneté dépend de la valeur que les enseignants lui donnent dans l'élaboration d'une didactique par compétences (se référant

⁴ *Regolamenti* pour la réforme des Lycées, de l'Enseignement Technologique et Professionnel, 15 mars 2010.

⁵ C.M. 86 du 27/10/2010

aussi aux compétences clés pour l'éducation tout au long de la vie) : il faut créer des formes situées d'apprentissage coagulant les connaissances et les capacités des élèves, afférant à plusieurs domaines, autour de problèmes importants du point de vue social et perçus comme significatifs par les élèves.

Les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté sont censés alléger quelques problèmes sociaux puisqu'ils encouragent la confrontation entre cultures et affrontent les sujets à différentes échelles, tenant compte de la complexité du monde actuel ; mais cette dimension cognitive ne peut se traduire en compétences sociales et de citoyenneté qu'au sein d'un travail coopératif, où l'échange et la négociation visent concrètement l'inclusion et l'accueil de nouveaux points de vue, chaque diversité étant porteuse de valeur.

Dans l'enseignement technologique et professionnel, où la didactique par compétences est encouragée mais où la géographie est très peu présente, les compétences de citoyenneté sont confiées au domaine historico-juridique : il s'agit de comprendre comment l'articulation didactique concrète y rendra efficace l'apport de l'histoire.

Nous nous proposons ici de réfléchir sur l'apport de l'histoire-géographie sur la base des documents ministériels et de quelques parcours expérimentaux concernant les deux premières années de l'école "secondaria di secondo grado", qui concluent la scolarité obligatoire. Nous chercherons à documenter le parcours que notre groupe de recherche pour la didactique de la géographie et de l'histoire vient d'entreprendre pour les lycées de la Vénétie, afin que l'évaluation unique des deux disciplines soit le résultat de l'intégration d'éléments épistémologiques, méthodologiques et didactiques. En particulier on va réfléchir sur des propositions liées :

1. à l'intersection des dimensions spatio-temporelles (de l'espace-temps « objectif » de la géographie physique, à la forte régulation sociale des systèmes économiques, jusqu'aux géographies subjectives personnelles et des groupes sociaux, dans leur incontournable dialogue);
2. à une didactique historico-géographique construite autour de l'idée de « chronotope » (Bertoncin) comme lieu/situation à questionner pour reconstruire les conditions qui ont déterminé les choix des acteurs sociaux d'une certaine période et qui sont à l'origine des formes territoriales actuelles;
3. au discours historique et géographique comme forme de construction de la conscience d'être dans le monde de chaque élève, en tant que sujet socialement actif.

Le lien avec les compétences de citoyenneté passe par une dimension cognitive/affective-relationnelle mettant en évidence le sens de la responsabilité de l'action des acteurs sociaux dans les différents contextes historiques.

La comparaison entre les possibilités offertes par les enseignements historico-géographiques dans les lycées et ce qui est en cours d'expérimentation dans les écoles technologiques et professionnelles par rapport aux compétences de citoyenneté peut se révéler un indicateur utile pour évaluer la significativité des changements actuels et fournir des outils de travail aux enseignants.

L'histoire sert-elle encore à développer l'esprit critique des futurs citoyens ?

Angéline OGIER-CESARI, professeure certifiée d'histoire-géographie, docteure en sciences de l'éducation. UMR Education et Politiques /Université Lyon 2, IUFM de Lyon/Université Lyon1, 5 rue Anselme 69004 Lyon. angelina.ogier@wanadoo.fr

Mots-clés : Ecole primaire, collège, curriculum, finalités enseignement de l'histoire, discipline scolaire.

En France, un décret publié le 11 juillet 2006 met en place le socle commun des connaissances et des compétences. Il a pour objectif de définir pour l'école primaire et le collège « tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire ». Il répond à l'article 2 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005 qui déclare que « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ». Le socle commun des connaissances et des compétences ne substitue pas aux programmes scolaires. Il a pour but de construire les ponts indispensables entre les disciplines et de donner du sens à la culture scolaire.

De nouveaux programmes scolaires ont été publiés pour l'école primaire en 2007 et pour le collège en 2008 pour permettre de mettre en œuvre les objectifs fixés dans le socle. En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, du cycle 3 à la classe de 3^e, ils listent les connaissances et des capacités que les élèves doivent maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. L'histoire, comme la géographie, les enseignements artistiques dans leur totalité, le français et la littérature ainsi que l'éducation physique et sportive, constituent la compétence cinq, celle de la culture humaniste. Les références aux finalités de l'enseignement de l'histoire ont disparu des programmes : comprendre le monde dans lequel on vit, former des citoyens éclairés et responsables, éduquer à des valeurs ne sont plus cités dans les programmes d'histoire dans lesquels sont déclinés des contenus factuels : vocabulaire, monuments, dates, personnages. On peut donc se demander, alors que les références aux finalités traditionnelles de l'enseignement de l'histoire sont encore nombreuses dans le texte sur le socle mais non affectées à la culture humaniste, s'il ne s'agit pas d'une rupture paradigmatique amorçant le début d'un nouveau paradigme pédagogique (Annie Bruter) à l'école élémentaire et au collège.

L'enseignement de l'histoire n'aurait-il comme objet que de donner, avec d'autres disciplines, une culture humaniste définie comme une somme de connaissances factuelles qui doivent constituer les références communes de l'ensemble des citoyens français de demain ? L'histoire ne doit-elle plus éduquer à des valeurs, faire réfléchir les élèves, développer l'esprit critique ? C'est à la question fondamentale de la nature des finalités aujourd'hui de l'enseignement de l'histoire pendant la scolarité obligatoire que cette communication tentera de répondre.