

Colloque international des didactiques de l'histoire, de
la géographie et de l'éducation à la citoyenneté
Lyon, INRP, 17 et 18 mars 2011

**Que valent les apprentissages en histoire,
géographie et éducation à la citoyenneté ?**

Appel à communications

L'histoire et la géographie scolaires, de même que l'éducation à la citoyenneté, sont des domaines sensibles, liés au politique et au contexte social et sociétal dans lequel ils s'inscrivent. Si les recherches en didactique ont constaté dans les années 1990 une grande stabilité de l'histoire et la géographie scolaires, elles interrogent aujourd'hui plus spécifiquement les changements curriculaires et les recompositions qu'ils entraînent (thèmes des deux dernières éditions du colloque (Nantes, 2008, Lausanne 2009). Ces changements découlent de choix politiques et de savoirs universitaires, et redéfinissent le projet de ces disciplines et ses finalités. L'élève devient ainsi à l'issue de sa scolarité : un acteur de la société, un citoyen, un acteur économique, membre de communautés culturelles et politiques, un individu épanoui etc. Ce choix de finalités est aussi un choix de valeurs, explicites ou non dans les prescriptions, assumées ou non par les enseignants, par les élèves, les parents. Ce constat amène à questionner les articulations entre les apprentissages disciplinaires d'une part, et les apprentissages sociaux et politiques d'autre part. Les définitions de ces apprentissages, leur légitimité et leurs évaluations posent également question. Enseignants, décideurs, formateurs, didacticiens peuvent ainsi se demander ce que valent les apprentissages en histoire, en géographie et en éducation à la citoyenneté, tant du point de vue de leur reconnaissance disciplinaire et sociale que du point de vue des valeurs qui leur sont associées.

**Axe 1 : Quelles articulations entre apprentissages disciplinaires
et apprentissages sociaux et politiques ?**

L'institution pose quasiment comme une évidence qu'il y a des liens entre savoirs sociaux et savoirs scolaires. Au-delà des affirmations de principe, comment s'organisent ces articulations ? Est-ce que les redéfinitions curriculaires en cours modifient les articulations qui se sont construites au fil du XX^e siècle ?

Une première question peut concerner ce qu'on appelle « culture disciplinaire ». Sur quels fondements est-elle (re)construite ? On a largement souligné le rôle de l'histoire scolaire dans la constitution d'une communauté nationale homogène... Apprendre l'histoire et la géographie permettrait le partage d'une culture, de valeurs, d'une mémoire, une signification du territoire qui tisseraient le lien social. L'éducation à la citoyenneté permettrait également de forger une conscience civique commune, un sens de la responsabilité et de l'engagement, une identité nationale/européenne etc. Une culture disciplinaire peut avoir pour référence une culture

imaginée en fonction d'un projet, ou la culture du plus grand nombre : cette culture de référence est alors considérée comme légitime. Inversement des pans entiers des cultures « sociales » ne sont que partiellement scolarisés, voire pas du tout. Quels apprentissages sont ainsi, implicitement, écartés ? Que savons-nous des apprentissages culturels réalisés et de leur transfert hors de l'Ecole ?

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. S'agit-il d'apprentissages visés aux marges des disciplines existantes ou sont-ils intégrés dans les disciplines et comment ? Comment articuler les apprentissages disciplinaires sur ce qui s'apprend dans le cadre d'enseignements trans/interdisciplinaires ? L'imposition, très largement mondiale désormais, de compétences que les élèves devraient suffisamment maîtriser au terme de leur scolarité, redéfinit-elle les finalités disciplinaires ? Comment évaluer l'apprentissage de compétences transversales en histoire, en géographie, en éducation à la citoyenneté ?

Parallèlement, en particulier depuis les années 1990, les apprentissages scolaires en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté se voient prescrire de favoriser le règlement de problèmes sociaux. Ces choix politiques ont engagé des reconfigurations curriculaires, dont les effets doivent être questionnés. Les valeurs sous-jacentes peuvent-elles être l'objet d'enseignement et d'évaluation ? Les thématiques prescrites engagent-elles réellement les apprentissages souhaités ? Comment cela se traduit-il dans les pratiques et les évaluations ? La confrontation de différents contextes sociaux et de différentes échelles (la classe, l'établissement, le quartier, etc.) pourrait ici se révéler fructueuse. Plus largement, quels apprentissages politiques en géographie, en histoire, en éducation à la citoyenneté ? Quelles relations entre ces apprentissages politiques scolaires et les apprentissages sociaux ? Qu'en est-il des finalités identitaires souvent assignées à ces enseignements ?

Axe 2 : Comment légitimer les apprentissages ?

L'axe 1 indiquait la pluralité des références culturelles possibles pour les cultures disciplinaires. Mais par quels acteurs et par quels processus ces références sont-elles posées comme légitimes et acceptées comme telles par les enseignants, les élèves, les parents... ? Comment passe-t-on – politiquement et pratiquement – de références, qui pourraient tout autant définir des savoirs factuels ou des méthodes d'enseignement, à des apprentissages ? À quelles échelles ceux-ci sont-ils définis, prescrits, exigés ? Le niveau attribué aux élèves, leurs appartenances socio-économiques, leurs identités (affichées ou supposées) ont-ils des effets sur les apprentissages jugés légitimes ? Dans certains pays des cours d'histoire spécifiques sont prévus selon les appartenances ethnoculturelles. Il y a actuellement débat dans de nombreux pays européens sur l'introduction ou non des pages sombres du passé (en particulier traite des noirs, colonisation, 2e guerre mondiale) et sur l'âge auquel les élèves peuvent y être confrontés ? Plus largement comment s'articulent dans ces processus de légitimation les contextes spécifiques et les injonctions centrales – qu'elles soient celles des programmes ou des « standards » ? Ou, très précisément, comment passe-t-on d'une légitimité « politique » à une légitimité « pratique » alors qu'elles ne sont pas nécessairement du même ordre ? Les réponses à ces questions nécessitent des travaux empiriques qui permettent de se dégager des propos d'opinion si largement médiatisés.

Les enseignants sont en tension entre des attentes et des injonctions sans cesse renouvelées, et leurs conceptions du métier et des apprentissages. On peut penser que ces tensions conduisent, sous certaines conditions, à une délégitimation du métier, de la discipline ou de certains apprentissages. Qu'est-ce qu'enseignants, élèves, parents, École (etc.) entendent par « faire » de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté ? Comment s'articulent ces attentes dans les pratiques ? En fonction de quelle relation avec l'évolution de la recherche dans les disciplines de référence ? Qu'est-ce que faire de la « bonne » histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ? Quelles valeurs, convictions, prescriptions, ressources (etc.) pour parvenir à des enseignements et des apprentissages jugés légitimes ? Quels effets ces remises en question, voire l'évolution des disciplines scolaires, ont-elles sur le travail et l'identité professionnelle des enseignants ? Quels effets sur la formation (initiale, continue) des enseignants – et sur l'évaluation de leurs compétences professionnelles ? Et, parallèlement, qu'est-ce qui rend légitime pour des élèves l'étude de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté ? Ou inversement qu'est-ce qui délégitime ces disciplines ?

Axe 3 : Comment évaluer les apprentissages ?

La problématique générale retenue pour le colloque appelle de manière évidente la question de l'évaluation des apprentissages. C'est là dans de nombreux pays un des lieux de cristallisation des grands enjeux politiques de l'École, du fait de la volonté affichée de faire de l'évaluation un des instruments privilégiés du pilotage de l'institution scolaire. L'idée n'est guère neuve au regard du rôle que peuvent jouer dans certains systèmes scolaires les examens terminaux pour tenter de faire évoluer ou au contraire pour verrouiller l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté. La présence ou non de ces enseignements dans les épreuves d'examens est encore souvent un objet de revendications, tant elle semble engager leur reconnaissance sociale. Les recherches en didactique ont déjà abordé les apprentissages intellectuels en jeu (ou non) dans ces évaluations canoniques (Audigier, 1998) ; d'autres travaux ont-ils approfondi ces premiers résultats ? En particulier le cadre théorique que proposent les approches en termes de gestion de l'hétéroglossie ou de littéracie permettent-ils de lire autrement les processus d'apprentissage et les performances ? Plus largement, l'institution, l'enseignant et le chercheur évaluent-ils la même chose à travers le même type de production des élèves ?

Ces enjeux de l'évaluation peuvent être appréhendés à travers le champ des outils et des modalités de l'évaluation des apprentissages. Le contexte récent a vu se multiplier les études comparatives aboutissant à des classements des États, des établissements, et au-delà des façons de concevoir l'enseignement et l'apprentissage. Les études PISA et leurs effets en offrent un exemple saisissant même s'il ne concerne pas directement nos disciplines. Ces évaluations quantitatives sont aussi parfois le fait des systèmes éducatifs eux-mêmes – peut-on parler d'auto-évaluation ? – comme c'est le cas en France avec les enquêtes du ministère, y compris sur l'histoire et la géographie. Quelle est la pertinence des outils utilisés au regard des apprentissages prescrits, assumés, effectifs ? Quels sont les effets (ressentis, observés ou craints) de telles évaluations et d'un pilotage du système éducatif et des établissements scolaires par les résultats ou par les performances, pour les acteurs de l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté ? Comment ce pilotage s'articule-t-il sur l'existence d'examens et de traditions d'évaluation disciplinaires ? Comment se concilie-t-il –

politiquement et pratiquement – avec les finalités intellectuelles, culturelles, civiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté ?

Nombre de réformes curriculaires font référence à des « compétences », autour desquelles s'organisent plans d'études ou programmes de formation. Or les définitions de ce qu'est une compétence sont inégalement explicites selon les systèmes scolaires, voire les disciplines, et s'inscrivent dans des évolutions diverses ; leur positionnement dans et par rapport aux domaines disciplinaires existant est également variable. Peut-on y voir une autre conception de l'apprentissage comme le laissent entendre les approches des chercheurs en science de l'éducation et didactique (Legendre, 2006)? Est-elle appropriée par les acteurs en histoire, en géographie, en éducation à la citoyenneté ? Les outils éventuels diffusés pour telle ou telle discipline sont-ils adaptés à ces nouvelles exigences et/ou aux traditions disciplinaires ? Comment les enseignants perçoivent-ils l'évolution de la conception de l'évaluation scolaire ? Quel usage font-ils des outils qu'elle valorise (livrets de compétences, enquêtes standardisées...) ? La pertinence de ces outils est-elle validée par des recherches ? Quel sort est fait à la dimension d'attitude, de disposition, de posture, partie prenante de chaque compétence ? D'après les chercheurs, et explicitement dans certaines prescriptions disciplinaires, les compétences se construisent et s'évaluent en situation. Comment ceci affecte-t-il les modalités d'évaluation scolaires ? L'ensemble de la discipline en est-il affecté, puisque si l'on suit Chervel (1998) les modalités d'évaluation sont une des composantes qui constituent et pérennisent une discipline scolaire ?

Les questions regroupées dans chacun des axes peuvent être traitées au niveau des prescriptions, des supports d'enseignement, des choix faits par les enseignants, des apprentissages effectifs des élèves. Le croisement de ces divers niveaux permet de mieux approcher la complexité des situations. Les réponses – et même la formulation des problèmes – s'enrichiraient de travaux comparatifs : entre périodes, entre disciplines (y compris entre histoire, géographie, éducation à la citoyenneté), entre systèmes scolaires...

Les propositions de communication peuvent être :

- une communication fondée sur une *recherche* (incluant les recherches-actions)
- une communication fondée sur *l'analyse d'une expérience pratique* relative à tel ou tel axe
- une communication fondée sur l'analyse de textes officiels, manuels, évaluation, etc. qui ne prétend pas au cadrage théorique et méthodologique rigoureux d'une recherche, mais fait état d'une *réflexion argumentée*.

Elles devront parvenir conjointement à didactiquehgec@inrp.fr et carolinefrezal@wanadoo.fr au plus tard le 30 novembre 2010 (un accusé réception vous sera envoyé) et devront respecter les consignes suivantes :

- Elles n'excéderont pas 6000 signes.
- Le nom, la fonction, l'adresse professionnelle et électronique de(des) auteur(s) doivent figurer en tête.
- Le titre doit être concis et significatif.
- Indiquer 5 mots clés.
- Police : Arial, 11.
- Format Word **et** PDF.
- Indiquer l'axe choisi et le type de communication.
- Dans le cas où la communication est proposée par un non-francophone, la proposition doit être en français, mais peut être accompagnée d'un texte dans la langue de l'auteur.

Les communicants disposeront de 15 minutes.

Les propositions seront examinées en décembre 2010 par le comité scientifique du colloque. Les auteurs des propositions recevront l'avis de ce comité au plus tard mi-décembre.

Les auteurs retenus pour le colloque pourront proposer un texte en avril 2011 en vue de la publication des *Actes*. Une sélection sera effectuée par le comité scientifique. Les textes non sélectionnés pourront être mis en ligne sur le site de l'INRP (sans ISBN).

Il est possible de proposer un symposium (dont la durée ne pourra excéder une session de 90 minutes). Dans ce cas, les propositions doivent contenir :

- Un résumé de la problématique du symposium (6000 signes environ).
- Un résumé de chaque communication proposée (6000 signes), maximum 4 communications. Les participants du symposium doivent provenir d'au moins deux laboratoires/équipes de recherche différents.
- Le nom d'un discutant, extérieur aux laboratoires/équipes concernés, et dont la tâche sera de problématiser et questionner les contributions du symposium, afin de favoriser une discussion commune.

Colloque organisé en partenariat avec



5

