



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



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

Atelier 3B *Discipline scolaire et demande sociale*

Vendredi 18 mars 14h – 16h

Des apprentissages d'histoire balancés entre pacification et mise à distance.

Charles HEIMBERG, privat docent, chargé d'enseignement et de cours, Université de Genève
Charles.Heimberg@unige.ch

Mots clés : histoire, mémoire, apprentissage, formation initiale, observation, analyse

Lorsqu'elle a été introduite dans toutes les écoles publiques, laïques et obligatoires, l'histoire enseignée avait d'abord pour fonction de contribuer à l'édification d'un sentiment national. Pourtant, elle constituait déjà à bien des égards un outil intellectuel devant rendre possibles la réflexion et une certaine mise à distance. Aujourd'hui, à cette dimension nationale s'ajoute ou se substitue un tout autre objectif, celui de rendre possible un « vivre ensemble », d'ériger une sorte de pacification sociale à toutes les échelles. Alors même que la pertinence de la construction de la dimension critique n'en reste pas moins d'actualité, et qu'elle l'est même plus que jamais compte tenu des avancées de la recherche historique.

L'histoire humaine est marquée par des horreurs, par des violences épouvantables qui ont toute leur place dans les contenus des apprentissages proposés aux élèves sans qu'il soit pour autant aisé de les aborder avec eux. Entre histoire et mémoires, ces thématiques, qui sont bien souvent abordées sous l'angle privilégié, voire unique, de l'expérience traumatique des victimes, débouchent volontiers, et sans que rien n'en prouve pour autant l'efficacité, sur des dynamiques de prévention de la répétition du mal, sur des logiques de « Plus jamais ça ! » qu'il s'agit d'interroger. De telles injonctions, qui se prolongent parfois sur des mises en exergue de la nécessité du refus de toute violence dans la vie en société, relèvent en fin de compte de ces valeurs humanistes censées se trouver au cœur du projet éducatif scolaire sans qu'elles aient vraiment été explicitées et réfléchies par ses acteurs. En outre, leur prescription au fil des pratiques scolaires risque de les réduire à des formes de moralisation dont ni la pertinence quant au fond, ni l'efficacité quant aux buts poursuivis ne vont de soi.

Il y a dès lors lieu de se demander comment et sous quelles formes se présentent ces savoirs. Et quelle est leur nature. Ce qui entraîne encore d'autres questions. Par exemple, les savoirs sociaux qui découlent de certaines finalités assignées à l'apprentissage de l'histoire et/ou au prétendu « devoir de mémoire » sont-ils forcément détachés des savoirs issus de la recherche historique, des sciences historiques proprement dites ? Quelle est la place de l'épistémologie de l'histoire et de ses fondements scientifiques dans la conception de ces pratiques scolaires ? Comment ces dernières sont-elles justifiées et légitimées ?

Quels types de contenus sont-ils au cœur de ce qui légitime l'apprentissage de l'histoire ? De quelle nature sont-ils, entre narration et problématisation, entre dimension identitaire et connexion des échelles, entre thématiques lisses et froides et questions socialement vives, entre devoir de mémoire et devoir d'histoire ? En outre, sont-ils de même nature dans les différents niveaux d'enseignement, et pourquoi ?

Cette communication se fonde sur une expérience d'une dizaine d'années d'observations et d'analyses de cours d'histoire donnés par de nouveaux enseignants en formation. Qu'ont-ils privilégié entre les deux pôles de finalités de leur discipline, entre la pacification et la mise à distance ? Comment ont-ils donné plus ou moins d'importance à l'un ou à l'autre ? Comment ont-ils par la suite commenté, et légitimé leurs gestes professionnels en la matière ? Mais surtout comment ces éléments leur ont-ils été soulignés et décrits à partir des observations effectuées, et pour quel type d'analyses ?

Les différentes traces de ces observations sont consignées dans des rapports de visite qui ont été rédigés dans un contexte de formation professionnelle initiale sans être explicitement inscrits dans une perspective de recherche auprès des enseignants en formation concernés. Nous ne nous y référerons donc ici que pour

interroger nos propres pratiques de formation, leurs références, leurs fondements et leurs limites, et non pas pour commenter les postures observées chez ces enseignants.

Il s'agit là d'une démarche de réflexion qui mène à interroger les aspects de l'épistémologie de l'histoire qui constituent les références les plus pertinentes et les plus utiles pour son apprentissage. Elle est susceptible de susciter d'autres recherches empiriques, par exemple sur les différentes manières dont les enseignants d'histoire parlent de leur discipline et des finalités de son enseignement-apprentissage, de leurs pratiques pédagogiques et de leurs actions dans le quotidien de leur activité professionnelle.

L'enseignement du développement durable au Liban : défi et nécessité. La géographie pour un projet d'éducation au développement durable au Liban.

Dalida HOYEK, doctorante en géographie à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV) et à l'université Saint Joseph-Liban, Laboratoire ENeC , dalidahoyek@hotmail.fr

Mots clés : Liban, éducation, citoyenneté, EDD, géographie

Si « l'articulation entre les apprentissages disciplinaires et les apprentissages sociaux et politiques » (Axe 1 du colloque) présente des difficultés dans certains pays, elle est pour le Liban un véritable défi à relever. Dans ce pays, « bastion de la francophonie au Moyen-Orient », le complexe écheveau multiconfessionnel est présent dans tous les secteurs de la vie. Dans ce contexte de divergence, comment œuvrer à l'édification d'un chantier éducatif qui puisse promouvoir la citoyenneté auprès de la jeunesse ? L'objectif de notre intervention est d'exposer brièvement la spécificité de ce sujet puis de présenter l'état des lieux en se fondant sur une enquête menée auprès de quelques établissements scolaires. Cette démarche nous conduit à proposer les valeurs essentielles que tout projet d'éducation au développement durable au Liban doit porter pour l'édification du citoyen. La géographie apporte une contribution déterminante à ce projet.

Un rendez-vous manqué entre l'éducation routière et nos disciplines ? Les professeurs d'histoire-géographie et l'A.S.S.R.

Olivier CERNIGOJ, Professeur agrégé de géographie, Collège le petit bois, Rue Juliette Monnier 95480 Pierrelaye, ocernigoj@aol.com

Mots clef : disciplines, évaluation, géographie, valeurs, validation sociale.

Cette proposition de communication s'inscrit dans le premier axe du colloque : « *Quelles articulations entre apprentissages disciplinaires et apprentissages sociaux ou politiques ?* ». Elle s'inspire d'un travail de recherche actuellement mené à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, dans le cadre du Master « Territoire, Espaces, Sociétés ». Il s'agit également de l'analyse d'une expérience pratique liée à l'enseignement de l'éducation routière en collège.

Au titre de l'éducation civique, les professeurs d'histoire-géographie des collèges se voient encore de nos jours fréquemment confier la charge d'un enseignement singulier : la préparation et éventuellement la passation des Attestations Scolaires de Sécurité Routière.

Les enseignants d'histoire-géographie se prêtent le plus souvent sans enthousiasme à cet enseignement dont les contenus et les méthodes ne correspondent guère à leur habitus disciplinaire. Ils sont pourtant bien souvent réputés être les seuls à bien vouloir s'acquitter de cet enseignement pourtant obligatoire et officiellement transdisciplinaire. La situation est très variable selon les établissements et elle semble dans l'ensemble fort mal connue.

Il s'agit dans ce texte de penser l'articulation entre nos trois disciplines scolaires et un apprentissage social que l'on désigne ici sous le nom d'éducation routière. Il n'est pas évident que nos disciplines tirent un grand profit ou une reconnaissance particulière de leur engagement traditionnel et quelque peu contraint en faveur de la sécurité routière. Dans l'état actuel des programmes et des pratiques, il n'est pas dit que cet enseignement puisse s'appuyer efficacement sur les acquis des élèves en histoire ou en géographie. L'éducation routière fait intervenir certaines valeurs susceptibles de donner du sens aux apprentissages des règles de circulation. Il n'est pas toujours facile de relier ces valeurs au contenu des programmes d'éducation civique en vigueur. Au total, les fertilisations croisées apparaissent très faibles.

Dans une première partie, on présentera de quelles façons, depuis fort longtemps, les apprentissages scolaires se voient prescrire de favoriser le règlement du problème social constitué par les accidents de la route. Dans les textes issus de l'Éducation Nationale et les débats parlementaires, on retrouve ici le thème de la validation sociale d'un enseignement scolaire de la sécurité routière. Les solutions adoptées par l'institution pour répondre à cette demande sociale et politique sont lourdes de conséquences pour l'organisation d'un enseignement scolaire de la sécurité routière, en particulier dans ses relations avec les disciplines. Il en résulte actuellement un véritable dépeçage de la sécurité routière, répartie entre les disciplines scolaires. De véritables compétences transversales ne sont pas véritablement mises en œuvre et explicitées aux élèves dans une démarche globale.

Une deuxième partie s'efforcera de mieux saisir la singularité de cette éducation scolaire à la sécurité routière : on part d'une comparaison avec d'autres enseignements qui, dans les collèges, offrent la particularité de ne pas se constituer en discipline scolaires. L'objectif de ce tour d'horizon succinct est de montrer la variété des articulations possibles entre les différentes « éducations à » et les disciplines scolaires associées. La spécificité de l'éducation routière joue alors pleinement pour expliquer les difficultés récurrentes de cet enseignement qui ne trouve que difficilement sa place dans le secondaire. Il faut en effet faire la part des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. Au niveau des collèges, l'évaluation des savoir-

faire est généralement abandonnée par l'Éducation Nationale : l'apprentissage du maniement d'engins motorisés est confié aux professionnels des écoles de conduite et laissé à la charge des familles. L'éducation routière en collège oscille en effet entre le souhait de sensibiliser à des valeurs et la tentation utilitaire d'un apprentissage scolaire des rudiments du Code de la route : il est possible d'évaluer l'acquisition de ces savoirs par des moyens simples, traditionnellement des Q.C.M. Par contraste, l'enseignement des valeurs susceptibles de favoriser l'émergence d'un comportement routier responsable ne peut espérer déboucher que sur une prise de conscience. Il semble difficile de vouloir prétendre contrôler, depuis la salle de classe, les attitudes des enfants à l'extérieur de l'enceinte scolaire, quand ils sont justement rendus à la responsabilité de leurs parents. L'éducation routière en collège repose ainsi sur des bases à la fois bancales et incomplètes : elle se retrouve tiraillée entre des considérations parfois très techniques et des exhortations qui reprennent les derniers messages de la communication gouvernementale en matière de sécurité routière. Il manque un liant, un ciment qui pourrait aider le professeur et les élèves à produire une synthèse adaptée à leur âge.

Une troisième et dernière partie veut explorer de quelles façons une éducation civique à une mobilité responsable et durable peut s'appuyer sur l'histoire et la géographie. Une des grandes forces de l'éducation civique à la française vient sans doute de son association à ses deux disciplines sœurs : les valeurs morales et civiques appelées comme solutions aux problèmes sociaux sont ainsi plus facilement contextualisées dans le temps et l'espace. La solution est sans doute de pratiquer effectivement une histoire et une géographie des mobilités humaines : cela permet de mieux exposer aux adolescents la signification globale des choix de mobilité. Cette mise en intrigue et en contexte permet de donner du sens aux accidents ainsi qu'aux efforts parfois contraignants demandés à chacun pour les éviter. Les outils de la géographie seraient mis à contribution :

- Emploi des globes virtuels pour retracer avec les élèves leurs itinéraires familiaux,

- Comparaison avec une cartographie des accidents qu'il est possible d'obtenir avec des S.I.G. plus élaborés exploitant les données de l'Équipement.

- À une échelle plus fine, la réalisation de croquis semblables à ceux des constats d'accidents peut fournir une activité non triviale pour les élèves.

- De plus en plus fréquente, l'utilisation des simulateurs de conduite offre de nouvelles perspectives sur les façons d'évoluer et de se repérer dans un espace géographique devenu virtuel.

SAVOIRS DE SCIENCES SOCIALES ET MODES DE PENSÉE DISCIPLINAIRES DANS LES APPRENTISSAGES DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

Pierre-Philippe BUGNARD, professeur, Université de Fribourg Suisse, Département des sciences de l'éducation, Bd de Pérolles 90, CH – 1700 **Fribourg** (avec la collaboration de Guillaume Roduit, HEP Vaud), pierre-philippe.bugnard@unifr.ch

Mots clés : Savoirs sociaux – Modes de pensée disciplinaires – Modes de raisonnement – EDD – Entretiens d'élèves

Dans le cadre d'une recherche du Fonds national suisse consacrée à la contribution des savoirs des disciplines des sciences sociales à l'EDD (2007-2012)¹, conduite dans les classes de quatre cantons romands par une dizaine de chercheurs de l'ERDESS,² des groupes de trois élèves par classes ont été placés au printemps 2009 en entretiens après enseignement et débat sur une question relative aux effets du réchauffement climatique sur les populations, dans leur région et dans le monde.

Ces entretiens conduits avec deux fois trois élèves (garçons et filles) de 6 classes des 6^e et 9^e degrés ont été analysés en confrontant la pensée des élèves à la série des indicateurs retenus par la recherche. Premier constat, les conceptions correspondant aux deux indicateurs *Décision-Action* et *Conceptions-Croyances* l'emportent sur celles coïncidant aux indicateurs *Acteurs*, *Echelles*, *Relations-Systèmes* ou *Valeurs*. Les élèves mobilisés dans le contexte de tels entretiens ont tendance par ailleurs à négliger les indicateurs *Normes* et *Catégorisation*.

Les *Acteurs* désignés dans les discussions restent en principe anonymes ("eux, ils, on... les gens, les politiques... ") et leurs actions générales ("moins polluer, trier... "). Les élèves de 6^e renvoient plutôt à leur cercle familial ("père, mère"). On peut noter de rares *Catégorisations* binaires ("pauvres/riches ; eux/nous...").

Aucune *Echelle sociale* n'est spontanément évoquée, sinon en filigrane dans certaines manifestations de l'indicateur *Décisions-Actions*, quelques *Echelles spatiales* et *temporelles*. Mais en dépit du fait qu'elles soient donc relativement peu établies, les chaînes causales, lorsqu'elles présentent une certaine complexité, apparaissent plus souvent cohérentes qu'incohérentes.

Les *Valeurs* exprimées, même si elles restent plutôt sous-jacentes, relèvent de la responsabilité et de la solidarité. Les *Conceptions-Croyances* révèlent la peur d'une catastrophe généralisée dont la responsabilité repose plutôt sur l'homme (chez les élèves du 6^e degré) ou sur la nature (9^e), fatalisme tempéré par la conviction qu'il reste possible d'influer sur le processus à condition de s'y mettre tous, ou alors en signant le

¹ Le but de la recherche est d'étudier la contribution des disciplines et des enseignements de sciences sociales – l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté – à l'éducation au développement durable dans des classes du primaire et du secondaire. Le projet prévoit de les mobiliser en situation didactique de débats organisés sur des questions sociales vives relevant du thème 'Populations, sociétés, changements climatiques'.

² ERDESS (Équipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales), Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), 40 bd du Pont-d'Arve, 1205 Genève, <http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/index.html>

Equipe de recherche : François Audigier, prof., Université de Genève (directeurs de recherche) ; Pierre-Philippe Bugnard, prof., Université de Fribourg (co-directeurs de recherche); Nathalie Freudiger, assistante de recherche, Université de Genève; Philippe Haerberli, assistant de recherche, Université de Genève; Samuel Fierz, professeur formateur, Haute école pédagogique (Hep) Valais, Saint-Maurice; Philippe Hertig, prof. formateur, Hep Vaud, Lausanne; Alain Pache, professeur formateur, Hep Vaud; Pierre Varcher, professeur formateur, IUFE Université de Genève; Philippe Jenny, professeur formateur, IUFE Université de Genève.

Protocole de *Kyoto* ou encore en allant jusqu'à forcer les comportements (présence furtive de l'indicateur *Norme* chez les 9^e).

Étudiées isolément, les réflexions à 'haute tension' se libèrent lors de la phase d'élaboration d'arguments, en vue d'un débat. C'est bien là que se manifeste le plus clairement un mode de pensée disciplinaire. Avec une nuance : une telle manifestation se fait hors euristique scolaire assumée en responsabilité. Les difficultés pour susciter l'expression d'une pensée contrôlée, construite sur des schèmes de raisonnement disciplinaires, tiennent très certainement à la forme d'étayage serré qui est spontanément dévolue au type d'entretiens en apartés utilisé, mais aussi au simple fait d'évidence que de tels savoirs procéduraux ne sont guère enseignés.

La recherche expérimentale des années 1990 avait montré que les élèves en fin d'études secondaires manifestaient un degré relativement peu élevé de maîtrise des habiletés intellectuelles fondamentale, avec notamment de grandes difficultés à raisonner au plan opératoire formel et des carences importantes au niveau de la pensée hypothético-déductive, vecteur clé de la pensée disciplinaire.

Nos propres recherches exploratoires ont montré que les élèves placés dans des situations réputées ouvertes – et à certaines conditions un entretien peut relever de cette catégorie –, peinent à s'émanciper des opérations dites de 'basse tension'. Ils restent plus souvent confinés aux affirmations entières, aux relations linéaires entre l'un ou l'autre facteur (Audigier e.a. 2008 ; Bugnard e.a. 2009).

On sait pourtant que plus la pratique s'oriente vers les stratégies disciplinaires ouvertes, plus les élèves manifestent une compétence à penser leur discipline (Martineau 1999). Expérimentée et confirmée par les travaux des années 2000 (Cariou 2005, 2006 ; Déry 2008 par exemple en histoire enseignée), l'idée que les élèves parviennent à mobiliser des activités intellectuelles de relative 'haute tension', impliquant des compétences de traitement des informations et d'examen d'hypothèses, ne va pas de soi lorsqu'elle est appliquée aux dispositifs scolaires en forme de débats. A fortiori si le contexte social est celui d'entretiens postposés à un débat en classe ?

Références

AUDIGIER, F,e.a.(2008). *Les contributions des enseignements de sciences sociales –histoire, géographie, citoyenneté- à l'éducation au développement durable. Etude d'un exemple : le débat en situation scolaire.* Résumé et plan de recherche. Genève : ERDESS, FNS N°100013-116175 (dactyl).

BUGNARD, P,-Ph ; FREUDIGER, N. ; HAEBERLI, Ph. ; PACHE, A. (2009). « Débats en classe, entretiens d'élèves et savoirs dans l'éducation au développement durable ». Communication au Symposium International *Ecole(s) et Culture(s). Quels savoirs ? Quelles pratiques ? 12 et 13 novembre 2009.* Université Charles de Gaulle-Lille 3. In press.

CARIOU, D, (2005), *le raisonnement par analogie. Un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves.* Lille : Atelier national de reproduction des thèses.