



# QUE VALENT LES APPRENTISSAGES EN HISTOIRE, GEOGRAPHIE ET EDUCATION A LA CITOYENNETE ?

COLLOQUE INTERNATIONAL DE DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE, DE LA GEOGRAPHIE ET DE L'EDUCATION A LA CITOYENNETE

17 et 18  
Mars 2011  
à l'inrp



ENS DE LYON

INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE  
PÉDAGOGIQUE





# Programme

## ***Jeudi 17 mars 2011***

### **9h - 9h30 Accueil**

**9h30 - 9h45 Discours de bienvenue** de Monsieur Olivier Faron, directeur de l'ENS et administrateur provisoire de l'IFE (ex INRP)

### **9h45 - 10h Discours introductifs**

Régis Bernard, directeur de l'IUFM - Université Lyon 1  
Isabelle Lefort, Professeur des Universités, Université Lyon 2

### **Conférences introductives**

**10h - 11h** Politique et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté. Françoise Lantheaume, maître de conférences à l'Université Lyon 2 (ISPEF)

**11h - 12h** Que valent les apprentissages en Belgique francophone et au Québec ? Approche comparative. Mathieu Bouhon, professeur à l'Université de Sherbrooke, Faculté de l'éducation.

### **14h - 16h Ateliers Articulation savoirs et pratiques**

**16h -16h30** Restitution des ateliers

**16h30 - 17h** Présentation du site internet Géoconfluences , site de ressources pour l'enseignement en Géographie (collèges, lycées) - Desco et ENS Lyon - par Sylviane Tabarly

### **Soirée festive**

**18h - 19h** Visite du quartier Confluence conduite par Julien Lahaie, chargé de projet à la Direction de l'Aménagement du Grand Lyon.

**19h - 20h** Débat sur le projet Lyon Confluences

Repas de Gala au restaurant gastronomique Rue le Bec

## ***Vendredi 18 mars 2011***

**8h30 - 9h** Accueil

**9h - 11h** Ateliers Identités et citoyenneté

**11h -11h30** Restitution des ateliers

**11h30 – 12h40** Table Ronde : « A quoi servent les savoirs scolaires en HGEC ? »  
**Animateur : Jean-François Thémines**

**Participants :**

**Charles Heimberg**, chargé de cours, université de Genève

**Sylvie Joublot-Ferre**, IPR d'histoire-géographie, académie de Lyon

**Isabelle Lefort**, professeur des universités, université Lyon 2

**Yannick Mevel**, enseignant d'histoire-géographie, formateur d'enseignant et membre du comité de rédaction des Cahiers Pédagogiques.

**14h - 16h** Ateliers Discipline scolaire et demande sociale

**16h -16h15** Restitution des ateliers

**16h15 - 17h15 : Conférence de clôture**

« Que valent les apprentissages en histoire, géographie et Education civique ? »  
François Audigier, professeur en didactique des sciences sociales, université de Genève

# Sommaire

***Ateliers 1 Articulation pratiques/savoirs*** \_\_\_\_\_ **9**

***Ateliers 2 Identités et citoyenneté*** \_\_\_\_\_ **51**

***Ateliers 3 Discipline scolaire et demande sociale*** \_\_\_\_\_ **85**



## Conférences introductives

### **Politique et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté**

Françoise Lantheaume  
Université de Lyon  
Laboratoire Éducation, cultures, politiques

#### Résumé

L'enseignement de l'histoire, de la géographie et l'éducation à la citoyenneté ont à voir avec le politique. Identifier et interroger ces liens, envisager la façon dont les pratiques en sont affectées et, réciproquement, comment elles peuvent les modifier, sera l'objet de la communication. L'analyse socio-historique de l'évolution de ces liens permet de mieux comprendre la double caractéristique -paradoxe - de ces enseignements, leur robustesse attestée par leur place dans les programmes d'enseignement et leur instabilité dont témoignent les nombreuses mises en cause dont ils ont été l'objet.

---

### **« Que valent les apprentissages en Belgique francophone et au Québec ? Approche comparative »**

Mathieu Bouhon, professeur à l'université de Sherbrooke (Canada)

#### Résumé

Les programmes d'histoire belges et québécois ont été l'objet d'une redéfinition complète autour des compétences. Des convergences et des divergences importantes sont identifiables sous l'angle des contextes sociaux et politiques dans lesquels leurs transformations ont eu lieu, des valeurs sociales et politiques qui les sous-tendent, de leur traduction en énoncés de compétences ou de leur concrétisation dans les outils d'évaluation. La réception de ces nouvelles valorisations par les enseignants pose également la question de leur légitimité.





# Ateliers 1 Articulation pratiques/savoirs

## Jeudi 17 mars (14h – 16h30)

### Atelier 1A

*Animé par Angelina Ogier-Césari*

La prise en compte des finalités de l'ÉDD en histoire et géographie en collège : prescriptions, posture des enseignants et manuels scolaires	<b>Nicole Tutiaux-Guillon</b>
Savoirs et compétences en éducation en vue du développement durable : étude de bilans de savoirs au terme d'une séquence consacrée au thème « changements climatiques, populations et sociétés »	<b>Philippe Haeberli, Philippe Hertig et Pierre Varcher</b>
Savoirs et compétences en éducation en vue du développement durable : étude longitudinale d'une séquence d'enseignement-apprentissage dans deux classes de degrés élémentaires	<b>Nathalie Freudiger et Philippe Haeberli</b>
Histoire des arts à l'école primaire : questions sur une didactique nouvelle	<b>Cécile Vendramini</b>



## **La prise en compte des finalités de l'ÉDD en histoire et géographie en collège : prescriptions, posture des enseignants et manuels scolaires**

Nicole TUTIAUX-GUILLON, Professeur des Universités, IUFM – Université de Lille,

**Mots-clés : éducation au développement durable, discipline scolaire, politique, prescriptions, enseignants**

Depuis 2004 le ministère de l'éducation a prescrit une éducation au développement durable dans toutes les disciplines (d'abord « éducation à l'environnement pour un développement durable » puis en 2007 « au développement durable » - infra ÉDD). Progressivement, le développement durable est entré dans les programmes, surtout dans les disciplines professionnelles, en SVT et en géographie. Cette prescription a suscité des recherches et des actions de formation, dont celles sur lesquelles je prends appui dans cette communication (une recherche 2006-2009, Analyse et expérimentation de situations d'enseignement-apprentissage pour l'éducation à l'environnement pour un développement durable en histoire, géographie et sciences expérimentales : des situations de référence pour la formation, conduite à l'IUFM Nord-Pas de Calais et au laboratoire Théodile-CIREL et ayant donné lieu à des actions de formation inter-disciplinaires, ses prolongements dans la recherche ANR Éducation au développement durable, appuis et obstacles, coordonnée par J.M. Lange, A. Legardez, L. & J. Simonneaux, Y. Girault, 2008-2012, et dans cette dernière les analyses conduites avec C. Vergnolle Mainar du laboratoire GEODE, Toulouse 2).

La communication développera trois points

Le rapport entre les finalités apparaissant dans les circulaires et celles des programmes, ainsi que la façon dont des manuels de 5e publiés en 2010 les prennent ou non en charge ; une attention particulière sera portée à la citoyenneté, aux valeurs et aux relations entre ces finalités et celles qui apparaissent dans les nombreux travaux (français, anglo-saxons, ibéro-américains) sur l'ÉDD. D'une part les conceptions de la citoyenneté sous-jacentes aux circulaires ministérielles ne sont pas toujours convergentes avec celles de l'histoire-géographie, la référence implicite étant plus souvent la citoyenneté libérale ; d'autre part elles se révèlent peu explicites ce qui ne facilite pas leur prise en charge. Les valeurs et les apprentissages correspondant ne sont pas identiques à ce qui est mis en avant dans les recherches expérimentales internationales. Enfin la prise en charge explicite des valeurs, des comportements et des enjeux civiques est très inégale selon les manuels – en fonction sans doute de leur proximité avec les normes disciplinaires usuelles.

Les attitudes des enseignants d'histoire-géographie telles qu'elles sont apparues dans quelques questionnaires et lors des séances de formation à l'IUFM. En effet ce qui fait largement obstacle à l'ÉDD pour les enseignants d'histoire-géographie, ce sont les dimensions politique, éthique et comportementale de cette éducation : les enseignants se refusent à ce qu'ils perçoivent comme un endoctrinement et refusent une éducation comportementale ; la formation du citoyen est invoquée et surtout l'attitude critique face aux médias, mais ceci passerait par l'apprentissage de savoirs solides et avérés, ce qui est fort difficile sur le développement durable. Ces attitudes seront comparées aux résultats d'autres recherches (INRP, Lange, 2008) et aux travaux sur l'identité des enseignants du secondaire.

La « disciplinarisation » de l'ÉDD dans les manuels et les projets des enseignants, c'est-à-dire la reconfiguration des contenus relatifs à l'ÉDD (tout ce que l'élève doit acquérir, qu'il s'agisse de savoirs ou de finalités) selon les normes de la discipline scolaire, telles qu'elles ont été mises en évidence dans de nombreux travaux de didactiques antérieurs (principalement par F. Audigier et N. Tutiaux-

Guillon). Cette *disciplinarisation* aboutit à perdre le rapport au contexte politique et la signification sociale de l'ÉDD (ce qui est pourtant à l'origine de sa prescription comme éducation à) puisque tout ce qui est enjeux politiques et débats de société est effacé.

### Références bibliographiques

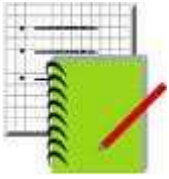
ARAMBURU ORDOZGOITI F., (1998). « Los valores ambientales en la educacion », *in Los valores y la didactica de las ciencias sociales*, IX simposium de didactica de las ciencias sociales, Lleida, edicions de la universita de Lleida, pp. 191-200, Aster, 2008, n°46.

BOYER R., POMMIER M., (2005). *La généralisation de l'éducation pour un développement durable vue par les enseignants du secondaire*. [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

SCOTT W., GOUGH S., (2003). *Sustainable development and learning, framing issues*, London-New York, Routledge Farmer.

TILBURY D. STEVENSON, R.B., FIEN, J., SCHREUDER, D.ED., (2002). *Éducation and sustainability, responding to the global challenge*, Cambridge, IUCN.

TUTIAUX-GUILLON N., (2009). « Histoire-géographie et éducation au développement durable, entre modèle disciplinaire et nouvelles exigences », *in F. GRUMIAUX et P. MATAGNE, Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire*, vol1 éducation et formation, Paris, L'Harmattan, p. 151-165.



## **Savoirs et compétences en éducation en vue du développement durable : étude de bilans de savoirs au terme d'une séquence consacrée au thème « changements climatiques, populations et sociétés »**

Philippe HAEBERLI, collaborateur scientifique et chargé d'enseignement, Université de Genève, Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud, [philippe.haeberli@unige.ch](mailto:philippe.haeberli@unige.ch), [philippe.haeberli@hepl.ch](mailto:philippe.haeberli@hepl.ch)

Philippe HERTIG, professeur, Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse), [philippe.hertig@hepl.ch](mailto:philippe.hertig@hepl.ch)

Pierre VARCHER, chargé d'enseignement, Université de Genève, [pvarcher@ip-worldcom.ch](mailto:pvarcher@ip-worldcom.ch)

### **Mots clés : bilans de savoirs, pensée systémique, éducation en vue du développement durable, sciences sociales**

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche menée par l'Équipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales de l'Université de Genève (ERDESS), « Les contributions des enseignements de sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) à l'éducation en vue du développement durable. Étude d'un exemple : le débat en situation scolaire ». Cette équipe rassemble des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des formateurs appartenant à diverses institutions tertiaires de Suisse romande : Universités de Genève et de Fribourg, Hautes Écoles pédagogiques des cantons de Vaud et du Valais, Formation continue de l'enseignement primaire à Genève.

Le projet de recherche part du constat selon lequel, compte tenu de ses enjeux, des défis qu'il pose, voire de ses ambiguïtés, le développement durable appelle des solutions qui sont avant tout politiques, car elles mettent en jeu les intérêts, les rapports de force, les croyances, les attentes, etc. Les sciences sociales sont mobilisées pour construire des outils, des savoirs, des points de vue, des compétences, permettant de mieux raisonner ces solutions.

La recherche repose sur la problématique du « détour » et du « retour ». Autrement dit, les enjeux et défis du DD, les décisions qu'il convient de prendre ne relèvent pas, par essence, d'une science particulière. Il en est de même à l'école où l'étude de ces enjeux et défis dans le cadre de l'ÉDD ne se réduit pas à telle ou telle discipline. Mais nous posons que la formation du citoyen et de ses capacités d'analyse, de compréhension et de décision relatives à ces enjeux et défis du DD requiert non seulement des savoirs et des compétences relevant de différentes disciplines, mais aussi l'explicitation des problématiques et des modes de pensée propres à ces disciplines.

Parmi les données recueillies, nous disposons de *bilans de savoirs* rédigés en fin d'année scolaire par les élèves de 9 des 10 classes (primaires et secondaires) sur lesquelles a porté la recherche. Les bilans de savoirs ont été imaginés et mis au point par l'équipe ESCOL dans le cadre d'enquêtes portant sur le « rapport au savoir » ou le « rapport à l'apprendre » (Bautier, Charlot & Rochex, 1993 ; Charlot, 1997 ; Charlot, 1999), l'enjeu étant notamment d'explorer d'un point de vue sociologique les rapports à l'apprendre mobilisés en différentes situations par les élèves. La démarche a été reprise et adaptée par des chercheurs et des formateurs dans des perspectives diverses (cf. les différentes contributions rassemblées par Charlot, 2001 ; Rochex, 2004 ; Capiello & Venturini, 2009).

Des consignes propres à la recherche dont il est question ici ont été élaborées afin de contextualiser l'outil des bilans de savoirs à la thématique des catastrophes climatiques et du développement durable. Les élèves ont été invités à répondre par écrit à trois questions formulées de manière ouverte, ce qui les met en posture de déterminer par eux-mêmes ce à propos de quoi ils vont s'exprimer, ce qui leur paraît important, et les éléments essentiels qu'ils estiment avoir appris.

Les productions des élèves (156 bilans de savoirs comprenant des réponses aux questions posées) ont été soumises à deux types d'analyses qui ne sont pas directement liées du point de vue méthodologique. Dans un premier temps, les textes des élèves ont été analysés manuellement au moyen des indicateurs de sciences sociales construits dans le cadre de la recherche et qui visent à identifier les savoirs de sciences sociales mobilisés par les élèves lorsqu'ils sont appelés à raisonner sur des situations et des problèmes relatifs au développement durable.

En outre, une analyse mettant en œuvre le logiciel Alceste a été menée sur le *corpus* de bilans de savoirs (ainsi que sur d'autres données récoltées dans le cadre de la recherche, mais dont il ne sera pas question ici). Ce logiciel permet de mettre en évidence des « mondes lexicaux » (Reinert, 1993), l'activité interprétative consistant ensuite à identifier les rapports d'oppositions, les relations antithétiques entre les classes de discours. Les interprétations fondées sur le traitement du corpus par Alceste sont mises en perspective avec les constats issus de l'analyse reposant sur les indicateurs de sciences sociales.

Enfin, les bilans de savoirs rédigés par les élèves de l'une des classes étudiées ont fait l'objet d'une analyse spécifique en fonction de l'un des indicateurs de sciences sociales, en l'occurrence la « combinaison de facteurs », étiquette résumant la capacité des élèves à combiner et articuler dans une perspective systémique les différents facteurs intervenant dans l'étude d'une problématique donnée. Les questions didactiques que pose la construction d'une telle compétence ont été peu investiguées à ce jour en Suisse francophone. Nous avons pris appui sur les travaux d'une équipe de Suisse alémanique (Frischknecht-Tobler et *al.*, 2008), qui postulent notamment que la pensée systémique implique, chez des élèves en âge de scolarité obligatoire, deux composantes: la capacité de décrire et de reconstituer un système sous la forme d'un schéma fléché et celle d'utiliser un système pour formuler des pistes d'actions possibles avec des arguments adaptés. En mettant en perspective les productions des élèves de la classe considérée avec les savoirs de référence que l'enseignant a essayé de leur faire reconstruire, on constate une forte hétérogénéité du positionnement des élèves en termes de niveaux de complexité atteints dans la démarche systémique.

Après une très brève présentation du contexte de la recherche et des méthodes mises en œuvre, la communication sera centrée sur la présentation et la discussion des résultats des analyses menées sur les bilans de savoirs récoltés.

### Références bibliographiques

BAUTIER, E., CHARLOT, B. & ROCHEX, J.-Y. (1993). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.

CAPPIELLO P. & VENTURINI, P. (2009). L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences. *In* F. Leutenegger et alii (Éd.), Actes du 1<sup>er</sup> Colloque International *Où va la didactique comparée ?* Université de Genève, CDRom.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

CHARLOT, B. (Éd.) (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.

FRISCHKNECHT-TOBLER, U., NAGEL, U. & SYBOLD, H. (Ed.) (2008). *Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen*. Zurich: Verlag Pestalozzianum.

REINERT, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.

ROCHEX, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.





## **Savoirs et compétences en éducation en vue du développement durable : étude longitudinale d'une séquence d'enseignement-apprentissage dans deux classes de degrés élémentaires**

Nathalie Freudiger, collaboratrice scientifique, Université de Genève, [nathalie.freudiger@unige.ch](mailto:nathalie.freudiger@unige.ch)

Philippe Haerberli, collaborateur scientifique et chargé d'enseignement, Université de Genève, Haute Ecole Pédagogique Vaud, [philippe.haerberli@unige.ch](mailto:philippe.haerberli@unige.ch), [philippe.haerberli@hepl.ch](mailto:philippe.haerberli@hepl.ch)

### **Mots clés : éducation au développement durable, débat, sciences sociales**

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche menée par l'Equipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales de l'Université de Genève (ERDESS), « Les contributions des enseignements de sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) à l'éducation en vue du développement durable. Etude d'un exemple : le débat en situation scolaire ». Cette équipe rassemble des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des formateurs appartenant à diverses institutions tertiaires de Suisse romande : Universités de Genève et de Fribourg, Hautes Écoles pédagogiques des cantons de Vaud et du Valais, Formation continue de l'enseignement primaire à Genève.

Le projet de recherche part du constat selon lequel, compte tenu de ses enjeux, des défis qu'il pose, voire de ses ambiguïtés, le développement durable appelle des solutions qui sont avant tout politiques car elles mettent en jeu les intérêts, les rapports de force, les croyances, les attentes, etc. Les sciences sociales sont mobilisées pour construire des outils, des savoirs, des points de vue, des compétences, permettant de mieux raisonner ces solutions.

La recherche repose sur la problématique du « détour » et du « retour ». Autrement dit, les enjeux et défis du DD, les décisions qu'il convient de prendre ne relèvent pas, par essence, d'une science particulière. Il en est de même à l'école où l'étude de ces enjeux et défis dans le cadre de l'ÉDD ne se réduit pas à telle ou telle discipline. Mais nous posons que la formation du citoyen et de ses capacités d'analyse, de compréhension et de décision relatives à ces enjeux et défis du DD requiert non seulement de savoirs et de compétences relevant de différentes disciplines mais aussi l'explicitation des problématiques et des modes de pensée propres à ces disciplines. Le moment de débat est le moment principal du dispositif. Il est effet celui du retour des savoirs et compétences construits par les élèves dans les moments précédents.

Si le moment de débat constitue le centre de la recherche, notre problématique prend son sens dans la relation entre ce moment et le travail fait à l'amont par les élèves en classe, celui du détour par des savoirs disciplinaires. Durant ces moments de construction de savoirs et de compétences relatives à la situation sociale étudiée, il a été nécessaire d'introduire plusieurs dimensions pour permettre les apprentissages requis, c'est-à-dire, outre les savoirs spécifiques à la situation étudiée et les outils de sciences sociales, des éléments ouvrant à la compréhension du caractère controversé du développement durable et des décisions et des actions qu'il convient d'entreprendre. Ainsi, le *débat* n'est plus seulement un moment spécifique de la séquence mais un fil rouge, une *forme*, qui court tout

au long de la séquence d'enseignement-apprentissage. De la construction du problème à l'énoncé des solutions possibles et l'examen de leur pertinence, les différentes phases du travail ouvrent des espaces, des objets et des temps de débat. Ainsi, les apprentissages disciplinaires relatifs à l'objet et à la situation étudiés d'une part, les apprentissages sociaux et politiques relatifs au débat à propos de ces objets et situations d'autre part, se trouvent-ils fortement imbriqués tout au long du processus.

Pour rentrer quelque peu dans le détail, le dispositif de recherche a été construit autour de quatre étapes : la construction de l'objet et la problématisation de la question ; l'enquête et la préparation du débat par des recherches d'informations, questionnements, approfondissements, etc. ; le moment du débat proprement dit ; l'institutionnalisation et la formalisation des acquis et apprentissages du débat, moment qui est donc un moment de retour réflexif sur le travail et la situation. Ces étapes se sont matérialisées, dans la mise en œuvre de la séquence d'enseignement-apprentissage, par huit moments spécifiques. Selon les classes, la durée totale du projet est de 6 à 15 périodes scolaires. Plusieurs de ces moments ont donné lieu à des enregistrements audio-visuels qui ont été retranscrits ainsi qu'à des productions écrites des élèves.

A partir d'une analyse longitudinale, nous proposons d'effectuer, sous l'angle de l'articulation entre apprentissages disciplinaires et apprentissages sociaux et politiques, une étude comparative et évolutive de deux classes de degrés élémentaires ayant, chacune, travaillé sur des objets et des situations différents, soit des incidents climatiques extrêmes en Suisse et au Bangladesh pour l'une, la production et la consommation de la viande dans le monde pour l'autre.

Pour les références bibliographiques, nous renvoyons aux pages du site de l'équipe ERDESS consacrées à la recherche, et en particulier à la bibliographie qui a accompagné le dépôt du projet.

<http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/recherche/projetencours/Educationenvuedudeveloppementdurableprojet2/bibliographie.html>



## Histoire des arts à l'école primaire : questions sur une didactique nouvelle

Cécile VENDRAMINI maître de conférences en musicologie et en didactique des arts, IUFM de Bretagne, [Cecile.vendramini@bretagne.iufm.fr](mailto:Cecile.vendramini@bretagne.iufm.fr)

**Mots clés : didactique, histoire des arts, évaluation en art, école primaire, culture numérique**

Dans un article récent sur l'intégration de l'histoire des arts dans la scolarité, Jean-Miguel Pire fait état d'une « absence complète de tradition didactique » dans ce domaine, étant donné sa « longue mise à l'écart » dans les programmes scolaires (Pire, 2010, p. 341) Si les domaines de recherche en arts sont multiples et font depuis des liens entre les sciences des arts (savoirs disciplinaires), la didactique des arts, la sociologie ou encore la psychologie de l'art, la « didactique de l'histoire des arts » reste, semble-t-il, à inventer. Les questions de fond qui ressortent des recherches récentes sur le terrain des sciences et de la didactique des arts sont régulièrement soulevées lors des rares colloques internationaux (« Conférence mondiale sur l'Education artistique » à Lisbonne en 2006, colloque « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle » à Paris en 2007, colloque « *Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* » à Perpignan en 2009). Ces questions peuvent se résumer en quatre points récurrents : les écarts entre les ambitions affichées des programmes institutionnels et les pratiques réelles (place de l'éducation artistique dans les politiques éducatives) ; le rôle croissant des médiateurs culturels (école et partenariat) ; l'influence des cultures de masse sur les jeunes ; les formes de l'évaluation (pratiquer et enseigner la parole sur l'œuvre, mesurer les productions artistiques des élèves). L'introduction de l'histoire des arts à l'école primaire pose de nouvelles questions aux chercheurs, dont la principale est la teneur des apprentissages qui s'inscrivent dans l'émergence de ce nouvel enseignement, sans véritable « spécialiste » à la clé. Aucun enseignant-chercheur, aucun formateur disciplinaire ne peut afficher cette spécialité dans la formation actuelle des enseignants.

La communication proposée se situe dans l'axe 1 présenté par le colloque, notamment en ce qui concerne l'hypothèse avancée : « les nouveaux enseignements (histoire des arts, éducation à...) semblent faire primer les savoirs sociaux sur les références disciplinaires antérieures et les savoirs scientifiques pour constituer les savoirs scolaires ». La recherche présentée s'interroge en effet sur les questions évoquées, en particulier sur la mesure de « l'articulation des apprentissages disciplinaires sur ce qui s'apprend dans le cadre d'enseignements trans/interdisciplinaires. »

L'étude proposée dans cette communication se situe dans le cadre d'une recherche en cours à l'IUFM de Bretagne, qui se donne comme objectif de porter l'accent sur les formes possibles de l'évaluation en histoire des arts. L'équipe de recherche est pluridisciplinaire : trois enseignants-chercheurs (Musicologie Cinéma et Histoire), des formateurs disciplinaires (arts visuels, éducation musicale et lettres), deux maîtres formateurs, un formateur TICE et un artiste intervenant. La recherche prend comme contexte la récente introduction de l'histoire des arts dans le premier degré de l'école (programmes de 2008) et cherche à dégager les questions vives qui se posent dans cette nouvelle approche de l'enseignement des arts.

Elle part du constat que la culture numérique a changé considérablement la rencontre avec l'œuvre d'art. Des outils audio-numériques peuvent être actuellement conçus pour plonger de façon immédiate les élèves dans les sons et les images, dans les salles de concerts et les musées, dans la manipulation directe de chefs-d'œuvre, qu'ils peuvent transformer à leur guise (sens et non sens). Les premières questions posées par cette recherche touchent au déroulement de scénarios utilisant des supports audio-numériques, avec la mise à l'épreuve de leur pertinence dans le champ de l'évaluation des compétences dans deux des domaines de l'histoire des arts : arts du son et arts visuels (images,

cinéma) au cycle 3. Nous faisons par ailleurs l'hypothèse que l'enseignement de l'histoire des arts donne une nouvelle place au discours d'introduction à l'œuvre (approche historique). L'équipe analyse ainsi les possibles « mises en scène » utilisées par les enseignants d'école primaire pour tisser les liens entre les oeuvres d'art et l'Histoire, via des outils numériques interactifs.

Des scénarios sous forme audio-numériques ont été pré-conçus par l'un des chercheurs de l'équipe. Ils seront testés d'octobre à mars auprès d'étudiants professeur des écoles et d'enseignants de l'école primaire, avant leur mise en œuvre dans des écoles du premier degré de mai à juin. Les analyses croisées de l'équipe de recherche tenteront de mettre en évidence les éléments prégnants de cette approche possible de l'histoire des arts à l'école primaire. Cette recherche, monographique et qualitative s'appuie particulièrement sur les écrits théoriques en didactique de la musique et du cinéma (Guirard, 1999 ; Mialaret, 2001 ; Gonnet, 2001 ; Jullier, 2000) et en sociologie des arts (Heinich, 2002 ; Green, 1997 ; Pasquier, 2005 ; Hennion, 2007).

## Atelier 1B

*animé par Pascal Clerc*

Le cinéma de fiction politique, les questions socialement vives, et l'enseignement de l'histoire du temps présent en Terminale S	<b>Sophie-Zoé Toulajian</b>
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 troisième ?	<b>Emmanuel Maugard</b>
Découvrir le monde au collège aujourd'hui : une géographie scolaire « médiatisée » ?	<b>Émilie Blanchard</b>
Entre éducation formelle et éducation non formelle : comment concevoir un jeu éco-citoyen dans un contexte d'éducation au développement durable ?	<b>Sylvain Genevois et Yvan Carlot</b>





## **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 a 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](mailto: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...

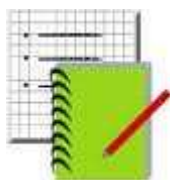
Les questions que l'enseignant se pose face à ceux-ci : Comment organiser une séance pour que tous les élèves aient produit sur le sujet ? Trouver des moyens pour que l'apprenant dépasse la peur d'écrire et en trouve la motivation ; Comment utiliser les écrits de recherche des élèves quand ils existent ? ; 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, dont 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, Ê t r e a c t e u r d e s o n p a r c o u r s d e f o r m a t i o n e t d ' o r i e n t a t i o n, 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 Fa i r e p r e u v e d ' i n i t i a t i v e.

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 » ?

Émilie BLANCHARD, doctorante contractuelle à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.  
[Emilie.blanchard01@gmail.com](mailto: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 historienne – 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 : Éducation 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'Éducation au développement durable (ÉDD) 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'ÉDD 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.



## ATELIER 1C

*animé par Jacky Fontanabona*

Débattre en ÉDD en cycle 3 : quelle place pour les savoirs disciplinaires ?	<b>Sylvain dousot</b>
« Green Games » et éducation au développement durable. Jouer pour se construire un point de vue.	<b>Caroline Leininger-Frézal et Sylvain Genevois</b>
Les « questions politiques » s'invitent en histoire : qu'en disent des élèves de l'école primaire ?	<b>Roselyne Le Bourgeois-Viron et Catherine Rebiffé</b>
« Enseigner la colonisation de façon positive » ne dérange personne à condition qu'il s'agisse de la colonisation antique	<b>Aurélie Rodes</b>



## Débattre en ÉDD 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 ÉDD 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'ÉDD.

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-Frézal, 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-FREZAL, 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 III<sup>ème</sup> 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-Pierrepont, 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 É., RICHEL A., (1995), « Dialogues en classe et savoirs enseignés », *Spirale*, Revue de Recherches en Education, n°16, pp 203-222.

NONNON Élisabeth, (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. (1996), *Douze leçons pour l'histoire*, Paris : Editions du Seuil, coll. « Points histoire ».





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

Aurélié RODES, professeure d'histoire-géographie au collège Michelet à Toulouse, doctorante en histoire, à l'université de Toulouse II – Le Mirail, aurelie.rodés@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.



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

## **Ateliers 2 Identités et citoyenneté**

### **Vendredi 18 mars (9h – 11h30)**

#### **ATELIER 2A**

*animé par Nicole Allieu-Mary*

L'Europe dans les programmes du second degré en France : entre prescriptions institutionnelles et contextes sociopolitiques	<b>Dominique Chevalier et Vincent Porhel</b>
Éducation à la citoyenneté mondiale comme paradigme pour de nouveaux apprentissages ?	<b>Nicole Awais</b>
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	<b>Amadou Camara</b>
L'Éducation à la citoyenneté au collège en France et en Chine. L'enseignant comme médiateur	<b>Qin Jieying</b>



## L'Europe dans les programmes du second degré : entre prescriptions institutionnelles et contextes sociopolitiques

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.

## Éducation 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 – Éducation 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 composantes, 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. 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 ?

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

### ***Éducation à la citoyenneté mondiale***

Les termes anglais (Global Education) ou allemand (Globaleslernen) sont plus faciles à cerner et à n'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 technologies, 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 enseignant-e-s 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 États 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'États ont périclité, à l'instar de l'Organisation Commune Africaine et Malgache (OCAM), qui avait parrainé la réforme dite de « Tananarive » en 1967. Certains États 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 Jieying, 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'Éducation 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.

## Échantillon de recherche

	France	Chine
Observations	8 séquences d'enseignement d'éducation civique dans 8 collèges	8 séquences d'enseignement d'éducation idéologique et morale dans 8 collèges
Entretiens	8 entretiens auprès des enseignants des séquences d'enseignement observées	8 entretiens auprès des enseignants des séquences d'enseignement observées

### **Observations**

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.

### **Entretiens**

Après avoir observé la séquence d'enseignement, j'ai mené un entretien semi-directif auprès du 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.

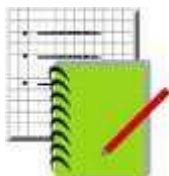
M. Altet, (2006)., *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.

### **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.



## ATELIER 2B

*animé par* Nicole Tutiaux-Guillon

Traite négrière et esclavage au cycle 3 : une histoire/mémoire confrontée à un « autre » lointain	<b>Sylvie Lalagüe-Dulac</b>
Que valent les apprentissages en histoire à l'école élémentaire autour de la journée de commémoration de la « Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions » du 10 mai ?	<b>Pierre Kessas</b>
La géographie scolaire entre mésavoirs et apprentissage de l'altérité et de l'identité	<b>David Bédouret</b>

## Traite négrière et esclavage au cycle 3 : une histoire/mémoire confrontée à un « autre » lointain

Sylvie Lalagüe-Dulac, PRAG Histoire, docteur en histoire, IUFM Aquitaine, École Interne de l'Université Montesquieu - Bordeaux IV, [Sylvie.lalague-dulac@aquitaine.iufm.fr](mailto:Sylvie.lalague-dulac@aquitaine.iufm.fr);  
Rattachée au Laboratoire Culture, Education, Société - Equipe Didactique et Anthropologie des Enseignements Scientifiques et Techniques (LACES - DAESL) - EA 4140, Bordeaux II-IV.

**Mots-clés : question socialement vive - l'autre – catégorisation sociale – victime - mémoire.**

Longtemps les sujets de la traite négrière et de l'esclavage ont pu être considérés comme tabou en France et la célébration officielle du 150<sup>ème</sup> anniversaire de l'abolition de l'esclavage en 1998 avait été jugée bien discrète. Or, en une dizaine d'années, à la suite de l'article 2 de la "loi Taubira" votée le 21 mai 2001, ce thème a connu une évolution marquée du point de vue de son inscription dans les programmes successifs de l'école et les textes officiels. De fait, les programmes de l'école primaire de 2002, ont, pour la première fois, intégré explicitement cette question dans l'un des chapitres chronologiques. Les programmes de 2008 toujours en vigueur ont perpétué cette préoccupation, puisque dans le chapitre « *Les Temps modernes (1492-1789)* », figurent « *Le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage* ». L'histoire de l'esclavage est désormais un objet d'étude obligatoire au cycle 3. En outre, à ces prescriptions relatives à l'enseignement de l'histoire, s'est superposée une politique commémorative (circulaires de l'Éducation Nationale concernant la journée du 10 mai).

Ce devoir de mémoire, intensifié et amplifié, prisme des débats publics sur l'écriture des programmes scolaires, a pour objectif de participer à la formation d'esprits éclairés et de citoyens responsables en favorisant la construction d'une pensée tolérante et ouverte à autrui, « l'autre », mais qu'en est-il sur le terrain ?

Une recherche, récemment achevée, sur « L'histoire de l'esclavage. Enseigner l'esclavage » coordonnée par Benoît Falaize dans le cadre de l'INRP, permet d'apporter des réponses. Si les entretiens menés auprès d'enseignants illustrent très logiquement l'importance des finalités civiques que les maîtres attribuent à l'étude de cette question comme à toutes les questions socialement vives (Corbel, Falaize 2004 ; Tutiaux-Guillon 2006), les séances observées et/ou transcrites révèlent des réactions inattendues de la part des élèves, réactions relevant des principes de la catégorisation sociale. Pour que l'histoire puisse explorer toutes les catégories sociales, tous les univers mentaux qui coexistent (Heimberg 2005, p. 49), il faut qu'un processus identificatoire se produise et que les élèves puissent se placer en pensée à la place des hommes du passé (Lautier 2005, p.56). Or l'éloignement temporel, spatial et parfois culturel de l'histoire de l'esclavage n'est-il pas contraire à toute idée de « mêmété » ? De plus, chaque être humain s'efforçant de préserver une identité sociale positive, les élèves réussissent-ils à s'identifier aux esclaves ? Est-il encore humain cet homme capturé, vendu, battu, exploité, puis-je m'identifier à lui ? Comment développer de la sympathie, de la compassion à son égard alors qu'aucune transmission ne peut plus s'effectuer par le biais de la mémoire familiale qui pourrait valoriser ce passé ? En effet, même si on sait encore très peu de choses de la façon dont circule cette mémoire dans les familles, on peut supposer, même pour les publics scolaires concernés par leur propre histoire familiale, que la mémoire de l'esclavage n'est pas entretenue dans l'intimité des familles, au même titre que les génocides du XX<sup>e</sup> siècle, comme un oubli irréparable. Aussi, quels apprentissages sociaux se construisent autour d'un passé qui *lui* est déjà passé à la différence des génocides et de la décolonisation ?

**Références bibliographiques :**



CORBEL, L. et FALAIZE, B. (2004). « L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XXe siècle », *Revue française de pédagogie*, 147, p. 43-55.

FALAIZE, B. (2009) « « Esquisse d'une histoire de l'enseignement des génocides à l'école », dans *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, Marseille, p. 127-146.

HEIMBERG, Ch. (2005). « La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée », *Le Cartable de Clio*, n°5, p.44-55.

LAUTIER, N. (2005) « Penser l'autre dans l'enseignement de l'histoire », *Le Cartable de Clio*, n°5, p. 56-66.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2006). « Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie », dans *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (LERGARDEZ, A., SIMONNEAUX, L., coord.), ESF, Issy-les-Moulineaux, p. 119-135.



## Que valent les apprentissages en histoire à l'école élémentaire autour de la journée de commémoration de la « Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions » du 10 mai ?

Pierre KESSAS, Inspecteur de l'Éducation Nationale de Blaye (Académie de Bordeaux), Doctorant en Sciences de l'Éducation, Équipe de recherche Théodile-CIREL (É.A. 4534) – Université Charles de Gaulle-Lille3, [pierrekessas@wanadoo.fr](mailto:pierrekessas@wanadoo.fr)

**Mots clés : pratiques langagières, histoire/mémoire, apprentissage, école élémentaire, contenus disciplinaires**

Cette contribution se propose de réfléchir à la valeur des apprentissages en histoire relevés dans les pratiques langagières écrites de 7 élèves de CM2, dernière année de l'école primaire en France, au cours d'une séquence d'apprentissage consacrée à la journée commémorative du 10 mai sur la « Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions »<sup>3</sup>. Les élèves y sont confrontés notamment à l'article 1<sup>er</sup> de la loi Taubira du 21 mai 2001 qui reconnaît la traite des noirs et l'esclavage en tant que *crime contre l'humanité*. La circulaire du 29 avril 2008 relative aux commémorations de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions, relayée chaque année par une note de service qui appelle notamment les écoles à « organiser autour de la date du 10 mai des moments particuliers de réflexions et d'échanges », formalise une demande d'attention de l'institution à la commémoration. Cette demande politique et sociale confronte les élèves de cycle 3 à un enjeu de mémoire qui pose alors la problématique des usages publics de l'histoire.

Le dispositif didactique repose sur une cohérence entre finalité-contenu-pratiques qui s'inscrit dans une orientation épistémologique scolaire de type constructiviste afin de répondre aux finalités civiques et à l'exercice critique de l'enseignement de l'histoire (Tutiaux-Guillon, 2008a). Parmi les enjeux de la séance analysée, l'ouverture à l'autre conduit à réfléchir à la construction de l'identité, laquelle renvoie à la problématique de la mémoire, pour mieux saisir ce qui la distingue de l'histoire comme construction critique du passé, ce qui réinterroge la construction de l'apprentissage de l'histoire par l'élève (Audigier, 2008). Mais est-ce finalement à la portée des élèves de primaire ? Face à cette question mémorielle, la nécessité d'historiciser la problématique des rapports entre histoire et mémoire est posée tant aux enseignants qu'aux didacticiens. Pour dépasser le stade de l'empathie et entrer dans la construction d'un apprentissage disciplinaire, la situation d'enseignement observée engage les élèves à comparer passé/présent et à distinguer histoire et mémoire (Heimberg, 2002), en les invitant à débattre du rôle d'une journée de commémoration. De plus, l'écriture est envisagée comme une activité intermédiaire et accompagne le processus d'apprentissage (Bucheton et Chabanne, 2002). Deux écrits intermédiaires sous la forme de définition personnelle d'*esclave* et de *crime contre l'humanité* sont proposés pour aider à la construction de savoirs et ont pour but d'aider à la construction d'une pensée pour interroger le rôle de la journée de commémoration, pensée soutenue dans un débat et reprise dans un écrit qui clôt la séquence.

---

<sup>3</sup> Une première séance est consacrée à un travail sur les objets historiques de la traite, de l'esclavage et de l'abolition de 1848 : récit de la traite, récit de Olaudah Equiano, analyse de documents évoquant les conditions de transports, lecture du *Code Noir*, récit des abolitions, définir ce qu'est un esclave.

Une seconde séance consiste à mettre en place un débat autour de la journée du 10 mai : lecture de l'article 1<sup>er</sup> de la loi Taubira et débat autour de l'intérêt d'une journée de commémoration, tableau des Traites, définir la notion de *crime contre l'humanité*, lecture d'un article contemporain sur le travail forcé des enfants, débat : pourquoi proposer le 10 mai comme journée pour se souvenir chaque année de l'esclavage ?

La situation d'apprentissage observée en histoire, peu fréquente à l'école primaire (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004), pose la problématique des contours de la discipline et des contenus d'enseignement à l'occasion d'une réflexion sur la mémoire. La relation entre contenus d'enseignement et contenus disciplinaires renvoie à des pratiques effectives des élèves. La prise en charge de la mémoire par l'histoire scolaire interroge les finalités critiques (Tutiaux-Guillon, 2002). Se pose alors la question de l'identité de la discipline, de la *configuration disciplinaire* en jeu, organisant notamment les prescriptions, les pratiques et les représentations des élèves (Reuter et Lahanier-Reuter, 2007). Je propose d'analyser les pratiques langagières écrites des élèves en les situant par rapport à cette configuration. Il s'agira de comprendre dans les *pratiques langagières* des élèves leurs fonctionnements langagiers sur les contenus d'enseignements et d'appréhender les fonctionnements disciplinaires (Delcambre, 2007), de saisir leur rapport à la situation observée dans laquelle chacun se construit comme sujet parlant/écrivain dans l'interaction sociale (Bautier, 2001).

L'analyse des pratiques des élèves s'articule sur trois constats à propos de cette émergence du sujet écrivain dans la situation didactique qui nous intéresse :

- certains écrits analysés manifestent chez les sujets scripteurs des tensions entre passé/présent, émotion et construction de fait historique, sens commun et savoirs scientifique, savoir disciplinaire et savoir mondain, expression pour désigner les savoirs acquis en dehors de l'école (Tutiaux-Guillon, 2008b). Les pratiques langagières écrites des élèves révèlent parfois un recours à l'empathie qui fait obstacle à la construction du savoir et à la compréhension de l'objet historique. Dans ce cas, la mémoire de l'esclavage devient une mémoire de la souffrance, dérive soulignée par Françoise Vergès (2008). Ce n'est pas l'apprentissage de l'esclavage et de la traite comme objets historiques qui pose problème, mais le fait, pour les élèves de cycle 3 du corpus, de devoir se situer par rapport à la mémoire pour construire un savoir historique ;

- l'approche de la notion de *crime contre l'humanité*, telle qu'elle est relevée dans les écrits des élèves, oriente les apprentissages de l'histoire de la traite et de l'esclavage et de son rapport à la mémoire en classe vers l'idée de justice pour orienter la mémoire en projet dans une logique de travail de mémoire (Ricœur, 2000) pour prévenir le racisme. Les écrits des élèves témoignent d'une difficulté à mobiliser le terme de *crime contre l'humanité* dans une explication historique, voire une tendance à approcher cette catégorie dans son aspect juridique, ce qui est un détournement de l'apprentissage de l'esprit de la loi Taubira. Il semble que certains élèves reconfigurent la mémoire de l'esclavage, se plaçant alors dans une logique de repentance. Est-ce l'effet de la place de la notion de *crime contre l'humanité* qui détermine une qualification juridique et dilue le registre mémoriel républicain initial dans le registre victimo-mémoriel (Michel, 2010) ?

- des explications élaborées par les élèves peuvent s'appuyer sur des catégories d'opposition proches des catégories de questionnements de nature anthropologique établies par Kosseleck pour comprendre les sociétés humaines du passé (Kosseleck, 1997). Certaines de ces catégories sont investies pour établir des oppositions et des stéréotypes qui installent une dérive vers la mémoire de la souffrance. Dans ce cas, le registre de l'émotion, investi dans une entreprise de devoir de mémoire, ne peut être mis à distance. Or, ne s'agit-il pas d'un obstacle à la construction du savoir historique ? N'est-on pas dans une dérive pointée par Ricœur, celle d'être proche de la mémoire obligée (Ricœur, 2000) qui place les élèves sous tension entre leur monde et ce nouvel objet de savoir, entre leur interprétation du passé et leur perception du présent ?

Finalement, quels apprentissages disciplinaires autour de ce temps mémoriel peut-on relever chez des élèves de 10 ans? Au cycle 3, l'élève distingue-t-il histoire et mémoire ? En guise de réponse, la

communication analysera les impacts de ce temps de réflexion en classe autour de cette journée commémorative sur l'apprentissage et les pratiques langagières des élèves.

### Références bibliographiques :

AUDIGIER F., (2008). « Apprendre l'histoire pour comprendre et vivre la diversité culturelle. Quelques propos pour ouvrir les débats », *Le cartable de Clio n°8*. Lausanne : éditions Antipodes, p.183-187.

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

BAUTIER E., (2001). « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue Française de Pédagogie n°137*. Paris : INRP, p. 117-161.

BUCHETON D. et CHABANNE J.-C. (dir.), (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF.

DELCAMBRE I., (2007). « Pratiques langagières », in REUTER Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, p. 169-174.

HEIMBERG C., (2002). *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Paris : ESF.

KOSSELECK R., (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard-Le Seuil, 1<sup>ère</sup> éd. 1987.

MICHEL J., (2010). *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*. Paris : PUF.

REUTER Y., LAHANIER-REUTER D., (2007). « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », in FALARDEAU E., FISHER C., SIMARD C., SORIN N., (éds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Laval : Les Presses Universitaires de Laval, p. 27-42.

RICOEUR P., (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éd. Le Seuil, coll. Points-essais.

TUTIAUX-GUILLON., (2002). « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire », dans *Le cartable de Clio n°2*. Lausanne : Loisirs et Pédagogie, p. 89-96.

TUTIAUX-GUILLON N., (2008a). « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français », AUDIGIER F. et TUTIAUX-GUILLON N., *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck, p. 117-146.

TUTIAUX-GUILLON N., (2008b). « Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie », *Les Cahiers Théodile n°9*, Université Lille 3, p.61-78.

VERGES F., (2006). *La mémoire enchaînée. Questions sur l'esclavage*. Paris : Hachette.

VERGES F., (2008). « Esclavage colonial : quelles mémoires ? Quels héritages ? », BLANCHARD P. et VEYRAT-MASSON I. (dir.). *Les guerres de mémoires. La France et son histoire*. Paris : Éd. La Découverte, p. 155-164.



## La géographie scolaire entre mésavoirs et apprentissage de l'altérité et de l'identité

David Bédouret, Doctorant, Dynamiques Rurales, Université Toulouse 2 Le Mirail., Professeur d'histoire-géographie, Lycée L. Barthou, Pau. [david.bedouret@neuf.fr](mailto:david.bedouret@neuf.fr)

**Mots clés** : culture scolaire, mésavoirs, représentations, identité, altérité, territoire

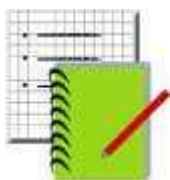
La géographie scolaire s'est donnée pour objectif ou pour ambition d'apporter des connaissances et des outils aux élèves pour qu'ils puissent appréhender le monde dans lequel ils vivent, pour déchiffrer les territoires et pour en faire des citoyens actifs. Au travers de ces apprentissages se diffuse de façon consciente et inconsciente une culture qui s'inscrit dans un processus de construction d'altérité et d'identité. Ainsi, faire de la géographie, c'est aussi construire son identité. Toutefois, le regard des élèves sur les sociétés autres reste nimbé de stéréotypes. La géographie scolaire semble échouer dans l'apprentissage de la complexité et même devient un vecteur de diffusion de « mésavoirs ».

Au travers de l'étude des espaces ruraux d'Afrique noire, nous chercherons à montrer comment la géographie scolaire produit des mésavoirs, non une méconnaissance, mais des savoirs innervés de stéréotypes et de représentations erronées. L'apprentissage de l'Autre et de soi y est alors minoré ; pourtant enseigner l'altérité n'est-il pas un outil opérant pour comprendre le territoire ?

Notre démonstration s'appuie sur une réflexion théorique autour du triptyque territoire-altérité-identité et sur un travail de terrain. Ce dernier repose sur des enquêtes effectuées dans des classes de cours moyens, de 5<sup>ème</sup> et de 2<sup>nde</sup> d'établissements métropolitains et de 5<sup>ème</sup> et 2<sup>nde</sup> de lycées français d'Afrique (Dakar, Lomé, Nairobi), conjuguées à des entretiens faits auprès d'enseignants.

Cette étude comparative autour des représentations des espaces ruraux d'Afrique noire, nous permet de dégager les continuités des représentations mais aussi d'observer les impacts de la géographie scolaire et du contexte d'enseignement (la proximité du territoire étudié ; composition sociale de la classe) dans la construction des savoirs géographiques ou des « mésavoirs ».

De plus, cette comparaison met en exergue l'importance des articulations entre la géographie scolaire et l'apprentissage de l'altérité. En effet, les classes des lycées français se caractérisent par une très grande diversité culturelle et l'enseignant doit composer avec la multiplicité des regards. L'apprentissage de l'altérité est alors un outil opérant de l'enseignement de la géographie, où comprendre un territoire c'est d'abord partager et croiser des regards. En France, cette multiplicité des regards semble être au contraire une entrave à la compréhension de la complexité des territoires et être une des causes du maintien des représentations.





## ATELIER 2C

*animé par Sylvain Genevois*

Apprendre (de) l'ordinaire urbain : culture urbaine et enseignement scolaire de la ville à différents âges de la vie	<b>Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines</b>
Le local et le proche, enjeux didactiques et politiques des nouveaux programmes de cycles 3 et de sixième	<b>Michel Paquier</b>
Iconographie des espaces proches : construire une iconographie légitime en écart avec la norme scolaire en géographie ?	<b>Nadège Dubois-Écolasse</b>

## **Apprendre (de) l'ordinaire urbain : culture urbaine et enseignement scolaire de la ville à différents âges de la vie**

Anne-Laure Le Guern, professeure associée, IUFM de Basse-Normandie, Université de Caen Basse-Normandie, [anne-laure.leguern@unicaen.fr](mailto:anne-laure.leguern@unicaen.fr)

Jean-François Thémines, enseignant-chercheur, IUFM de Basse-Normandie, Université de Caen Basse-Normandie, [jean-francois.themines@unicaen.fr](mailto:jean-francois.themines@unicaen.fr)

**Mots clés : éducation à la ville, apprentissages sociaux, ordinaire, géographie scolaire, ville**

Que peut-on apprendre, à différents âges de la vie, de *l'ordinaire urbain* dans des contextes de *transition école-ville* organisés à partir de l'École ?

Telle est la question dont nous essayons de poser les termes, avec l'étude comparée de trois situations d'enseignement-apprentissage scolaire, comportant une phase de sortie urbaine ; sortie méthodologiquement armée pour, en plus de produire des apprentissages, apporter des réponses à cette question de recherche.

La culture scolaire en géographie n'accorde pas de valeur propre à *l'espace ordinaire des élèves*. L'ordinaire est « *ce qui se passe au jour le jour, dans la banalité des circonstances habituelles et [qui] fonctionne par accumulation, évidence, à la fois variations et répétitions, entrecroisement, même en dehors de toute prise de conscience* » (Guigue, 2003, p.37). Or, la culture scolaire en géographie fait du « *monde dans la classe* » (Clerc, 2002), un espace de classement, d'identités aux traits soulignés et de lieux exemplaires. Par ailleurs, les espaces du quotidien, entendus comme « *lieux familiers [attachés à] des pratiques au caractère plus routinier [que celles des lieux du hors-quotidien]* » (Stock, 2005) correspondent dans le lexique de la géographie scolaire, aux espaces proches des élèves. Mais il s'agit d'une proximité déclarée par d'autres (programmes, professeurs), sorte de prétexte à entrer en géographie (programmes de cycle 3) ou à entrer dans la matrice disciplinaire d'un niveau de classe (matrice culturelle du programme de sixième).

Parallèlement, l'ordinaire urbain est un support d'apprentissage pour des initiatives culturelles conduites en milieu scolaire et non scolaire, dans le cadre d'opérations de revalorisation urbaine (Grand Projet de Ville) ou de politiques de villes affiliées au mouvement des « villes éducatrices » (Nghiem, 2006). Il s'agit de faire « acquérir leur reconnaissance de savoirs urbains » [à] « des usages urbains ordinaires » (Vulbeau, 2009, p.48).

Notre terrain d'observation et d'analyse est un contexte de *transition école-ville*. Les trois situations scolaires étudiées comportent un temps d'apprentissage dans la ville où se situe l'école ou l'établissement. On peut qualifier ce temps de « sortie scolaire », dans la mesure où « l'approche sensorielle d'un milieu [...], l'étonnement et le dépaysement qu'il provoque sont autant d'occasions de comprendre et de communiquer » (BOEN, n°2, 13 janvier 2005). L'encadrement et les objectifs sont scolaires : « la sortie est le moment fort de la collecte d'informations de toute nature [...] ; le retour est le moment de l'inventaire des récoltes individuelles et collectives, de leur tri et de leur exploitation [...] » (ibid.). La collecte et le retour sont, dans les expérimentations réalisées, organisés par des méthodologies qui visent à recueillir et produire des discours individuels et collectifs sur l'espace urbain.

La collecte s'appuie sur une combinaison des méthodes du *parcours commenté* et de la *photographie commentée*. Ces deux méthodes utilisées dans les études urbaines, en particulier par des sociologues (Thibaud, 2001), des socio-linguistes (Vieux-Fort et Pilote, 2010) et des géographes (Grésillon, 2010), produisent des comptes-rendus propices à la description d'ambiances urbaines (Amphoux, 2003). Les commentaires sont enregistrés (audio) au fur et à mesure d'un parcours défini à l'avance et justifié. Les photographies sont réalisées sur commande du groupe, par un ou plusieurs individus. Le retour s'inscrit dans la même lignée méthodologique : sélection raisonnée (en relation avec les commentaires réalisés pendant le parcours), commentaire et légende de photographies négociées collectivement.

Le terrain d'enquête est Hérouville Saint-Clair, commune de la périphérie de Caen, choisie en 1960 pour construire une ville nouvelle. C'est aujourd'hui une ville multiculturelle (70 à 80 nationalités représentées), en déclin démographique (24500 habitants en 1990, 22590 en 2007) et profondément remaniée dans le cadre du Grand Projet de Ville de l'agglomération caennaise.

Trois populations différentes sont enquêtées :

- des élèves d'école élémentaire - cycle 3 - (école du Bois), qui, dans leur enseignement Freinet, bénéficient de sorties scolaires dans la ville. Le travail s'inscrit dans la réalisation d'un mémoire de master Métiers de l'enseignement, au sein d'un Séminaire « sorties scolaires et séjours éducatifs » ;
- des lycéens de seconde (lycée Allende) en relation avec l'enseignement du thème : « dynamiques urbaines et environnement urbain » en classe de géographie ;
- des étudiants de l'Université inter-âges de Hérouville, en sortie dans le cadre d'un cours consacré au paysage.

Les apprentissages réalisés grâce à ces sorties et aux méthodologies qui les articulent, sont évalués sous trois aspects :

- la reconnaissance ou l'identification de l'espace où se fait la sortie comme espace urbain ;
- son identification comme fait partagé par diverses populations ;
- la connectivité, entendue comme ensemble de connexions avec d'autres lieux, lexiques, situations, savoirs, sur lequel ouvrent les parcours commentés, les photographies et leur travail au retour dans la classe.

En quoi s'agit-il de l'apprentissage d'un *ordinaire urbain*, et non de l'apprentissage de curiosités, de particularismes identitaires ou encore de la culture de l'« événementiel » qui imprègne les politiques urbaines ? Comment s'y entrelacent apprentissages sociaux et apprentissages scolaires ?

Les résultats sont traités et présentés à partir des qualités attribuées à Hérouville, par ces trois populations, dans les contextes et conditions méthodologiques précisées ; à savoir : qu'est-ce qui fait de cette ville, un lieu où habiter ?

**Références bibliographiques :**

- AMPHOUX, P. (2003). « Ambiances urbaines et espaces publics », *in* Capron G., et Hashar-Noë, N., *L'espace public en question : usages, ambiances et participation citoyenne*. Toulouse : Université Toulouse Le Mirail, p. 50-56.
- CLERC, P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Presses Universitaires de Rennes.
- GRESILLON, L., (2010). *Sentir Paris. Bien-être et matérialité des lieux*. Editions Quae, Coll. Indisciplines, 191 p.
- GUIGUE, M. (2003). « Quelques heures de classe en lycée, entre ordinaire et « bons moments » », *Le Télémaque*, n°24, Presses Universitaires de Caen, p. 35-50.
- NGHIEM, T., (2006). « Brest une ville apprenante. La mutation d'une ville port militaire », *Les Annales de la recherche urbaine*, n°101, p. 135-137.
- STOCK M., (2005). « Les sociétés à individus mobiles : vers un nouveau mode d'habiter ? », *EspacesTemps.net*, Textuel, 25.05.2005, <http://espacestems.net/document1353.html>
- THIBAUD, J.-P., (2001). « La méthode des parcours commentés », *in* Grosjean M. et Thibaud, J.-P., *L'espace urbain en méthodes*. Editions Parenthèses, p. 79-100.
- VIEUX-FORT, K., et PILOTE, A. (2010). « Représentations de la communauté anglophone et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais au Québec : explorations méthodologiques », *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n°16 – octobre 2010, p. 2-21.
- VULBEAU, A., (2009). « L'éducation tout au long de la ville », *in* BROUGERE G. et ULMANN A.-L., *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF, Coll. Apprendre, p. 43-54.



## **Le local et le proche, enjeux didactiques et politiques des nouveaux programmes de cycles 3 et de 6<sup>ème</sup>**

Michel PAQUIER, PRAG de géographie, Université Joseph Fourier / IUFM de Grenoble, rattaché à l'Université de Savoie et au site IUFM de Chambéry, Doctorant à l'Université Lyon 2 (Isabelle Lefort) en didactique de la géographie. [ml.paquier@wanadoo.fr](mailto:ml.paquier@wanadoo.fr)

**Mots clés : Local, proche, programmes scolaires, représentations, inégalités.**

Les nouveaux programmes de géographie du cycle 3 (BO n°3 du 19 juin 2008) et de 6<sup>ème</sup> (BO spécial n°6 du 28 août 2008) introduisent les termes de « local » et de « proche », faisant de ce « niveau d'échelle », dénomination par ailleurs problématique, une porte d'entrée que l'on pourrait qualifier de « naturelle » pour aborder le raisonnement géographique et la construction du concept d'espace à la fin de l'école primaire et au début du collège. Ce faisant, ils se situent dans une logique multiscale allant explicitement du « local » au mondial. Or, l'emploi de ces deux termes est problématique à plus d'un titre.

Tout d'abord, ils apparaissent mal définis voire interchangeable, semblant recouvrir une même « réalité géographique ». Retrouve-t-on derrière ces deux termes la même représentation de l'espace ? Correspondent-ils à une même manière de « faire de la géographie » ? Il apparaît intéressant, avant même de s'interroger sur la manière dont la géographie scientifique emploie deux mots situés manifestement dans des champs totalement différents, de voir ce que les enseignants de cycle 3 et de 6<sup>ème</sup> mettent derrière chacun d'entre eux. Sont-ils influencés par les programmes précédents, qui faisaient du paysage l'entrée privilégiée de la géographie scolaire ? Le « cadre » environnant joue-t-il un rôle dans les représentations et les pratiques ?

Au-delà du sens des mots, ceux-ci nous invitent ensuite à interroger la représentation de l'espace induite par l'emploi de chacun. En effet, construit-on le même « espace » dans l'esprit des élèves, selon que l'on se réfère à l'un ou l'autre ? Cette manière d'entrer dans la géographie est-elle de nature à permettre la construction d'une représentation que l'on pourrait dire objective, prenant en compte la diversité, la complexité de l'espace qu'élèves et enseignants peuvent se représenter comme « local » ou « proche » ? Ou génère-t-elle, dans un souci d'homogénéisation, une vision univoque, simplificatrice de l'espace, correspondant à la volonté de donner à chacun une représentation commune mais ignorant la diversité (spatiale, sociale...) ?

Pour répondre à ces deux interrogations, une enquête rapide a été réalisée auprès de d'enseignants travaillant dans des établissements situés à la périphérie du Parc Régional de Chartreuse. Elle concerne les représentations de ces deux termes ainsi que les pratiques pédagogiques qui leur sont associées, en relation avec le PNR. Elle constitue la première étape d'un travail de recherche sur l'intérêt à la fois didactique, pédagogique et politique d'une approche du concept d'espace par le « local » et par le « proche ». En effet, il apparaît que la manière d'appréhender l'espace n'est ni politiquement ni socialement neutre et, qu'à travers les programmes de géographie et plus précisément ces thèmes introductifs des cycles d'approfondissement et d'adaptation que constituent les années allant du CE2 à la 6<sup>ème</sup>, se construit une première vision de la société française qui ne peut que jouer un rôle dans la manière dont se réduisent ou s'accroissent les inégalités (scolaires et donc sociales...) entre l'école primaire et le collège (thème actuellement au centre des travaux et proposition du Haut Conseil de l'Éducation). Ce travail se situe bien dans l'axe 1 du colloque : « apprendre l'histoire et la géographie permettrait le partage d'une culture, de valeurs, d'une mémoire, une signification du territoire qui tisserait le lien social ».



## **Iconographie des espaces proches : construire une iconographie légitime en écart avec la norme scolaire en géographie ?**

Nadège DUBOIS-ECOLASSE, professeure d'histoire-géographie, Lycée Allende (Saint-Clair), [nadubeco@wanadoo.fr](mailto:nadubeco@wanadoo.fr)

Emmanuel Dugué, professeur d'histoire-géographie, Lycée Allende (Saint-Clair)

Jérôme FORTIER, professeur d'histoire-géographie, Lycée Allende (Saint-Clair)

Eric RATZEL, professeur d'histoire-géographie, Lycée Allende (Saint-Clair)

**Mots-clés : Iconographie, photographie, géographie de la France, espaces proches, culture scolaire**

La (re)construction de la culture disciplinaire en géographie est animée d'un mouvement contradictoire concernant l'enseignement de la France. Le nouveau curriculum de collège (BOEN, 28 août 2008) fait de celui-ci le point d'orgue de la formation géographique commune à l'ensemble des jeunes Français. L'intention prédominante est celle de faire partager des repères et une vision du territoire national. Mais l'insistance mise sur l'enseignement des espaces proches (sixième) et sur les études de cas qui peuvent concerner le territoire français (autres niveaux de classe), tendrait à diversifier les espaces étudiés ainsi que leurs approches.

Ce mouvement contradictoire se manifeste entre autres dans les pratiques iconographiques. La géographie scolaire a formaté le regard des Français sur le territoire national (Mendibil, 1997). Les parutions de manuels de troisième, dans deux ans, montreront si l'iconographie « *ressasse et réactive un rituel collectif quasiment initiatique* » (Mendibil, 2001, p. 16) ou si de nouvelles tendances se dessinent.

Pour notre part, nous analysons des productions iconographiques issues de l'enseignement d'espaces proches des établissements. Dans ce cadre, l'iconographie n'est pas utilisée, mais produite par les élèves : il s'agit de légitimer « l'acte iconographique » de l'élève comme contribution à un cours de géographie. Cette légitimité ne peut pas tenir seulement à nos convictions : elle doit pouvoir être soutenue par une analyse objective et distanciée des productions iconographiques. L'analyse que nous proposons, montre que les productions d'élèves peuvent entrer en résonance d'une part, avec les réalisations d'un photographe professionnel (Depardon, 2010), et, d'autre part, avec la production de savoir géographique, définie dans la lignée de Eric Dardel comme une « *expérience qualifiante* » (Dardel, 1990, p. 7). L'activité iconographique ainsi conçue contribue à construire l'autonomie des sujets (les élèves).

Comment se manifeste cette autonomie ? Quelles perspectives ouvrent ces travaux iconographiques d'élèves, pour l'enseignement de la France en géographie ?

### **Analyser des stratégies iconographiques d'élèves**

Toute image géographique représente un point de vue particulier sur un lieu, que structurent une perspective linéaire et un cadrage. Le lieu est ainsi soumis à l'orientation linéaire d'un regard fixé par une technique. D'autre part, ce lieu doit être mis en relation avec d'autres lieux pour que l'on puisse parler d'un discours géographique.



Un autre référent que le lieu représenté est donc impliqué : celui des relations qu'un parcours effectif (celui du photographe, celui du voyageur) ou un parcours fictif (celui de la réminiscence, celui du savoir) établit et soumet au lecteur. Enfin, un troisième référent intervient : l'expérience du monde exprimée au moyen du langage verbal, à *propos de...* ou à partir de ce lieu représenté : une légende, un commentaire, etc. La stratégie iconographique d'un auteur (l'iconographie est « *l'ensemble des représentations graphiques (non exclusivement textuelles), directement ou indirectement figuratives du monde, lorsqu'elles sont intégrées à une publication géographique* » Mendibil, 1997, p. 7) articule ces trois référents.

Quelles sont les stratégies iconographiques des élèves à partir de parcours effectifs dans les espaces proches de leurs établissements et de leurs lieux de vie ?

### **Les critères retenus dans l'analyse des réalisations iconographiques**

Quatre caractéristiques sont analysées dans le corpus d'images. Deux pour l'image : le cadrage et le point de vue ; deux pour la relation texte/image : la relation du texte avec le signifié potentiel (concept) de l'image et la relation du texte avec le signifiant (perçu) de l'image. Pour chaque caractéristique, la question principale est celle de savoir en quoi il y a conformation ou écart avec d'une part, la norme scolaire et d'autre part, la norme de représentation locale (image de marque repérable dans la production municipale et marchande -cartes postales). La norme scolaire se manifeste pour l'image par une posture construite comme étant celle du « bon témoin » (cadrage ni objectivant, ni subjectivant, mais mixte ; point de vue ni proche, ni lointain, mais médian) (Mendibil, 2001). Pour le texte, elle se manifeste par une dominante de dénotation : désignation d'une chose en la nommant, sans adjonction de quelque valeur ou signification (par exemple, côté rocheuse, pour une photographie d'un bord de mer où dominant un élément minéral cohérent) et d'encodage : interprétation des éléments d'une image en fonction d'un concept préétabli (par exemple, périphérie de ville, pour une photographie d'une zone commerciale d'une ville française).

### **Le corpus**

Le corpus analysé est constitué de deux ensembles de photographies accompagnées de titres et/ou légendes réalisés par des élèves de sixième et de seconde, dans des espaces proches de leurs établissements. Cet ensemble représente environ 100 photographies produites dans des conditions de sortie de l'établissement. La sortie devait permettre de collecter des informations en relation avec le thème du cours (les espaces proches, les dynamiques urbaines et l'environnement urbain). Chaque classe disposait d'appareils photographiques. Les photographies ont été collectées, sélectionnées par les élèves et ont fait l'objet d'un travail de titrage. C'est l'articulation des photographies choisies, des titres fournis et des contenus d'enseignement qui fait l'objet du traitement.

### **Les résultats**

Les résultats montrent de nets écarts avec la norme iconographique scolaire comme avec la norme locale d'image de marque des villes concernées. Les cadrages subjectivants, les opérations de connotation et de recodage, voire de transcodage (lecture sélective et subjective de l'image). A travers les légendes, une expérience du monde est élaborée, centrée sur les moyens sensoriels d'élaboration (moyens de locomotion, sensations) ou sur les contenus, et pas seulement les propriétés d'un lieu ou d'une catégorie de lieu (notions de rupture, passage, recomposition, identité). L'idée d'une norme scolaire alternative, visant la construction d'un regard autonome, est donc viable, à petite échelle (une séquence, une classe).

Deux changements d'échelle manquent cependant pour l'affermir. D'une part, l'échelle de temps : il

s'agit de parvenir à articuler ce regard d'un moment, avec d'autres regards, à d'autres moments scolaires, notamment ceux où les classes sont confrontées à des études d'ensemble du territoire français. D'autre part, l'échelle spatiale. Est-ce que l'appui sur les espaces proches des élèves, pour développer l'autonomie du regard, produit des différences « spatiales » d'apprentissage (en fonction des « types » d'établissement et de populations scolaires) ?

**Références bibliographiques :**

DARDEL, E., (1990 (1<sup>ere</sup> éd. 1952)). *L'homme et la terre*. Paris : Editions du CTHS.

DEPARDON, R., (2010). *La France de Raymond Depardon*. Editions BNF/Seuil, 336 p.

MENDIBIL, D., (1997). *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconologie géographique*. Thèse de doctorat, Paris I Panthéon-Sorbonne, 772 p.

MENDIBIL, D., (2001), « Quel regard du géographe sur les images de paysage ? ». In LE ROUX, A., *Enseigner le paysage ?* Caen, CNDP Réseau, p.11-26.





## **Ateliers 3 Discipline scolaire et demande sociale**

**Vendredi 18 mars (14 h – 16 h)**

### **ATELIER 3A**

*animé par Isabelle Lefort*

Apprendre les passés et répondre aux demandes de notre présent : défis pour un curriculum d'histoire	<b>Carmen Teresa Gabriel</b>
Les réformes curriculaires de l'histoire scolaire en Côte d'Ivoire de 1995 à 2010 : des finalités civiques à la naissance de la discipline ÉDHC	<b>Kakou Vincent Kissiedou</b>
Histoire de l'Espagne et la formation des citoyens. Approche méthodologique d'une recherche en cours	<b>Elisa Navarro Médina, Nicolas de Alba Fernandez et Nicolas Martinez Valcarcel</b>
D'élèves à citoyens : parcours en histoire-géographie pour les compétences de citoyenneté	<b>Francesco Bussi et Christina Minelle</b>
L'histoire sert-elle encore à développer l'esprit critique des futurs citoyens ?	<b>Angelina Ogier-Césari</b>



## **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) Avenida Pasteur 250 fundos, 2°  
andar, Campus da Praia Vermelha, CEP22.290-240 Rio de Janeiro, Brasil cartesa, biqhost.com br

**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 cœur 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 XIXème 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 appréhendées 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, 1993 ; Ricoeur, 1984 et 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'État de Rio de Janeiro depuis les années 1980, début de la re-démocratisation 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'Éducation. 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. À 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, École Normale Supérieure d'Abidjan, [kissiedouvincent@yahoo.fr](mailto:kissiedouvincent@yahoo.fr)

**Mots-clés : curriculum ; discipline scolaire ; finalité civiques ; objet d'apprentissage ; E.D.H.C (Éducation 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 Août 1960, les finalités civiques ont été maintes fois réaffirmées dans les différentes réformes 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'Éducation 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 cours <sup>4</sup>**

Elisa NAVARRO MEDINA, Becaria Predoctoral de la Fundación Séneca<sup>5</sup>. Universidad de Murcia.  
Campus de Espinardo s/n. 30100. Espinardo. Murcia. Departamento de Didáctica y Organización  
Escolar. Facultad de Educación, [elisnavarro@um.es](mailto: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](mailto: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](mailto: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 des 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 Baccalauréat<sup>6</sup> 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 :

---

<sup>1</sup> Ce 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).

<sup>5</sup> 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 %.

<sup>6</sup> Le Second de Baccalauréat en Espagne correspond au Terminal en France.

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 ?
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'entre eux fait référence à la réforme de la loi électorale par rapport à l'âge d'accès au droit de vote. Le deuxième, fait référence 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'entre eux représente les informations dans lesquelles le maniement du contenu est superficiel et inconnexe. 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](mailto: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](mailto: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 dûe à une réduction des dépenses, si bien que tous les nouveaux *Regolamenti*<sup>7</sup> 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 transversale<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> *Regolamenti* pour la réforme des Lycées, de l'Enseignement Technologique et Professionnel, 15 mars 2010.

<sup>8</sup> C.M. 86 du 27/10/2010

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 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 Éducation et Politiques /Université Lyon 2, IUFM de Lyon/Université Lyon1, 5 rue Anselme 69004 Lyon. [angelina.ogier@wanadoo.fr](mailto:angelina.ogier@wanadoo.fr)

**Mots-clés : École 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'École 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<sup>e</sup>, 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.



### **ATELIER 3 B**

*animé par* **Caroline Leininger-Frézal**

Des apprentissages d'histoire balancés entre pacification et mise à distance	<b>Charles Heimberg</b>
L'enseignement du Développement durable au Liban : défi et nécessité. La géographie pour un projet d'éducation au développement durable au Liban.	<b>Dalida Hoyek</b>
Un rendez-vous manqué entre l'éducation routière et nos disciplines ? Les professeurs d'histoire-géographie et l'A.S.S.R.	<b>Olivier Cernigoj</b>
Savoirs de sciences sociales et modes de pensée disciplinaires dans les apprentissages de l'éducation à l'environnement	<b>Pierre Philippe Bugnard</b>

## 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 référons 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 , 191, rue Saint Jacques, 75005 Paris

[dalidahoyek@hotmail.fr](mailto:dalidahoyek@hotmail.fr)

**Mots clés : Liban, éducation, citoyenneté, ÉDD, 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](mailto: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 familiers ;
- 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](mailto:pierre-philippe.bugnard@unifr.ch)

**Mots clés : Savoirs sociaux – Modes de pensée disciplinaires – Modes de raisonnement – ÉDD – 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'ÉDD (2007-2012)<sup>9</sup>, conduite dans les classes de quatre cantons romands par une dizaine de chercheurs de l'ERDESS,<sup>10</sup> 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<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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

---

<sup>9</sup> 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 ».

<sup>10</sup> 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.

responsabilité repose plutôt sur l'homme (chez les élèves du 6<sup>e</sup> degré) ou sur la nature (9<sup>e</sup>), 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 Protocole de *Kyoto* ou encore en allant jusqu'à forcer les comportements (présence furtive de l'indicateur *Norme* chez les 9<sup>e</sup>).

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'étaillage 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.







### **ATELIER 3C**

*animé par* **Nadine Fink**

Savoirs « sociaux » et autres en situation scolaire d'enseignement-apprentissage de l'histoire	<b>Catherine Souplet</b>
Quelles articulations entre apprentissages disciplinaires et apprentissages sociaux et politiques ?	<b>Jean-François Cardo, Marc-Antoine Éthier et Vincent Boutonnet</b>
La formation du citoyen et ses tensions : des prescriptions ministérielles à la classe	<b>Géraldine Bozec</b>
Les curricula et les manuels de l'élève : quelles visées de formation citoyenne et socio-identitaire traduisent-ils ?	<b>David Lefrançois, Marc-André Éthier et Stéphanie Demers</b>

## Savoirs « sociaux » et autres en situation scolaire d'enseignement-apprentissage de l'histoire

Catherine SOUPLET – IUFM d'Amiens - doctorante, Université Charles de Gaulle – Lille 3, laboratoire Théodile-CIREL (EA 4534) ,[catherinesouplet@free.fr](mailto:catherinesouplet@free.fr)

### **MOTS CLES : histoire – école élémentaire – savoirs scolaires/savoirs mondains/savoirs sociaux - apprentissages**

Cette proposition de communication s'inscrit dans l'**axe 1** de l'appel à communication. Elle s'appuie sur une recherche en cours qui s'intéresse aux processus d'apprentissage en histoire d'élèves de l'école élémentaire, dans le cadre d'un projet de thèse sous la direction de Nicole Tutiaux-Guillon et de Bertrand Daunay.

L'axe 1 de l'appel à communication reprend une des finalités admises de l'enseignement de l'histoire à l'école : une discipline scolaire qui contribue à la formation du citoyen et qui implique « le partage d'une culture, de valeurs, d'une mémoire », en mettant en avant la notion d'apprentissages et de savoirs sociaux. Cette question des savoirs sociaux dans le cadre de situations d'enseignement-apprentissage de l'histoire interroge à la fois la nature et la finalité des savoirs enseignés.

Nul doute qu'il est particulièrement complexe de démêler la nature des savoirs qui circulent en leçon d'histoire, entre savoirs scolaires, savoirs savants, savoirs extrascolaires... Dans la mesure où « l'histoire historique et l'histoire scolaire mêlent d'entrée toutes deux de la pratique sociale diffuse et du savoir » (Moniot, 2001), où sont les savoirs sociaux, ou même que sont les savoirs sociaux ? Ajoutons à cela la question des finalités qui renvoient obligatoirement et de manière consensuelle à l'insertion sociale de l'individu, ce depuis bien longtemps, Audigier (2005) nous le rappelle par un texte de Seignobos daté de 1906 : « l'histoire introduit les élèves dans le monde social et politique... Toutes ces acquisitions rendent le jeune homme plus apte à comprendre la société de son temps, par conséquent à se diriger lui-même dans la vie sociale ou politique ». Enfin, importer ces questions à l'école élémentaire renforce une certaine opacité puisque les programmes n'y sont guère une référence forte, la curiosité et l'intérêt y dominent et les finalités civiques sont plus ou moins mises à distance (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004).

De fait, si la contribution de l'enseignement de l'histoire aux savoirs sociaux de l'individu constitue une finalité naturalisée, cette notion de savoirs sociaux reste donc problématique à cerner. Afin de tenter de démêler la question, je propose de reprendre un *corpus* constitué d'échanges oraux en classe d'histoire durant une séquence « ordinaire » d'apprentissage, en questionnant l'articulation de ces différents savoirs dans les productions langagières des acteurs de la situation.

Je me limiterai, dans un premier temps, à distinguer ce qui relève de deux types de savoirs : les savoirs scolaires prescrits d'une part, les savoirs « mondains » d'autre part. Pour ces derniers, je fais le choix d'adopter l'expression de Tutiaux-Guillon (2008) qui qualifie ainsi ce qui est en lien avec l'extra-scolaire.

Plusieurs points peuvent retenir l'attention : leurs modalités d'apparition et leur devenir ; leur visibilité (et donc la part de l'implicite) ; les dominances ; l'influence éventuelle des contraintes institutionnelles ou sociales.

Aboutir à une meilleure compréhension de la mise en jeu effective de différents types de savoirs en histoire et de leur distinction permettrait potentiellement d'apporter une réponse à la question déjà posée (qu'en est-il des « savoirs sociaux », sont-ils diffus ou « localisables ») et de contribuer à la

réflexion sur « ce que valent » les apprentissages en histoire et leur dimension sociale, dès l'école élémentaire.

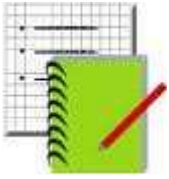
**Bibliographie succincte :**

AUDIGIER, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.

AUDIGIER, F., TUTIAUX-GUILLON N. (dir) (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon, INRP.

MONIOT, H. (2001), « La question de la référence en didactique de l'histoire », in Terrisse A. (Ed.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles : De Boeck Université

TUTIAUX-GUILLON, N., (2008), « Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie », *Les Cahiers Théodile n°9*, Université Lille 3, p. 61-78.



## **L'enseignement de l'histoire et la question des apprentissages sociaux et politiques : les représentations quant à la place des savoirs historiques telles qu'elles se sont manifestées lors du débat concernant le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2009)**

Jean-François CARDIN, professeur titulaire, Université Laval, (418) 656-2131, poste 12699  
[jean-francois.cardin@fse.ulaval.ca](mailto:jean-francois.cardin@fse.ulaval.ca)

Marc-André ÉTHIER, professeur agrégé, Université de Montréal, (514) 343-7248  
[marc.andre.ethier@umontreal.ca](mailto:marc.andre.ethier@umontreal.ca)

Avec la collaboration de Vincent BOUTONNET, doctorant, Université de Montréal  
[vincent.boutonnet@umontreal.ca](mailto:vincent.boutonnet@umontreal.ca)

**Mots clés :** Enseignement de l'histoire - Éducation à la citoyenneté — Savoirs — Représentations — Programmes par compétences.

Le programme québécois d'histoire nationale, pour le deuxième cycle du secondaire, suscite de vifs débats jusqu'à aujourd'hui depuis la publication d'une version préliminaire en 2006, alors qu'il en est sa quatrième année d'application. Comme les autres programmes de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler le « Renouveau pédagogique » des ordres primaire et secondaire, ce programme est structuré autour de trois compétences. Les deux premières — « Interroger les réalités sociales » et « Interpréter les réalités sociales » — relèvent de l'épistémologie et de la méthodologie de l'histoire. La troisième — « Consolider sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » — concerne plutôt une des visées traditionnellement associées de façon indirecte ou implicite à l'enseignement de l'histoire, soit l'éducation à la citoyenneté et les apprentissages sociaux et politiques que cela implique. Suivant en cela une tendance que l'on retrouve dans de nombreux pays, le ministère québécois de l'Éducation s'appuie sur l'idée que la connaissance du passé et de la discipline historique qui en permet l'appréhension, et en particulier de son mode de fonctionnement épistémologique et intellectuel, permettent de former de futurs citoyens plus critiques et plus engagés.

Dans les médias, les revues spécialisées et les bulletins professionnels, les adversaires et partisans du programme font valoir des points de vue plus ou moins divergents à propos de diverses questions que soulève ce document, telles que la question nationale et la transmission de la mémoire collective, l'approche par compétences, le paradigme socioconstructiviste et même la formation à l'enseignement en histoire. Le débat s'est d'ailleurs étendu, bien que timidement et sur le tard, à l'enseignement de l'histoire à d'autres ordres d'enseignement que le secondaire.

Si nous isolons les dimensions didactique et épistémologique de ce débat, nous constatons que, pour les opposants, le nouveau programme constitue un dangereux précédent en plaçant les connaissances historiques (dates, personnages, événements et phénomènes historiques) au second plan au profit de nébuleuses compétences. Les supporteurs du programme estiment quant à eux que le document se situe plutôt en continuité avec le programme précédent — et sa « démarche active » — et que les compétences qu'il propose permettent au contraire une meilleure compréhension par les élèves des phénomènes historiques étudiés, tout en favorisant une certaine socialisation politique « éclairée » de l'élève, perçu ici comme un adulte et citoyen en devenir.

S'inscrivant d'emblée dans le cadre du premier axe proposé pour ce colloque, cette communication s'intéressera à la question des articulations entre apprentissages disciplinaires et apprentissages

sociaux et politiques. Elle le fera par le truchement d'une analyse des discours qui se sont confrontés lors du débat évoqué plus haut et qui nous apparaît très révélateur des représentations qu'ont différents acteurs du savoir historique et de la formation à l'histoire dans le cadre de l'école.

Dans un premier temps, la communication situera rapidement le contexte du débat en rappelant les points saillants du nouveau programme « Histoire et éducation à la citoyenneté » au deuxième cycle du secondaire. Puis elle présentera les résultats préliminaires d'une analyse qualitative d'un corpus de textes issus du débat. Nous tenterons d'en dégager une typologie des représentations relatives aux « articulations entre savoirs sociaux et savoirs scolaires », aux fondements de la « culture disciplinaire » et aux visées de formation de l'histoire scolaire, le tout afin de faire ressortir les soubassements épistémologiques des différents discours.



## **La formation du citoyen et ses tensions : des prescriptions ministérielles à la classe**

Géraldine BOZEC, Docteure en science politique, Assistante de recherche au Centre d'Etudes européennes – Sciences Po, 28, rue des Saints Pères, 75007 Paris, [geraldine.bozec@sciences-po.org](mailto:geraldine.bozec@sciences-po.org)

**Mots clefs : citoyenneté, appartenance, pouvoir, école primaire, socialisation professionnelle des enseignants**

Dans cette communication, je me propose d'analyser les normes et les références civiques légitimes aux yeux des enseignants de l'école primaire française (en termes de valeurs, de comportements, de connaissances à encourager chez les élèves). Il s'agit de mettre en regard ces normes et ces références légitimes avec les pratiques effectives des instituteurs et de s'intéresser, plus globalement, aux contradictions et aux tensions qui marquent leur action professionnelle en la matière. La communication se concentre sur les dimensions civiques et politiques des enseignements d'histoire, de géographie et d'éducation civique. Deux dimensions centrales de la citoyenneté sont prises en compte dans l'analyse : la citoyenneté comme principe d'appartenance à une communauté politique d'une part, la citoyenneté comme participation à la vie collective, d'autre part.

Ma présentation est fondée sur les résultats d'une recherche doctorale qui portait sur la socialisation civique scolaire dans l'enseignement primaire (plus précisément au cycle 3). Plusieurs échelles d'analyse sont ici mobilisées. Les représentations et les pratiques des instituteurs sont en effet mises en relation avec deux éléments centraux qui contribuent à encadrer normativement et pratiquement leur travail : le contenu des programmes scolaires et celui des ouvrages pédagogiques en histoire, géographie et éducation civique. L'idée générale est d'examiner la manière dont les apprentissages civiques sont pensés, mis en forme (et en pratique) à ces trois niveaux principaux (prescriptions et injonctions officielles, traductions variées dans les ouvrages scolaires, visions et pratiques des enseignants) et de mettre en lumière les décalages et les continuités entre eux. La communication est centrée sur les représentations et les pratiques des enseignants, mais vise à les situer dans leur contexte. A cette fin, le contexte sociopolitique global est aussi pris en compte.

Un regard comparatif, en termes de périodes, est mobilisé. Outre une référence constante, dans cette communication, à ce que fut la socialisation civique lors de la période fondatrice de la Troisième République, l'analyse des programmes et des ouvrages pédagogiques récents est resituée dans un temps plus long : ils sont en effet examinés par comparaison avec ceux des périodes antérieures (années 1980 et 1990, périodes caractérisées par un renouveau des débats sur la mission civique de l'école). Il s'agit de mesurer les spécificités ainsi que les continuités par rapport au passé qui marquent les programmes scolaires et les supports pédagogiques récents. Ce type de regard permet également de prendre en compte la socialisation professionnelle des enseignants – celle des moins jeunes d'entre eux – sur une plus longue durée.

Ma présentation est fondée sur un matériel empirique important et varié. Outre les textes officiels de l'école primaire – relatifs au cycle 3 – depuis les années 1980, une soixantaine d'ouvrages



scolaires (parus entre les années 1980 et 2006, date à laquelle l'enquête de terrain dans les écoles a pris fin) ont été rassemblés et analysés. Au niveau des enseignants, l'analyse est fondée sur des données qualitatives, recueillies entre 2003 et 2006 et constituées d'entretiens et d'observations en classe. Une méthode projective a également été utilisée afin de favoriser la parole des enseignants sur les appartenances (sociales, religieuses, culturelles, etc.) de leurs élèves.

Ma communication mettra en évidence les décalages, mais aussi certaines continuités entre les apprentissages civiques légitimes pour les enseignants, ceux qui sont valorisés dans les programmes scolaires et dans les supports d'enseignement. Centrée davantage sur le travail et le vécu des enseignants, elle mettra à jour une combinaison complexe d'éléments qui permet de comprendre leurs visions et leurs pratiques en matière de transmission civique, notamment le contenu des programmes et des ouvrages scolaires, mais aussi les orientations religieuses et politiques des instituteurs, leurs appartenances sociales, leur type de rapport au métier et leur contexte d'enseignement (caractéristiques du public scolaire). La communication mettra également en évidence un certain nombre de tensions, en particulier une tension centrale – qui peut prendre des formes variées – entre la socialisation professionnelle et institutionnelle des enseignants d'un côté, leurs dispositions, leurs attentes et les normes civiques légitimes à leurs yeux, de l'autre. J'insisterai également dans ma présentation sur certains impensés et certaines routines professionnelles qui sont à l'origine de contradictions et de tensions entre ce que les enseignants valorisent et ce qu'ils peuvent contribuer à encourager chez leurs élèves dans la pratique.



## Les curricula et les manuels de l'élève : quelles visées de formation citoyenne et socio-identitaire traduisent-ils ?

David LEFRANÇOIS, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, [david.lefrancois@uqo.ca](mailto:david.lefrancois@uqo.ca)

Marc-André ÉTHIER, professeur, Département de didactique, Université de Montréal, [marc.andre.ethier@umontreal.ca](mailto:marc.andre.ethier@umontreal.ca)

Stéphanie DEMERS, doctorante, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, [demers.steph@gmail.com](mailto:demers.steph@gmail.com)

**Mots-clés : Enseignement de l'histoire, éducation à la citoyenneté, curricula québécois, manuels scolaires, question nationale**

Martineau (1999) soulignait le caractère actif, réflexif et axé sur la résolution de problème des programmes québécois d'histoire des années 1980. Pourtant, les manuels qui leur étaient associés impliquaient une conception monocausale et linéaire de l'histoire, attribuant à une « cause externe modifiable » (tel ou tel « grand personnage ») ou à une « cause externe stable » (telle « grande idée ») la plupart des changements sociaux favorables à une « majoration démocratique », mais invoquant rarement l'influence de « causes internes modifiables » (l'action des « gouvernés ») sur l'évolution de la démocratie (Éthier, 2006). Cela ne donnait pas aux élèves l'occasion de s'entraîner à l'analyse de l'agentivité collective et encore moins au transfert de cette analyse dans le monde contemporain. Cela les invitait davantage à voir les problèmes sous le seul angle du fatalisme ou de la moralité individuelle, tout en confortant les schémas opposant les « bons » aux « méchants » et les représentations sociales présupposant que les autres (du passé) avaient de mauvaises idées que de gentilles personnes ont heureusement réfutées depuis.

Or, les manuels devraient bien davantage conduire les élèves à se comprendre comme des *sujets* d'une histoire complexe sur laquelle ils considèrent pouvoir, au moins en partie, agir (MÉLS, 2007). La présence d'agentivité dans un récit historique se définit comme la capacité d'agir d'un acteur — y compris un acteur dominé, « gouverné » (au sens où il ne fait pas partie d'une élite) — et s'oppose à l'idée que les acteurs sociaux subissent passivement les événements ou se font agir par les structures sociales et idéologiques (Giddens, 1979). Mais quel poids les nouveaux manuels (associés à la réforme des programmes d'histoire nationale en 2007) accordent-ils au rôle actif des citoyens dans les changements sociohistoriques ? En quoi cette conception diffère-t-elle du discours des enseignants quant aux buts qu'ils assignent à l'enseignement de l'histoire nationale ?

Afin d'examiner la situation de façon plus circonspecte et d'apporter un éclairage complémentaire à d'éventuelles prises de position, cette communication présentera les résultats d'une analyse préalable des curricula et, surtout, de leurs émanations. Ces résultats constitueront la base d'une recherche empirique en début de parcours<sup>11</sup>. Cette recherche visera à analyser l'architecture du programme en cause, ses contenus et l'idéologie qui le sous-tend, et ce, notamment par une analyse exploratoire de discours des manuels scolaires.

La première partie de cette présentation décrira l'évolution des finalités identitaires des programmes québécois d'histoire nationale. Un examen plus étroit de la transposition de ces contenus curriculaires

---

<sup>11</sup> David Lefrançois, « Analyse de contenu relative aux dimensions de la pensée historique dans les manuels scolaires québécois au secondaire en *Histoire et éducation à la citoyenneté* », FQRSC-Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs, 2010-2013.

dans les manuels scolaires agréés soulèvera plusieurs questions. La deuxième partie, plus longue, analysera les messages relatifs à la formation citoyenne véhiculés dans les trois premiers chapitres (correspondant à trois réalités sociales : les Premiers Occupants, la Nouvelle-France et la Conquête britannique) des quatre nouveaux manuels d'histoire. Il est important de noter que cette partie traitera les chapitres analysés comme des cas de figure pour analyser les transpositions possibles, en classe, des visées citoyennes et identitaires à l'œuvre dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec. Par conséquent, l'analyse partielle ne préjuge en rien de la qualité globale des manuels et encore moins de la manière dont les enseignants et les élèves s'en servent. Partant, les conclusions présentées par rapport aux programmes comme aux manuels seront préliminaires.

Nous présenterons les conditions de production et la structure générale des manuels d'histoire québécois, utilisés au deuxième cycle du secondaire, que recense cette contribution. L'organisation, les contenus et les activités proposés par ces manuels seront également analysés, afin de voir comment les auteurs présentent certains groupes sociaux qui composent la société québécoise et quels rôles sociaux et historiques ils leur attribuent. Cette analyse des manuels fera émerger certaines hypothèses quant au discours dominant concernant les construits sociohistoriques que sont les membres de certaines Premières Nations, les Français et les Anglais et aux visées citoyennes qu'il traduit. Entre autres, en dehors du pôle des grands personnages détenant le pouvoir de provoquer un changement social et de celui des grands ensembles impersonnels (Londres, Premières Nations, etc.), l'on notera peu de « citoyens agissants », d'intermédiaires, de groupes ou de sous-groupes – plus ou moins circonscrits socialement, culturellement et géographiquement – aux revendications contextualisées et déterminées en partie par des intérêts divers ou convergents.

#### Références :

- ÉTHIER, M.- A. (2006). « Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique ». *Canadian Journal of Education*, 29(3), 650-683.
- GIDDENS, A. (1979). *Central Problems in Social Theory : Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Londres : MacMillan.
- MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris : L'Harmattan.
- MÉLS [Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport] (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Deuxième cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.





## Conseil scientifique

**Allieu-Mary Nicole**, Chargée d'étude et de recherche, INRP

**Audigier François**, Professeur, Université de Genève

**Cardin Jean-François**, Professeur, Université de Laval (Québec)

**Cajani Luigi**, Université La Sapienza (Rome)

**Cariou Didier**, Maître de conférences, Université de Bretagne Occidentale (IUFM de Bretagne)

**Clerc Pascal**, Maître de conférences, Université Lyon 1, (IUFM de Lyon)

**Deleplace Marc**, Maître de conférences, Université de Reims (IUFM de Reims)

**Etier Marc-André**, Professeur, UQAM (Montréal)

**Fontanabona Jacky**, Chargé d'études et de recherche, INRP

**Fink Nadine**, Maître assistante, Université de Genève

**Philippe Haerberli**, Assistant, Université de Genève

**Mostafa Hassani Idrissi**, Professeur, Université Mohammed V de Rabat

**Charles Heimberg**, Chargé de cours, Université de Genève

**Philippe Hertig**, Professeur, HEP Lausanne

**Lantheaume Françoise**, Maître de conférences, Université Lyon 2

**Lefort Isabelle**, Professeure, Université Lyon II

**Mottet Eric**, Professeur de didactique, UQAM (Montréal)

**Yannick Le Marec**, Maître de conférences, Université de Nantes (IUFM des Pays de la Loire)

**Joan Pagès Blanch**, professeur, Université autonome de Barcelone

**Thémines Jean-François**, Professeur, Université de Caen Basse-Normandie (IUFM de Basse-Normandie)

**Tutiaux-Guillon Nicole**, Professeure, Université d'Artois (IUFM de Lille)

## **Comité d'organisation**

**Allieu-Mary Nicole**, Chargée d'étude et de recherche, INRP - Enseignement et Humanités  
**Bonnafoux Corinne**, Maître de conférences, INRP – Enseignement et Humanités  
**Clerc Pascal**, Maître de conférences, IUFM de Lyon  
**Fontanabona Jacky**, Chargée d'étude et de recherche, INRP - Enseignement et Humanités  
**Genevois Sylvain**, Chargé d'études et de recherches, INRP – Eductice  
**Lefort Isabelle**, Professeure, Université Lyon 2  
**Leininger-Frézal Caroline**, Chargée d'études, INRP-Enseignement et Humanités  
**Quet François**, Maître de conférences, INRP – Enseignement et Humanités  
**Ogier Angelina**, PRAG, IUFM de Lyon

## **Equipe administrative**

**Annick Bugnet**  
**Nicolas Favelier**  
**Christine Peyroux**  
Marcel

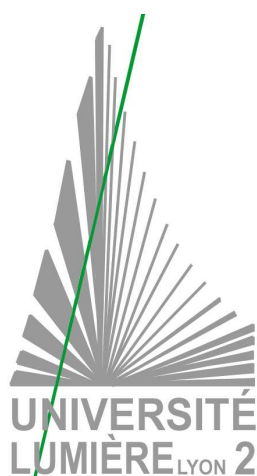
**Un grand merci à l'ensemble des membres du comité scientifique, du comité d'organisation, de l'équipe administrative et des conférenciers sans qui ce colloque n'aurait pas pu avoir lieu.**

**Nous remercions tout particulièrement Julie Lahaie (Grand Lyon), Sylviane Tabarly et Marie-Christine Doceul pour leur participation à notre soirée de débat sur le quartier Lyon Confluences.**



## Nos partenaires

Nous tenons également à remercier l'ensemble de nos partenaires pour leur soutien et leur collaboration à ce colloque.



Ce travail a bénéficié d'une aide de l'Agence Nationale de la Recherche portant la référence ANR-09-BLAN-0351-01.