

Haute école pédagogique
Lausanne

Colloque international des didactiques
de l'histoire, de la géographie et de l'éducation
à la citoyenneté

hep /

Curriculums en mouvement

Acteurs et savoirs sous pression-s
Enjeux et impacts

23 et 24 novembre 2009

Résumés des Communications



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

FNSNF

FONDS NATIONAL SUISSE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Sommaire

Introduction Présentation du colloque	7 – 9
David Bédouret et Alain Cazenave-Piarrot L'éducation à l'Autre, un rendez-vous à ne pas manquer pour la géographie scolaire ?	10 – 11
Dominique Briand et Gérard Pinson Petits arrangements pour résister à une pression. Trois enseignants et l'enseignement de la colonisation en collège et lycée	12 – 13
Didier Cariou La construction du lien civique par l'enseignement de l'histoire : une évidence à questionner ?	14 – 15
Pascal Clerc Pourquoi enseigner la géographie ? La construction de la géographie scolaire du secondaire en France au XIX ^e siècle	16 – 17
Sylvie Considère, Christophe Duhaut et Nicolas Lebrun Le concept de quartier dans les nouveaux programmes scolaires français ou l'irruption de la géographie des représentations dans la géographie scolaire	18 – 19
Enrica Dondero et Maria Lombardo Éducation au patrimoine : une histoire de lieux	20 – 23
Sylvain Doussot Construire une communauté historique scolaire dans la classe	24 – 25
Mylene Ducrey Monnier Une didactique des genres pour apprendre le langage des images	26 – 27
Catherine Duquette Entre la passation d'un héritage et la construction d'une pensée historique : les défis de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves du Québec	28 – 31
Nicole Durisch Gauthier Enseigner les faits religieux et les questions sociales vives : de l'Université à l'école	32 – 33
Christine Fawer Caputo Quelle place pour « l'éducation à la mort » dans le curriculum scolaire ?	34 – 37
Samuel Fierz et Philippe Jenni Quels sont les savoirs de sciences sociales que les enseignants jugent pertinents de mettre en œuvre pour traiter d'une question sociale vive (QSV), menée dans une perspective d'Education en vue d'un développement durable (EDD).	38 – 39
Nadine Fink, Charles Heimberg et Valérie Opériol Mise en classeurs de l'histoire : études de cas autour des objectifs et des pratiques d'enseignement	40 – 41
Nadine Fink, Jan Hodel et Monika Waldis Mise à l'épreuve d'un modèle de compétences à travers l'analyse de tâches d'apprentissage en histoire	42 – 43
Anne Fournand Les enjeux de la question du genre pour l'enseignement de la géographie	44 – 45
Nathalie Freudiger Comparaison de représentations d'élèves suisses et indiens sur le développement durable et le réchauffement climatique	46 – 47

Francisco F. García Pérez et Nicolás de Alba Fernández L'introduction de nouveaux contenus des Sciences Sociales dans l'environnement scolaire. Difficultés et opportunités	48-51
Peter Gautschi Bien enseigner l'histoire: résultats d'une étude empirique sur la qualité des cours d'histoire	52-53
Werner Goegebeur et Linda van Looy Compétence en histoire et compétences transversales dans l'enseignement de la communauté flamande de Belgique: quelle priorité?	54-55
Neus González Monfort, Rodrigo Henríquez Vásquez, Joan Pagès Blanch et Antoni Santisteban L'apprentissage de la cohabitation interculturelle à travers l'enseignement de l'histoire	56-57
Philippe Haeberli Conseils de classe et curriculum caché	58-59
Sylvie Lalagüe-Dulac Enseigner l'histoire de l'esclavage à l'école primaire dans un espace historiquement sensible: des acteurs sous pression-s	60-61
Patricia Legris Sortir de l'eurocentrisme: la délicate inscription de l'étude des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire du secondaire en France (1957-2008)	62-63
Caroline Leininger-Frézal De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable, l'ouvrage de la culture scolaire	64-65
Olivier Mentz Créer une compétence européenne - un enjeu pour les sciences sociales dans un monde globalisé	66-67
Coralie Murati Le curriculum un enjeu social pour qui? Le cas des Sciences économiques et sociales à travers son programme scolaire	68-69
Daniel Niclot Le développement des démarches interdisciplinaires dans l'enseignement secondaire en France et les transformations de la professionnalité enseignante	70-73
Montserrat Oller Freixa et Claudia Vallejo Rubinstein Est-ce que nous préparons aux élèves pour l'avenir qu'ils perçoivent? L'immigration, un nouveaux objet à enseigner.	74-75
Marcello Ostinelli L'éducation à la citoyenneté démocratique face aux défis de la société multiculturelle. Le point de vue du libéralisme politique de John Rawls.	76-77
Alain Pache Comment les savoirs se construisent-ils dans l'interaction? Quel rôle joue l'enseignant? Une comparaison entre un débat visant à construire un accord et un débat d'opinion.	78-79
Thierry Philippot Les enseignants du primaire en France et l'interdisciplinarité: entre adhésion et difficile mise en œuvre.	80-81

Micheline Roumégous Une nouvelle forme, de nouvelles finalités: l'invention d'une géographie scolaire pour le primaire dans les années 1850	82-85
Jean-François Thémines, Emmanuel Dugué et Eric Ratzel Étudier l'espace des pratiques urbaines en géographie au collège: tensions dans le guidage didactique de l'activité des élèves	86-89
Nicole Tutiaux-Guillon et Christine Vergnolle Mainar L'histoire au défi de l'éducation au développement durable	90-91
Anne Vauthier-Vézier Problème, entre compétence et savoirs	92-95
Fernanda Maria Veiga Gomes Les réformes et l'évolution des programmes: La géographie scolaire au Portugal (1836-2004)	96-97
Béatrice Ziegler La nouvelle position de l'éducation à la citoyenneté et l'histoire comme discipline d'identité dans le «Deutschschweizer Lehrplan»	98-99

Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s Enjeux et impacts

Les curriculums scolaires, particulièrement dans les trois disciplines que sont l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté, ont toujours évolué tant sur le plan des méthodes que sur celui des contenus. Depuis quelque temps le mouvement s'accélère, les pressions se font de plus en plus fortes, les références se modifient. L'introduction dans les curriculums de nouvelles intentions de formation, de nouveaux objets à enseigner, classés sous diverses appellations, «éducation à...», «domaines généraux de formation» ou encore «domaines de formation générale», est vigoureusement affirmée. Il s'agit de responsabiliser l'école à l'égard de problèmes de société (développement durable, santé, racisme, médias et nouvelles technologies, citoyennetés...), mais rien n'est dit ou presque de la manière dont ces objets s'articulent avec les disciplines scolaires en place. L'appel fréquent à la transversalité relève le plus souvent d'une affirmation de principe tandis que le terme de compétences, notamment de compétences sociales, devient le passe-partout qui serait à la fois le nouvel horizon de la formation et le levier des transformations nécessaires de l'École et des enseignements.

La plupart des textes institutionnels accumulent impératifs, objectifs et propositions, tous plus généreux, ambitieux et vastes les uns que les autres. Ces mouvements curriculaires posent de manière particulièrement vive la question des enjeux politiques et sociaux, culturels et éducatifs qui les sous-tendent. En saisir l'ampleur, la nouveauté et l'importance, demande d'identifier précisément les acteurs et les champs de force qui les portent, le contexte dans lequel ces mouvements se produisent, les manières dont les acteurs de l'École, principalement les enseignants et les élèves les considèrent, les prennent en compte, les modifications qu'ils impliquent dans les contenus, les pratiques et les dispositifs d'enseignement spécifiques des disciplines scolaires, mais aussi les frontières même de ces disciplines.

Quelles sont les grandes tendances des modifications curriculaires? En quoi ces tendances sont-elles en continuité ou en rupture avec les orientations et les pratiques antérieures? Quels sont les acteurs extérieurs à l'École, les groupes, les institutions locales, nationales et internationales qui les formulent? Entre résistances et adhésions, comment les acteurs scolaires réagissent-ils à ces pressions et à ces injonctions qui pèsent si fort sur l'École, sur son organisation, sur ses finalités, sur les contenus et les pratiques disciplinaires? Comment les enseignants font-ils place à ces nouveaux objets entre ignorance, refus, bricolage ou innovation? Comment réorganisent-ils le temps scolaire et les savoirs propres aux disciplines enseignées? Comment se construisent et se développent les innovations et les initiatives locales entre les injonctions des autorités et l'affirmation de l'autonomie des acteurs, notamment des établissements scolaires? Sur quelles instances et quels acteurs peuvent-elles prendre appui?

Autour de ces questions, ce colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté est un lieu de réflexion sur les relations entre l'espace public, la société et le monde scolaire, selon trois axes:

1. les pressions externes et leurs significations
2. les acteurs scolaires
3. les savoirs sous pression qu'il s'agit d'étudier tant sous l'angle des enjeux que des impacts effectifs.

Axe 1 – Les pressions externes: curriculums en mouvement

Nombreux et complexes sont les enjeux qui sous-tendent les injonctions politiques et les pressions sociales qui conduisent aux modifications curriculaires, divers sont les acteurs qui les impulsent, les négocient ou les combattent. Il s'agit ici d'interroger les mécanismes et les formes de ces modifications, en particulier les liens explicites ou implicites aux recherches, qu'elles soient des recherches en éducation ou des recherches dans les savoirs de référence. Une attention sera portée aux impacts de ces réformes sur les programmes existants et les cursus de formation.

Avec les nouveaux objets introduits dans les curriculums, se pose aussi la question de savoir le rôle que peut ou doit jouer l'École à l'égard de thématiques socialement vives. Tandis que les élèves sont au contact de multiples «vérités» qui circulent dans l'espace public et médiatique, l'école se donne-t-elle pour fonction de transmettre un discours consensuel ou cherche-t-elle plutôt à s'ouvrir aux débats de société? Quelle culture commune pour quel espace politique démocratique?

Axe 2 – Acteurs scolaires sous pression-s

Les modifications curriculaires soulèvent des problèmes didactiques nouveaux, à la fois pratiques et théoriques. Pratiques, parce qu'ils posent la question de l'intégration de ces nouveaux objets dans les disciplines existantes avec les modifications que cela implique ou dans de nouvelles disciplines spécifiquement créées pour le traitement de ces objets. Théoriques, parce que l'introduction de nouveaux objets interroge la cohérence épistémologique et didactique des disciplines scolaires, voire de la culture scolaire. Aussi les résistances à la mise en pratique dans les classes de nouvelles exigences curriculaires et les remises en cause de leur légitimité sont-elles importantes. Tout comme le sont les problèmes d'écarts entre formation initiale ou continue et ce qui est mis en œuvre dans les classes. Cet axe invite à réfléchir également aux mondes des élèves afin d'interroger leur perméabilité ou leur imperméabilité à l'égard de ces nouveaux objets de savoirs et leur capacité à les mettre en dialogue – ou non – avec les savoirs, langages et compétences disciplinaires.

Axe 3 – Savoirs sous pression: mutation du régime des savoirs

Ces nouveaux objets, imposés à l'école à un rythme et sous des formes jusqu'alors inconnus, relèvent pour une grande part de savoirs instables. Il paraît d'autant plus délicat de les prendre en compte dans l'enseignement qu'ils sont souvent l'objet de débats dans l'espace public, dans la société, dans les mondes professionnels et dans la communauté scientifique et que nombre d'entre eux sont en résonance avec des enjeux identitaires. À l'heure des demandes concernant de possibles redéfinitions des différentes disciplines scolaires selon une approche par compétences, en particulier des compétences dites transversales, l'enjeu ici est d'interroger cette approche, ses fondements et ses impacts. Elle pose notamment la question de la pluralité des registres de savoirs et des modifications du régime de ces savoirs qu'elle engendre dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Comment les savoirs scolaires sont-ils réélaborés en fonction de ces nouvelles références? Quelles conséquences cette réélaboration a-t-elle sur l'épistémologie des sciences sociales et celle des disciplines scolaires qui en relèvent?

Comité scientifique

- François Audigier (Université de Genève)
- Luigi Cajani (Université La Sapienza, Rome)
- Jean-François Cardin (Université Laval, Québec)
- Didier Cariou (IUFM de Paris)
- Marc Deleplace (IUFM de Champagne-Ardennes)
- Marc-André Ethier (Université de Montréal)
- Nadine Fink (Université de Genève)
- Philippe Haeberli (Université de Genève)
- Mostafa Hassani Idrissi (Université Mohammed V de Rabat)
- Charles Heimberg (Université de Genève)
- Philippe Hertig (HEP du canton de Vaud, Lausanne)
- Gérard Hugonie (IUFM de Paris)
- Françoise Lantheaume (Université Lyon 2)
- Isabelle Lefort (Université Lyon 2)
- Yannick Le Marec (IUFM des Pays de la Loire)
- Joan Pagès Blanch (Université Autonome de Catalogne, Barcelone)
- Jean-François Thémines (IUFM de Basse-Normandie)
- Nicole Tutiaux-Guillon (IUFM du Nord-Pas-de-Calais)
- Pierre Varcher (Université de Genève)

Comité d'organisation: HEP Lausanne et Université de Genève**HEP Lausanne**

- Philippe Hertig
- Alain Pache
- Corinne de Puckler
- Nicole Rege Colet
- Guillaume Roduit
- Marie Cantoni-Uldry
- Lucy Clavel Raemy

Université de Genève (FPSE)

- François Audigier
- Nadine Fink
- Philippe Haeberli
- Charles Heimberg
- Pierre Varcher

Secrétariat

Mme Sonia Huamani Tello, HEP Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne (Suisse),
sonia.huamani-tello@vd.ch, Tél.: + 41 21 316 05 79

Site Internet du colloque

<http://www.hepl.ch/didhgec>

Axe 2
Acteurs scolaires
sous pression(s)

David Bédouret et Alain Cazenave-Piarrot L'éducation à l'Autre, un rendez-vous à ne pas manquer pour la géographie scolaire ?

Auteurs

- David Bédouret, Professeur d'histoire-géographie, Lycée L. Barthou (Pau), Doctorant, Laboratoire Dynamiques Rurales, Université Toulouse Le Mirail, 3 rue Las Clabades, F-64510 Angaïs, david.bedouret@neuf.fr
- Alain Cazenave-Piarrot, Maître de Conférences/HDR, IUFM de Midi-Pyrénées, Laboratoire Dynamiques Rurales, Université Toulouse 2 Le Mirail, 21 Plaa de Casaou, F-65100 Ossen, alain.cazenave-piarrot@toulouse.iufm.fr

Mots clés

- Représentations;
- altérité;
- citoyenneté;
- processus curriculaires;
- communauté discursive.

Résumé

La réflexion proposée utilise le regard que les apprenants portent sur les espaces africains. Celui-ci continue d'osciller entre la fascination et la répulsion (Amselle, 2002). La géographie scolaire participe-t-elle à la construction et à la consolidation de ces représentations à travers les curriculums ? Nous entendons par curriculum le parcours suivi par chaque apprenant, résultante d'une perpétuelle recomposition entre les indications de la commande institutionnelle (I.O.) et le parcours d'apprentissage mené dans chaque classe par l'enseignant (mise en place d'une communauté discursive, Jaubert, 2007)

A partir des Instructions Officielles concernant les Collèges (Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008) et les Lycées (BO hors série n°6 du 29 août 2002), la communication proposée se propose d'en dégager les éléments novateurs en termes d'approche conceptuelle et d'outils didactiques, par une triple analyse lexicologique, notionnelle et cognitive.

Ces analyses seront croisées avec les résultats d'enquêtes sur les représentations des élèves sur les espaces ruraux d'Afrique noire menées en classe de CM2, 5^{me} et 2^{de}, et des entretiens auprès d'enseignants d'histoire et géographie.

Entre, d'une part, la volonté institutionnelle clairement affichée d'ouvrir et de modifier les regards des élèves au monde, c'est-à-dire éduquer à l'Autre en appréhendant l'altérité et, d'autre part, la persistance de représentations pérennes chez les élèves, la finalité de la réflexion est double. Elle consiste à analyser et à mesurer la distorsion entre les curriculums (parcours officiel et parcours d'apprentissage) et les résultats (représentation des élèves). Mais aussi à questionner, à la fois, les évolutions et les résistances: ces nouvelles approches et ces nouveaux outils sont-ils parvenus à modifier réellement le regard que des élèves portent sur les autres sociétés? L'éducation à l'Autre, renouvelée, même implicitement, provoque-t-elle une rupture ou s'inscrit-elle dans une continuité?

Références bibliographiques

- Amselle (J-L), «La fascination répulsive de l'Afrique dans l'imaginaire occidental», in *Les Temps Modernes*, n°620-621, août-novembre 2002.
- Barrere (A.), Sembel (N.). Sociologie de l'éducation. Paris: Nathan, 2005, 128 p.
- Bedouret (D.). «Les représentations du villageois africain à travers les manuels scolaires de géographie (1950-2000)». *Acte du colloque international altérité – identité – interculturalité. Perceptions et Représentations de l'Etranger en Europe et dans l'Arc Atlantique*, 4, 5 et 6 décembre 2008, à paraître.
- Clerc (P.). *La culture scolaire en géographie*. Rennes: P.U.R., 2002, 188p.
- Lefort (I.). *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France*, Paris; Editions du CNRS, 1992, 257 p.
- Jaubert (M.). *Langage et construction de connaissances à l'école*. Pessac: P.U.B., 2007, 330 p.

Notes

Axe 2
Acteurs scolaires
sous pression(s)

Dominique Briand et Gérard Pinson Petits arrangements pour résister à une pression. Trois enseignants et l'enseignement de la colonisation en collège et lycée

Auteurs

- Dominique Briand, Prag histoire, IUFM de Basse Normandie/UCBN, La Petellerie, 50000 Saint Georges Montcocq, dobriand2@wanadoo.fr
- Gérard Pinson, Prag histoire, IUFM de Basse Normandie/UCBN, 40 rue du bois des trentaines, 14930 Eterville, g.pinson@wanadoo.fr

Mots clés

- Colonisation;
- question vive;
- demande sociale;
- pôles de légitimité;
- professionnalité.

Résumé

Cette communication est construite à partir des résultats d'une recherche menée par une équipe INRP travaillant à l'IUFM de Caen dirigée par Jean-François THEMINES, professeur des Universités, IUFM de Basse-Normandie / UCBN, CRESO-UMR 6590 CNRS, portant sur :

L'Europe dans les pratiques d'enseignement et les apprentissages en histoire (la dimension européenne de la colonisation et de la décolonisation) et en géographie (identité et espace européens). L'entrée par la colonisation pose la question de l'enseignement de « questions vives » en histoire. Le projet de recherche se situe dans la lignée de travaux menés à l'initiative de l'INRP et centrés explicitement sur la professionnalité et les processus de professionnalisation des enseignants d'histoire-géographie.

Nous appuyant sur les résultats de cette recherche à partir de l'analyse de situations d'enseignement, de formation, d'entretiens avec des professeurs et des élèves de leurs classes, nous constatons des écarts entre les intentions des professeurs, les attentes des élèves et les modalités de la transmission des savoirs sur l'histoire de la colonisation. Ces modalités reposent sur la prise en compte des enjeux politiques et mémoriels ainsi que sur l'actualisation de la question d'histoire au moment où les enseignants conçoivent leurs séquences d'enseignement. Mais elles sont transformées au moment de la pratique et ne parviennent pas à se détacher de la forme scolaire. Cette dernière conduit les enseignants à des arrangements qui réduisent les dimensions des savoirs historiques en jeu. Notre communication permettra d'interroger les pôles de légitimité (Audigier 2001), scientifique, pédagogique, axiologique et social qui interfèrent dans le pilotage de la situation d'enseignement et d'apprentissage.

Face aux choix des enseignants déterminés par des logiques d'enseignement, les élèves ne reçoivent pas forcément les réponses aux questions vives qui les concernent.

Références bibliographiques

- Pascal Blanchard, Sandrine Lemaire, Françoise Verges, *La république coloniale*, Hachette, 2002
- Pascal Blanchard, Isabelle Veyrat-Masson (Dir.), *Les guerres de mémoires. La France et son histoire*, La découverte, 2008.
- LC. Bonafoux, L. De Cock- Pierrepont, B.Falaize, *Mémoire et histoire à l'école de la république, quels enjeux ?*, A.Colin, 2007
- Laurence Corbel, Benoit Falaize, *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, rapport de recherche INRP/IUFM de Versailles, septembre 2003.
- Nicole Tutiaux-Guillon, *Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie in « L'école à l'épreuve de l'actualité »*, ouvrage coordonné par A.Legardez et L.Simonneaux, ESF éditeur, 2006.

Notes

Pascal Clerc

Pourquoi enseigner la géographie?

La construction de la géographie scolaire du secondaire en France au XIX^e siècle

Auteur

Pascal Clerc, Maître de conférences en géographie, IUFM de l'Académie de Lyon-Université Lyon 1, 5 rue Anselme, 69004 Lyon, France, Equipe EHGO (épistémologie et histoire de la géographie), UMR 8504 Géographie-Cités CNRS, 13 rue du four, 75006 Paris, France, clercpascal@wanadoo.fr, pascal.clerc@iufm.univ-lyon1.fr

Mots clés

- Géographie scolaire;
- programme;
- XIX^e siècle;
- libéralisme;
- représentation.

Résumé

A travers quelques exemples, je me propose d'étudier les projets qui structurent les contenus et les méthodes d'enseignement de la géographie de l'enseignement secondaire français au XIX^e siècle. Une vulgate tenace associe la guerre franco-prussienne de 1870 à l'émergence de la géographie scolaire en France et amplifie l'importance des intentions nationalistes dans la mise en place de cet enseignement. Une analyse des programmes et des textes officiels publiés tout au long du XIX^e siècle permet, pour la géographie du secondaire, de minimiser le poids de ces intentions et d'en mettre d'autres en évidence.

De 1814 (premiers programmes d'histoire de l'enseignement secondaire) aux années 1870, la géographie scolaire change de statut: d'abord savoir subalterne au service de l'histoire, elle devient peu à peu un domaine d'enseignement à part entière.

Jusqu'aux programmes de 1852 au moins, l'enseignement géographique est, au même titre que la chronologie, au service de l'enseignement historique. Cette fonction définit des objets d'enseignement liés aux grandes périodes de l'histoire; c'est alors l'hégémonie de la «géographie historique». Les savoirs sont construits comme des outils de repérage spatial qui servent à cadrer les actions de l'histoire; les méthodes d'enseignement renvoient exclusivement à des stratégies de mémorisation. Cette géographie – inscrite dans une tradition scolaire et fondée uniquement sur des facteurs internes de légitimation – est consensuelle.

Jusqu'au milieu du siècle, la forme et la fonction de la géographie scolaire sont très peu remises en cause. Puis, dans un contexte de transformation rapide du monde (conscience de la finitude terrestre, développement de la circulation et des échanges, essor de la colonisation...), divers savants et hommes politiques expriment peu à peu un «besoin de géographie». Ces acteurs qui veulent changer le monde sont issus des milieux libéraux et saint-simoniens. Ils esquissent une nouvelle géographie scolaire fondée sur un principe simple: la terre est le domaine de l'homme, ce domaine doit être mis en valeur et pour cela les connaissances géographiques sont impératives. A partir de ce principe, certains de ces acteurs proposent de nouveaux contenus d'enseignement organisés autour d'un nouveau champ: la géographie économique. Mais ce projet se heurte aux représentations, essentiellement d'acteurs du champ scolaire, pour qui la géographie enseignée n'est pas pensable en fonction d'une demande externe. Paradoxalement, elle se heurte aussi à l'absence, jusqu'aux années 1880, de référent scientifique universitaire.

Cette communication analyse le jeu complexe de la détermination des curriculums scolaires en géographie: importance des contextes politiques, sociaux et économiques; volontarisme d'acteurs externes; résistance des acteurs du champ scolaire au changement; poids des représentations; stratégies d'innovation par la marge.

Références bibliographiques

- Clerc, P. (2002) La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe. Rennes: PUR, 185 p.
- Clerc, P. (2007) Émile Levasseur, un libéral en géographie. *L'Espace Géographique*, n°1, p.79-92
- Marchand, P. (2000) (dir.) . *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels tome 1: 1795-1914*. Paris: INRP, 782 p.
- Nordman, D. (1998). La géographie œil de l'histoire. *EspacesTemps*, n°66-67, p.44-54.
- Rhein, C. (1982). La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale? (1860-1920). *Revue française de sociologie*, XXIII, p. 223-251.

Notes

Axe 1

Les pressions externes :
curriculum
en mouvement

Sylvie Considère, Christophe Duhaut et Nicolas Lebrun Le concept de quartier dans les nouveaux programmes scolaires français ou l'irruption de la géographie des représentations dans la géographie scolaire

Auteurs

- Sylvie Considère, sylvie.considere@lille.iufm.fr
- Christophe Duhaut, christophe.duhaut@lille.iufm.fr
- Nicolas Lebrun, nicolas.lebrun2@lille.iufm.fr
Université Lille Nord de France, Artois, Laboratoire DYRT – EA 2468, Site IUFM d'Arras,
Rue du temple, BP 30927, F-62022 Arras

Mots clefs

- Quartier ;
- représentations ;
- perceptions ;
- paysages ;
- programmes scolaires français.

Résumé

Le quartier en tant qu'objet d'étude s'affirme dans les nouveaux programmes de géographie à l'école primaire (on doit y étudier en cycle 3 «les paysages de village, de ville ou de quartier») et fait une rentrée remarquée au collège en classe de 6ème, niveau jusqu'alors réservé à des problématiques géographiques à l'échelle mondiale. Ainsi, les plus jeunes élèves doivent apprendre à réaliser des représentations simples du quartier en tant qu'espace qui leur est familier. Les élèves du cycle 3 retrouvent cet espace du quartier pour appréhender des réalités géographiques au travers de l'étude du paysage. Les élèves de 6e doivent apprendre à lire des paysages quotidiens pour découvrir des territoires proches.

Le mot «quartier» est très présent dans le vocabulaire de l'actualité. Mais c'est souvent en termes négatifs et ségrégatifs, quand il ne s'agit pas de discours profondément teintés de déterminisme social (voir les développements médiatiques des événements en banlieue de l'automne 2005).

Pour autant le concept de quartier ne renvoie pas à des réalités tangibles. Le géographe ne l'utilise plus sans maintes précautions: il fait l'objet de débats sur le sens à lui donner aujourd'hui dans un contexte où les questions concernant les territoires et les réseaux, et leurs contradictions et/ou articulations, posent la question de la pertinence de l'objet ville et de sa substitution à celui d'urbain. La transposition didactique opérée par l'enseignant va se trouver aux prises avec des usages du concept de quartier, très différents dans le vocabulaire et l'imaginaire des acteurs du quartier.

Dès lors, nous nous interrogeons sur la définition de ce «quartier», tantôt espace, paysage ou territoire, aussi bien que sur les finalités de son étude préconisée dans 3 niveaux de nos programmes scolaires.

Afin de nous y aider, nous menons une recherche portant sur la manière dont les enfants et adolescents s'approprient et délimitent leurs espaces de vie.

Les premières enquêtes effectuées nous permettent de montrer que le quartier est une réalité spatiale à géométrie très variable d'un individu à l'autre. Or, le quartier tel qu'il est présenté dans les manuels par exemple, est un espace aux limites déjà posées et qui s'impose aux acteurs, un objet pré-existant qui doit surtout son existence à un type de bâti, à une morphologie fonctionnelle. On distingue des quartiers résidentiels, touristiques, économiques, administratifs, sans acteurs clairement identifiés: on perçoit le risque fort de mettre en place une géographie du constat ou, plus grave, d'amener à penser que c'est le quartier qui produirait ses habitants et leurs comportements. Dès lors, il s'agit pour nous d'apporter des éléments de réponse, par une démarche adaptée, visant à atteindre une définition pertinente du quartier au service des enseignants qui ont la mission de l'étudier et des enfants qui le vivent.

Références bibliographiques

- Authier Jean-Yves et all., 2006, *Le quartier: enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*, La Découverte
- Noschis Kaj, 1984. *La signification affective du quartier*, Paris, Librairie des Méridiens
- Paulet Jean-Pierre, 2002. *Les représentations mentales en géographie*, Paris, Anthropos
- Tuan, Yi-Fu, 1977. *Espace et lieu. La perspective de l'expérience*, éd. Infolio, Gollion, 219 pages.
- Di Meo G. (sous la direction), *Les territoires du quotidien*, L'Harmattan, 1996, 207 pages
- Authier Jean-Yves et all., 2006, *Le quartier: enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*, La Découverte

Notes

Axe 1

Les pressions externes: curriculum en mouvement

Sylvain Doussot Construire une communauté historique scolaire dans la classe

Auteur

Sylvain Doussot, IUFM de l'Université de Nantes, 4 chemin de Launay Violette, 44 322 Nantes Cedex 3, sylvain.doussot@univ-nantes.fr

Mots clés

- Histoire;
- communauté historique scolaire;
- problématisation;
- secondarisation.

Résumé

Les «pressions externes» sont un reflet des difficultés à enseigner l'histoire liées à l'évolution des rapports entre savoir, École et société et qui questionne la forme scolaire (Audigier). Une manière d'envisager cette évolution consiste à se centrer sur les relations entre savoir scientifique et savoir scolaire: en histoire, les remises en causes d'un savoir historique unifié au cours des dernières décennies (Chartier, 1998) ont pu déstabiliser la communauté historique et, par là, l'enseignement de l'histoire. Une autre consiste à souligner l'émergence de multiples discours légitimes auxquels sont confrontés les élèves. Nous souhaitons interroger ces deux points de vue sur la «crise» de l'enseignement de l'histoire en décentrant le regard à l'aide de deux textes d'un didacticien canadien – Peter Seixas¹.

La première piste qu'il évoque (1993) repose sur la notion de communauté de recherche qui expose l'intérêt et les conditions du rapprochement théorique de la communauté classe d'histoire avec celle des historiens; les deux sont proches en termes de pratiques langagières et de positionnement énonciatif et dans les deux cas il y a production de savoir. Mais cela n'est envisageable qu'avec une certaine approche du savoir historique que travaille le second texte (2000). L'étude d'une controverse politique – la place d'une communauté autochtone en Colombie britannique – donne l'occasion de s'interroger sur la possibilité d'une «histoire post-moderne» en classe: faire en sorte que les élèves comprennent «comment des groupes différents organisent le passé sous forme de récits, et comment leurs stratégies rhétoriques et narratives servent des objectifs du présent».

L'objectif de la communication est de s'appuyer sur ces deux pistes pour définir certaines conditions d'un enseignement de l'histoire ancré dans l'épistémologie. Il nous semble que ces conditions peuvent s'articuler autour de deux axes complémentaires qui prennent appui sur deux cadres théoriques didactiques. D'une part, il s'agit d'envisager les rapprochements entre savoir scientifique et savoir scolaire au niveau des pratiques de mise en textes. Ce qui articule de manière nouvelle les oppositions entre faits et explications, et entre représentations et savoir scientifique à travers des pratiques de problématisation (Fabre). D'autre part, il s'agit d'évaluer à quelles conditions une classe peut devenir une communauté historique scolaire caractérisée par le processus de secondarisation des pratiques: communauté dans laquelle «les enfants n'ont (...) pas à inventer les concepts scientifiques mais à reconstruire leur justification, leur champ de validité, leur réseau d'insertion et leurs propriétés en affinant leur formulation» (Jaubert).

Nous développons ces deux axes à partir de cas empiriques en classe de cycle 3 et de collège. Ils permettent de penser autrement la référence savante pour la classe en favorisant la constitution d'un rapport interne à l'histoire (Lautier) pour instituer une communauté différente, parce qu'à visée scientifique, de leurs appartenances multiples. Renouvellement qui pourrait autoriser l'insertion de nouveaux objets «dont l'étude ne relève en aucun cas d'une seule discipline scolaire ni d'un seul champ scientifique et dont la résolution est politique» (Audigier), mais pour lesquels l'histoire permet de construire un point de vue légitimé par une pratique collective consciente et validée par l'enseignant.

Références bibliographiques

- Peter Seixas (1993) The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: the case of history, *American Educational Research Journal*, Summer, Vol. 30, n°2, pp. 305-324.
- Peter Seixas (2000) Schweigen! die Kinder! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools? in Stearns, Seixas, Wineburg (ed.), *Knowing, teaching & learning history*, New-York University Press.
- François Audigier (2005) Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire in Maulini & Montandon (éds.) *Les formes de l'éducation: variété et variations*, De Boeck.
- Michel Fabre (2009) *Philosophie et pédagogie du problème*, Vrin.
- Martine Jaubert (2007) *Langage et construction de connaissances à l'école*, Presses Universitaires de Bordeaux.

Notes

Nicole Durisch Gauthier

Enseigner les faits religieux et les questions sociales vives: de l’Université à l’école

Auteure

Nicole Durisch Gauthier, professeure formatrice de didactique de l'histoire et des sciences des religions, HEP, Av. de Cour 33, CH-1014 Lausanne, nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

Mots clés

- Faits religieux
- question sociale vive
- méthodologie
- débat
- secte

Résumé

«*En France, les tabous sont la religion, l'armée, la mort et certains sujets politiques*».

(Baur, 1997, p. 147).

Ce qu'André Baur affirme à propos de la référence religieuse dans le dessin de presse rejoint les constatations faites par André Kaspi à propos de l'enseignement de l'histoire:

«*Toutes les enquêtes démontrent que les professeurs français d'aujourd'hui mentionnent trois sujets difficiles. Je les cite dans le désordre. D'abord, la religion, le fait religieux comme le disent les experts. (...) Puis deuxième sujet difficile, les Etats-Unis, c'est-à-dire la société américaine avec ses qualités et ses défauts (...). Enfin, troisième sujet difficile, la Shoah*» (Kaspi, 2006, p. 10-11).

Les questions sociales vives (QSV) liées aux religions sont présentes en histoire, mais aussi dans d'autres disciplines des sciences humaines (géographie, éducation à la citoyenneté et, bien entendu, histoire et sciences des religions). Elles entrent à l'école principalement par trois voies: par les savoirs enseignés, par les questions des élèves concernant des faits d'actualité ou de société, mais aussi par les demandes des familles concernant des pratiques religieuses des élèves¹.

Les réponses politiques et institutionnelles apportées à ces questions divergent selon les pays, les régions et même les établissements. Le devoir d'abstention et de réserve en matière religieuse et d'incroyance qui frappe la puissance publique en France et dans certains cantons suisses rend problématique non seulement le traitement des QSV liées aux religions, mais l'enseignement des faits religieux dans leur ensemble. La question qui se pose dès lors est la suivante: comment traiter des faits religieux en classe – et a fortiori les QSV –, sans enfreindre le devoir de réserve ou, en d'autres mots, comment parler de faits religieux sans refroidir ou réduire les thématiques et en gardant la rationalité scientifique comme horizon d'analyse?

La présente communication entend proposer et soumettre à la discussion des éléments méthodologiques pour le traitement scolaire des faits religieux en général et des questions sociales vives en particulier. Elle se déploie selon quatre parties, suivies d'une conclusion générale. Après un bref descriptif des finalités actuelles assignées à l'enseignement des faits religieux, nous nous intéresserons plus particulièrement aux sciences religieuses telles qu'elles sont enseignées à l'université. A travers la mise en évidence des caractéristiques fondamentales de la discipline savante, science de référence, nous tirerons des éléments méthodologiques pour le traitement des faits religieux à l'école. Ceux-ci nous conduiront ensuite à présenter deux types de débat conduits en classe autour de la thématique des «sectes», analysée sous l'angle des QSV. Les propositions et réflexions qui sont exposées se fondent à la fois sur des savoirs théoriques et sur des savoirs d'expériences acquis en tant que chercheuse, enseignante et formatrice en didactique de la discipline appelée «histoire et sciences des religions»².

Références bibliographiques

- Borne D. & Willaime J.-P. (2007). *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux?* Paris: Armand Colin.
- Frank C. & Jödicke A. (2009). L'école publique et la nouvelle diversité religieuse: thématiques, problèmes, évolutions. In M. Baumann & J. Stolz (Dir.), *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de la diversité*. Genève: Labor et Fides.
- Gaudin, Ph. (2008). Le fait religieux, une approche transdisciplinaire? In *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie*. Actes du colloque organisé par le SNES et le CVUH, Paris: ADAPT Editions, 135-138.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2004). Les conditions de la discussion dans l'enseignement des questions socialement vives. In M. Tozzi et R. Etienne (dir.), *La discussion en éducation et en formation: un nouveau champ de recherches*. Paris: L'Harmattan, 95-119.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.

Notes

¹ Les interférences entre pratiques religieuses et pratiques scolaires ont donné lieu à une jurisprudence qui est très bien étudiée. Voir en particulier Mayer (1998), Bellanger (2003), Franck & Jödicke (2009). Il manque en revanche des études empiriques abordant la diversité des situations vécues en classe. Une équipe de la HEP Vaud entend conduire une telle étude d'ici à deux ans.

² La discipline «Histoire et sciences des religions» a été introduite en 2001 dans le canton de Vaud, comme option complémentaire au gymnase (post-obligatoire). Elle fait désormais aussi partie, avec l'histoire et la géographie, des disciplines de sciences humaines enseignées dans le cadre de la maturité spécialisée option pédagogie. La notion de «Question sociale vive» a été retenue dans le projet de plan d'études élaboré en cette année 2009 dans le cadre de la conférence de file. Voir les plans d'études relatifs à ces deux voies.

Axe 1

Les pressions externes:
curriculum
en mouvement

Christine Fawer Caputo Quelle place pour «l'éducation à la mort» dans le curriculum scolaire ?

Auteure

Christine Fawer Caputo, HEP, av. de Cour 33, CH-1004 Lausanne, christine.fawer-caputo@hepl.ch

Mots-clés

- «Education à...»;
- curriculum;
- savoirs scolaires;
- savoirs initiatiques;
- savoir-faire.

Résumé

Notre contribution s'appuie sur les travaux réalisés en vue d'un mémoire pour l'obtention, en 2008, d'un DESS, mention « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignant-e-s », en sciences de l'éducation. Cette recherche se proposait d'investiguer la pertinence d'une éducation à la mort, en classe, dans un contexte préventif et serein. La mort peut-elle être scolarisée et didactisée ? En dehors de la dimension qui consiste à prévenir des difficultés liées à un deuil, peut-on délimiter un savoir sur la mort, enseignable et identifiable dans un curriculum ? Cette « éducation à la mort », parfois nommée « pédagogie de la perte » (Arènes, 1998), est-elle créatrice de maturation et d'autonomie ? Participe-t-elle à la construction individuelle de l'enfant, à travers des savoirs initiatiques, mais également à sa construction citoyenne puisqu'elle devrait permettre d'instiguer une réflexion autour des pratiques sociales en lien avec la mort, voire de les modifier à moyenne échéance, puisque l'enfant, devenu adulte aura la faculté d'accueillir différemment les pertes, les deuils, et son rapport à la mort ? Pour répondre à ces questions, nous avons passé en revue les auteurs qui s'expriment sur ce sujet, et interrogé cinquante enseignants vaudois, à l'aide d'un questionnaire de 40 items, construit dans le but de vérifier, auprès des enseignants, si une éducation à la mort à sa place en classe et sous quelle forme. Mais également pour identifier les besoins des enseignants en matériel, en formation et en personne-ressources, et les éventuelles « résistances » face à ce thème.

Divers historiens¹, sociologues² et anthropologues³ s'accordent pour dire que la mort occidentale contemporaine est devenue taboue, qu'elle est refoulée (voire même niée), institutionnalisée et marchandisée. Paradoxalement, de nombreux nouveaux ouvrages, autour de la mort, paraissent chaque année (recherches médicales, historiques, sociologiques, philosophiques, ethnologiques, juridiques, etc.). La peur face à la mort, voire son rejet, pousse certains adultes à occulter toute discussion sur ce sujet, dans le but de protéger l'enfant. Mais de nombreuses études⁴ démontrent que les enfants ont envie et besoin d'y réfléchir, car ils se confrontent tous à la mort et à sa réalité. Beaucoup d'auteurs⁵ s'accordent à souligner l'importance de répondre aux questions existentielles des enfants et en particulier à celles qui touchent le domaine de la mort, questions que les élèves peuvent se poser spontanément ou suscitées par un événement particulier. Dans quelle mesure, ne serait-il alors pas judicieux « d'éduquer l'enfant à la mort », en classe, dans un contexte préventif et serein ? Il s'agirait d'aborder la mort pour agir, en premier lieu, en amont des difficultés existentielles, liées à un deuil ou à un événement traumatique, mais aussi, et surtout, pour ouvrir les élèves à d'autres débats : si la mort est une réalité universelle incontournable, en parler c'est d'abord parler de la vie et de ses enjeux, car au niveau cognitif, la vie et la mort sont mutuellement nécessaires pour se définir l'une l'autre.

Si on part de ce postulat, divers savoirs peuvent alors être identifiés : soit « l'apprentissage de la mort » constitue un objet d'enseignement informel, dans la classe, et le sujet serait alors perçu dans une visée transversale, soit cet apprentissage constitue un objet d'enseignement formel, qui utiliserait alors des savoirs didactiques sur la mort, un savoir établi, tout d'abord, issu de la thanatologie et un savoir initiatique, qui vise « à la réflexion, la compréhension et le questionnement sur soi »⁶, dans une dimension existentielle, qui ouvre à des expériences personnelles, et qui favorise un travail intime sur soi dont les aspects émotifs et affectifs priment sur les aspects logiques et conceptuels.

L'« éducation à la mort » répond aux critères des « éducations à... ». Elle permet aux élèves de développer des comportements sociaux, des attitudes, des manières de se comporter vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis des autres, en situation, à travers des dispositifs pédagogiques privilégiant l'expérience et le sujet (Audigier, 2006). Mais aussi d'introduire la vie, le réel à l'école, souvent en réponse à une critique ancienne, qui dénonce la distance entre les savoirs scolaires et les univers aussi bien ceux des élèves que ceux qui sont dans la société ; savoirs qui ne sont pas forcément disciplinaires, puisque toute question sociale n'est pas « par essence » disciplinaire et ne reçoit pas toujours de solution disciplinaire, mais permet aussi de s'interroger sur nos identités, notre rapport à l'avenir mais aussi au passé et aux présents. C'est précisément ce dernier point que cette contribution va mettre en évidence, en démontrant que cette « éducation à... » permet aux élèves de développer des compétences sociales impliquant des savoirs qui portent sur les sociétés et des savoir-faire et attitudes qui concernent des manières d'être en société (Audigier, 2006).

Notes

¹ Entre autres Philippe Ariès et Michel Vovelle.

² Citons Edgar Morin et Jean Ziegler

³ Comme Louis-Vincent Thomas.

⁴ Castro (2000), Dolto (1998), Lethierry (2005), Hanus (2003), Mareau (2007), Oppenheim (2000), etc.

⁵ Abras (2002), Deunff (2000), Lethierry (2005), Lonetto (1988), Mareau (2007), Oppenheim (2000), etc.

⁶ Jeffrey (2000)

Axe 1
 Les pressions externes:
 curriculums
 en mouvement

Anne Fournand

Les enjeux de la question du genre pour l'enseignement de la géographie

Auteure

Anne Fournand, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Université de Genève,
 Chemin de Pinchat 22, CH 1227 Carouge, Tél. (0041) 022 379 04 15, Anne.fournand@unige.ch

Mots clés

- Genre;
- savoir;
- incarner;
- situer.

Résumé

Si l'on reprend le fameux triangle didactique, on s'aperçoit que le savoir géographique transmis à l'école est incarné aux trois niveaux:

- D'une part la situation d'enseignement met en jeu des enseignants, sujets incarnés construisant du sens et des savoirs mouvants dans et en dehors de leur pratique, dans un processus complexe intégrant des éléments cognitifs, mais aussi affectifs, sensibles, émotionnels, physiques, dessinant des modèles d'action socialement et culturellement situés.
- D'autre part, le savoir scientifique n'est pas une réalité indépendante des esprits qui le pensent, malgré la prétention de la science à l'objectivité, le savoir scientifique est incarné et relève d'un processus de production porté par des acteurs incarnés et inscrits dans des réseaux de relation et de pouvoir. Le savoir géographique est contextualisé.
- Enfin, les élèves sont appelés à incarner le savoir géographique scolaire, à le produire et à intégrer de nouvelles compétences spatiale à leur expérience et à leurs représentations.

Cette préoccupation pour la manière avec laquelle le savoir est situé, contextualisé et incarné est apparue dans le monde universitaire au sein des feminist studies. Ces chercheurs-es analysent comment le savoir est construit et en quoi il est dépendant de ceux (blancs, masculins et quinquagénaires!) qui le produisent en construisant des catégories données comme des explications du monde. Il s'agit alors de déconstruire ces catégories afin de comprendre les processus de domination et de réhabiliter d'autres types de savoirs longtemps marginalisés.

La question que je souhaite poser lors de cette communication est donc la suivante: Qu'est-ce que les agendas de la géographie des genres peuvent apporter aux curriculums scolaires? Trois pistes seront alors explorées:

- Comment la question du genre est-elle prise en charge dans l'enseignement de la géographie?
- Qu'est ce que la question de l'ouverture à l'autre implique en termes de valeurs, de savoirs et de compétences?
- Le savoir géographique enseigné est-il un savoir masculin?
- Comment situer, contextualiser et incarner le savoir scolaire afin de travailler les représentations de soi et de l'autre?

Pour répondre à ces questions je m'appuierai sur ma propre expérience d'enseignement, sur des recherches menées dans le monde anglosaxon et sur la bibliographie féministe.

Références bibliographiques

- E. COLWILL, R. BOYD, 2008, "Teaching without a Mask? Collaborative Teaching as Feminist Practice", in *NWSA Journal*, Vol. 20, n°2.
- C. HANCOCK, 2004, «L'idéologie du territoire en géographie: Incursions féminines dans une Discipline masculiniste.» in C. BARD, *Le genre des territoires – Masculin, féminin, neutre*, Angers, Presses Universitaires d'Angers, pp. 165-174.
- R. MALET, 2000, «Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet», in *Revue Française de Pédagogie*, n°132
- J. SHARP, 2008, "Geography and gender: what belongs to feminist geography? Emotion, power and change", in *Progress in Human Geography* pp. 1-7
- L. THOMPSON T. CLAY, 2008, "Critical literacy and the geography classroom: Including gender and feminist perspectives", in *New Zealand Geographer*, n°64, pp.228-233.

Notes

Axe 2
Acteurs scolaires
sous pression(s)

Peter Gautschi

Bien enseigner l'histoire : résultats d'une étude empirique sur la qualité des cours d'histoire

Auteur

Prof. Dr. Peter Gautschi, Didacticien de l'histoire, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Küttigerstr. 21, CH-5000 Aarau, T.: 062 836 04 50, peter.gautschi@fhnw.ch

Mots-clés

- Les caractéristiques d'un bon enseignement;
- apprendre l'histoire;
- compétence;
- qualité;
- critères qualitatifs.

Résumé

L'exposé introduira une discussion sur les résultats de l'étude «Un bon cours d'histoire – bases, conclusions, références».

L'enseignement de l'histoire, tel qu'on le pratique quotidiennement en Suisse, constitue le cœur de l'étude. La question posée est de savoir si certains cours d'histoire sont perçus comme «bons» tant par les enseignants que par les apprenants et des experts externes, et si les cours identifiés comme «bons» se distinguent par des caractéristiques et facteurs-clés communs. Cette question de recherche concentre de nouveau l'attention sur le fondement de l'école, quelque peu relégué à l'arrière-plan par les débats autour de la standardisation: l'organisation des processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'étude combine pour la première fois en Suisse dans le domaine des didactiques de l'histoire une vidéographie de l'enseignement quotidien à la triangulation de divers jugements sur celui-ci, à partir de plusieurs perspectives. De cette manière, des expériences pratiques réussies sont identifiées, décrites et analysées empiriquement.

Les résultats de l'étude sont intéressants: d'une part, il en ressort que si les jugements des apprenants, des enseignants et des experts varient, une concordance spectaculairement élevée se dégage quant aux appréciations négatives. D'autre part, une analyse comparative des cours d'histoire identifiés comme bons met en évidence l'importance centrale de tâches pédagogiques spécifiques qui impliquent directement l'apprenant et l'incitent à incarner un conteur historique.

L'étude «Un bon cours d'histoire» dépeint la nature d'un cours d'histoire, son déroulement et des manières de l'améliorer. Dans ce sens, elle fournit une contribution à l'évolution des didactiques de l'histoire et des bases en vue d'une amélioration qualitative de l'enseignement de l'histoire.

Références bibliographiques

- Audigier, François (2001): Quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain. In: Le cartable de Cléo 1, revue annuelle, p. 55–77.
- Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gautschi, Peter (2005): Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. 3., erweiterte Auflage. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Gautschi, Peter (2009): Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rösen, Jörn (2008): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. 2., überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Notes

Axe 1

Les pressions externes: curriculumms en mouvement

Neus González Monfort, Rodrigo Henríquez Vásquez, Joan Pagès Blanch et Antoni Santisteban

L'apprentissage de la cohabitation interculturelle à travers l'enseignement de l'histoire

Auteurs

- Neus González Monfort, neus.gonzalez@uab.cat
 - Rodrigo Henríquez Vásquez, rodrigo.henriquez@uab.cat
 - Joan Pagès Blanch, joan.pages@uab.cat
 - Antoni Santisteban, antoni.santisteban@uab.cat
- Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Facultat de Ciències de l'Educació. Didàctica de les Ciències Socials.

La communication suivante présente une partie de la recherche réalisée pendant l'année 2007-2008 (2006ARIE10022)¹, et qui est la continuation d'une commencée l'année 2005-2006.

La recherche

Cette recherche s'insère en une ligne commencée dans l'unité de didactique des sciences sociales de l'Université Autonome de Barcelone qui prétend analyser le processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire en général -et de l'histoire de la Catalogne en particulier- en contextes multiculturels, où la construction des identités et la formation de la citoyenneté doivent assumer des défis nouveaux. Malgré les différentes perspectives de la recherche pendant ces années, nous prétendons que la construction de la pensée historique continue être l'axe central.

On considère que la finalité de toute éducation devrait être la de fomenter l'interculturalité en n'importe quel contexte, mais plus dans une société qui se caractérise pour être plurale et diverse, fruit des importants mouvements migratoires qu'elle a vécus le long de toute son histoire (comme la Catalogne). Par ce motif, la recherche et l'innovation qui se développe dans ce groupe², elle essaye de donner réponse – depuis l'enseignement des sciences sociales – à quelques-uns des défis sociaux qu'ils considèrent dans le présent, comme: les processus migratoires et la cohabitation interculturelle ou la citoyenneté démocratique et la pluralité idéologique, entre beaucoup d'autres.

Le contexte

Cette recherche a été réalisée en un contexte réel de classe, c'est-à-dire, toutes les séquences didactiques se sont développées dans le contexte et la dynamique ordinaire de chaque cours, essayant de ne pas casser le rythme prévu dans le trimestre. En aucun cas, il a considéré comme une séquence isolée, mais qu'elle a été essayée et qu'elle réponde à part le programme à développer pendant le cours. Pour cela, il faut éclaircir que les résultats obtenus ne sont pas la conséquence directe de l'action de la recherche, mais de la même dynamique du processus d'enseignement-apprentissage que les enseignants développent. D'ici, qu'un des objectifs soit de détecter les problèmes, de les analyser et d'essayer de proposer des actions qu'elles permettront de leur surpasser.

La séquence didactique

Cette communication présente l'expérience réalisée en trois groupes de 1^{er} et 2^e d'ESO , avec un total de 70 élèves (2 groupe de centres publics – IES Banús et IES Forat del Vent – et 1 de concerté – Collegi Mare de Déu del Roser).

La séquence didactique présentée sera celle qui focalise l'analyse dans les relations entre les trois cultures qui ont été présentes à la Catalogne pendant l'Âge Moyen: juifs, chrétiens et musulmans: «Est-ce que personnes de différentes cultures pouvons cohabiter? ?». Cette séquence didactique on a dessiné pour six heures, à réaliser pendant le troisième trimestre.

Quelques-uns des résultats obtenus surgissent de l'analyse des activités relatives à l'analyse des concepts suivants: de la coexistence, cohabitation et de la convenance, qui même en étant présents dans toutes les séances, ont été travaillées avec de la spéciale emphase dans la première séance (idées préalables) et dans la cinquième séance, où on a travaillé à partir du texte suivant: Catlos, B. (2001): «Chrétiens, musulmans et juifs à la couronne d'Aragó. Un cas de convenance». A: L'Avenç, núm, 263, p. 8-15.

Résultats

La communication présente les résultats de l'interprétation de comme les élèves de ces centres comprennent la cohabitation interculturelle dans le passé et la projettent dans le leur présent.

Références bibliographiques

- Barton, Keith C. (2008): «Research on students' ideas about history». In Levstik, Linda S./ Tyson, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London, 239-258
- Lee, Peter (2002) «Walking backwards into tomorrow». Historical Consciousness And Understanding History Paper given at Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans [en: http://www.cshc.ubc.ca].
- Pla, Sebastián, (2005) *Aprender a pensar históricamente*. México: Editorial Plaza-Valdés.

^[1] Ce projet se réalise grâce à une des lignes de paiement de l'«Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris et de Recherche (AGAUR)» de la Generalitat de Catalunya (gouvernement autonome).

^[2] Investigateur principal: Dr. Joan Pagès i Blanch (UAB). Professorat de l'UAB: Neus González Monfort, Rodrigo Henríquez et Antoni Santisteban. Professorat de centres de secondaire: Pilar Abad (technique d'éducation de Cerdanyola del Vallès), Joan Berlanga (IES Pere Calders, Cerdanyola del Vallès), Agnès Boixader (École Pia, Granollers), Pilar Cardeñosa (IES Forat del Vent, Cerdanyola del Vallès), Teresa Casas (IES Montserrat Roig, Terrassa), Vicent Espí (IES Banús, Cerdanyola del Vallès), Marina Fernández (Escola Pia, Granollers), Joan Llusà (Collegi Mare de Deu del Roser, Sant Vicenç de Castelllet), Anna Piqué (LICS – Délégation Territoriale du Vallès Occidental), Isabel Ramírez (IES Can Jofresa, Terrassa), et Jaume Serra (IES Nicolau Copèrnic, Terrassa).
Notes

Axe 2
Acteurs scolaires
sous pression(s)

Sylvie Lalagüe-Dulac

Enseigner l'histoire de l'esclavage à l'école primaire dans un espace historiquement sensible: des acteurs sous pression(s)

Auteure

Sylvie Lalagüe-Dulac, IUFM Aquitaine, Ecole Interne de l'Université Montesquieu – Bordeaux IV, 49-rue de l'Ecole Normale, 33200-Bordeaux, rattachée au Laboratoire Culture, Education, Société – Equipe Didactique et Anthropologie des Enseignements Scientifiques et Techniques (LACES - DAESL) – EA 4140, Sylvie.lalagüe-dulac@aquitaine.iufm.fr

Mots-clés

- Esclavage;
- loi mémorielle;
- savoir historique;
- le déjà là;
- secondarisation.

Résumé

Comment les enseignants du primaire en Gironde ont-ils réagi à l'évolution de la demande mémorielle de plus en plus prégnante à Bordeaux, demande amplifiée par les injonctions officielles ? Peut-on percevoir un intérêt grandissant pour ce thème ? Les réponses pédagogiques ont-elles été modifiées ? Que révèlent-elles des difficultés à traiter, auprès d'élèves du primaire, ce sujet complexe en termes cognitif et notionnel ? Autant de questions sensibles en des lieux emblématiques de la traite négrière longtemps sans visibilité locale.

Cette contribution rend partiellement compte d'une recherche en cours sur «L'histoire de l'esclavage. Enseigner l'esclavage» coordonnée par Benoît Falaize dans le cadre de l'INRP. Elle est menée auprès de professeurs des écoles girondins et elle s'intéresse à leurs pratiques et à leurs représentations. La transcription des séances et des interviews dédiées à ce thème a pour but d'éclairer l'enseignement de cette question socialement vive à l'école primaire dans un espace sensible. Elle prend également appui sur les travaux entrepris au sein d'une équipe de recherche interdisciplinaire, le LACES (Bordeaux 2) quant au rôle du langage dans la construction des savoirs en histoire et dans leur mise en texte (distinction entre réel, fiction et narration), l'observation de séances d'histoire sur d'autres thèmes offrant des comparaisons intéressantes quant aux pratiques langagières. L'analyse du corpus constitué conduit, en premier lieu, à un constat paradoxal: l'implication des enseignants concernés est grande et, pour certains, antérieures aux demandes de l'institution, mais la pertinence des savoirs construits par l'école sur ce thème est parfois sujette à caution, car, à la différence de la plupart des questions «sensibles», le souci de vérité légitime de la part des acteurs scolaires se heurte à la rareté des récits mémoriels, des témoignages, mais également des vestiges. Un grand nombre des procédures mises en œuvre relèvent du bon sens et de la culture commune, «dont les références ne sont pas toujours historiennes» (N. Tutiaux-Guillon, *Le cartable de Clio*, 7, 2007, p.191).

Ainsi, si les situations d'apprentissage observées s'appuient régulièrement sur un oral réflexif étayé par des reformulations et par des écrits intermédiaires d'investigation tels que le proposent M. Jaubert et M. Rebière (2002), la construction de savoirs historiques sur ce sujet sensible n'est pas évidente. De fait, dans l'étude d'un thème comme l'histoire de l'esclavage au cycle 3, les élèves sont d'autant plus confrontés au problème cognitif fondamental de la construction-perception d'analogie (Sensevy, Rivenc 2003) qu'un tel sujet exprime généralement un projet plus marqué que d'autres par la sensibilité de l'enseignant et par sa volonté plus ou moins avouée de «réparation historique». Aussi le «déjà là» du maître peut se traduire par des actions langagières socialement engagées et révéler une hétéroglossie discordante (Jaubert 2007); il est souvent en décalage avec celui des élèves, particulièrement pauvre sur ce point. Résultantes de la difficulté propre à enseigner cette question historique, les démarches observées empruntent souvent le biais de la vie quotidienne, d'où des analogies trompeuses dans l'anachronisme ou de fausses attributions d'intentions. Les repères chronologiques faisant souvent défaut, les pratiques scolaires paraissent relever du paradigme du «plain pied au passé», décalque de l'expression de Jean-françois Thémimes proposée par Nicole Tutiaux-Guillon (*Le cartable de Clio*, 7, 2007, p.191). De ce fait, la mise à distance – ou procès de secondarisation – ne s'effectue pas pleinement: au sein de la communauté discursive scolaire générée, l'objet étudié circule avec empathie mais la synchronie semble l'emporter sur la diachronie au détriment des savoirs historiques.

Références bibliographiques

- Falaize Benoît, Bonafoux Corinne, De Cock-Pierrepont Laurence, *Mémoires et histoire à l'école de la République. Quels enjeux?*, Armand Colin, 2007.
- Mesnard Eric et Désiré Aude, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage – cycle 3*, Collection «Repères pour agir» 1^{er} degré, SCEREN-CRDP de Créteil, Nancy, 2007.
- Jaubert Martine, *Langage et Construction de connaissance à l'école. Un exemple en Sciences*, Collection Études sur l'éducation, PUB, 2007.
- Jaubert Martine et Rebière Maryse, (2001) «Pratiques de reformulation et construction des savoirs», *Aster*, 33, pp.81-110.
- Gérard Sensevy et Jean-Pierre Rivenc, «Un enseignement de l'histoire au cours moyen: questions didactiques», *RFP*, 144, 2003, pp.69-83.

Notes

Axe 1
Les pressions externes:
curriculums
en mouvement

Coralie Murati

Le curriculum un enjeu social pour qui? Le cas des Sciences économiques et sociales à travers son programme scolaire

Auteurs

Coralie Murati, Doctorante, Université de Provence-LAMES, 8 rue des Chartreux, 13100 Aix-en-Provence, Coralie.murati(at)orange.fr

Mots-clés

- Curriculum;
- sciences économiques et sociales;
- changement;
- programme scolaire;
- identité pédagogique.

Résumé

La question de la transformation des contenus et de leur structuration au sein des «programmes d'études» est au cœur de notre réflexion sur l'éducation. Pour Basil Bernstein, le curriculum est un objet «socialement construit», il résulte d'un processus d'élaboration, de choix, d'institution à travers lesquels se cristallisent des conflits de valeurs, des savoirs scolaires et des compétences différenciées. Il est un opérateur de sélection et de transmission culturelle. Comment les programmes scolaires sont élaborés? Quels savoirs sont sélectionnés? Qui sont les acteurs, institutionnels ou non, qui participent à leur création et modification? Quelles conséquences sur les savoirs disciplinaires? La construction et la modification des programmes font l'objet d'enjeux sociaux, sont affaire de luttes sociales et politiques entre divers agents qui expliquent les transformations du *discours pédagogique*.

Pour répondre à ces questionnements, nous nous sommes intéressés aux sciences économiques et sociales. Pourquoi les SES? En France, elles ont pour finalité de concourir à la formation citoyenne de l'élève et de le conduire à la connaissance et à l'intelligence des économies et des sociétés contemporaines. De par ces contenus d'enseignement elles font l'objet de tensions récurrentes portées par des agents aux intérêts sociaux, politiques et idéologiques différenciés.

C'est à travers des concepts sociologiques forgés par B. Bernstein tels que *discours pédagogique, identité pédagogique, classification, recontextualisation...* qu'il s'agit de questionner la modification des programmes et les groupes d'agents qui en sont à l'initiative. La sélection des savoirs et leur structuration symbolisent des territoires et impliquent des enjeux sociaux. Les contenus d'enseignement deviennent ainsi un espace d'affrontement officiel pour la projection des identités pédagogiques.

Le(s) discours pédagogique(s) et les acteurs qui les portent participent au processus de régulation des identités. Ces dernières résultent d'un compromis entre les divers groupes sociaux (enseignants, universitaires, militants pédagogiques, acteurs économiques et politiques...), le champ officiel de la recontextualisation des savoirs permet de penser ce processus de manière dynamique en mettant la focale sur les luttes d'appropriation pour le monopole de la définition des programmes et de leur contenu. Nous pouvons ainsi voir qui sont les acteurs qui interviennent.

Nos résultats s'appuient sur une enquête réalisée auprès des concepteurs de programmes scolaires, sur l'analyse des programmes officiels de la classe de terminale depuis la création de cet enseignement, des rapports officiels et officieux et des communiqués de presse des associations de professeurs et patronales. Pour observer quels sont les savoirs qui cristallisent ces luttes sociales, les discours pédagogiques qui les construisent et les conséquences sur l'identité pédagogique projetée dans le champ officiel.

Il en résulte qu'il n'est plus seulement question de former les esprits par l'apprentissage de connaissances, mais de construire des compétences spécifiques. Les savoirs acquérant des fonctions instrumentales dans un but de coopération entre enseignement secondaire et milieux professionnels. Ainsi, la valeur des savoirs transmis est envisagée, par le champ officiel, à partir de leur apport dans des champs externes à l'éducation.

Références bibliographiques

- Bernstein B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec. PUL
- Chatel E. (1993). *Enseigner les SES, le projet et son histoire*. Lyon, INRP
- Durkheim E. (1973). *Education et sociologie*. Paris. PUF
- Isambert-Jamati V. (1993). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et leurs réformes*. Paris, PUF
- Mangez E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris. PUF

Notes

Axe 1
Les pressions externes :
curriculums
en mouvement

Montserrat Oller Freixa et Claudia Vallejo Rubinstein **Est-ce que nous préparons aux élèves pour l'avenir qu'ils perçoivent ? L'immigration, un nouveaux objet à enseigner.**

Auteurs

- Montserrat Oller Freixa, Universitat Autònoma de Barcelona, montserrat.oller@uab.cat
- Claudia Vallejo Rubinstein, Universitat Autònoma de Barcelona, claudia.vallejo@uab.cat

Mots-clés

- Citoyenneté;
- immigration;
- éducation;
- thématiques socialement vives;
- attitudes.

Résumé

Les différentes et complexes réalités qu'aujourd'hui les jeunes vivent, structurées à des échelles différentes (locale, régionale, étatale, européenne et globale) sont éléments sur ceux qu'il faut fonder l'éducation du citoyen du XXI^e siècle. En plus de ces expériences propres de la vie quotidienne, les jeunes reçoivent aussi l'influence de la presse, la TV, Internet ou d'autres moyens de communication de masses lesquels ils influencent sur l'opinion qu'ils se forment quant aux phénomènes et dynamiques globales.

La communication que ici se présente recueil quelques résultats initiaux d'une recherche rattachée aux représentations que des étudiants de l'école primaire et secondaire ont sur des phénomènes sociaux actuels comme ils sont, entre d'autres, les procès démocratiques, la population immigrée, le chômage, les droits humains, l'environnement ou le conflit. La recherche se concentre sur les désirs et peurs dans l'avenir autant en ce qui concerne oui mêmes, à leur entourage plus prochain et à niveau mondial.

D'entre les réponses recueillies quant aux différents thèmes on approfondit dans celles qu'ils font référence à la population immigrée qui est arrivée dans les années dernières en Catalogne. Les opinions qu'ils manifestent souvent mettent en contradiction leur vision à niveau global (niveau macro) avec de déterminées attitudes personnelles et collectives rattachées dans l'entourage le plus prochain (niveau micro).

La recherche qu'ici se présente recueil les données obtenues à partir de 180 élèves de l'école primaire et secondaire (11, 14 et 17 ans) de la Catalogne pendant les 2008 et 2009. A niveau méthodologique des instruments différents ont été utilisés (questionnaire, Ultimatum Game et Focus group) et a été réalisé une analyse inductive des résultats, en identifiant une suite de catégories à partir des réponses données par les jeunes.

Les résultats de cette recherche devraient être tenus compte au moment de planifier le curriculum d'études sociales afin que le savoir qui est montré à l'école apporte aux jeunes les connaissances nécessaires pour comprendre la complexité que la réalité sociale multiethnique et diverse dans celle qu'ils vivent et à partir de ceci des attitudes et des valeurs pour pouvoir participer activement au moyen de l'exercice de leur rôle de citoyenneté à la construction de l'avenir.

Références bibliographiques

- Dekker, H. (1999). Citizenship Conceptions and Competencies in the Subject Matter “Society” in the Dutch Schools in TORNEY-PURTA, SCHWILLE & AMADEO (eds.). *Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA civic education Project*. Delft: IEA.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Kelle, U. (2005). «*Emergence*» vs. «*Forcing*» of Empirical Data? A Crucial Problem of «*Grounded Theory*» Reconsidered. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2),
- Popper, K. (2002) *The Lesson of this Century*. London: Routledge.
- Serra, A. (2006). La dimensió local de la immigració (ppt). *IV Seminari immigració i Europa. Immigració i Govern Local: experiències i Repte*. Barcelona: CIDOB i Diputació de Barcelona.

Notes

Axe 1

Les pressions externes:
curriculums
en mouvement

Marcello Ostinelli**L'éducation à la citoyenneté démocratique face aux défis de la société multiculturelle. Le point de vue du libéralisme politique de John Rawls.****Auteur**

Marcello Ostinelli, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento, Piazza San Francesco 19, CH-6600 Locarno, Suisse, marcello.ostinelli@aspti.ch

Mots-clés

- Education à la citoyenneté démocratique;
- libéralisme politique;
- méthode de l'équilibre réflexif;
- *overlapping consensus*;
- neutralité de l'éducation publique;
- société multiculturelle.

Résumé

Quelle culture commune pour quel espace politique démocratique ? Cette question est, depuis fort longtemps, au centre de la définition de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Une réponse certaine et précise à cette question est particulièrement difficile dans une société pluraliste et multiculturelle. Pourtant il est censé qu'une théorie philosophique de l'éducation à la citoyenneté démocratique soit à même de trouver une réponse raisonnable à cette question.

Ma contribution a pour but de présenter la conception de l'éducation à la citoyenneté démocratique qui peut être extraite de la théorie du libéralisme politique de John Rawls (Rawls, 1993), montrant ses acquisitions les plus sûres mais aussi en affrontant quelques questions ouvertes qui nécessitent quand même d'une réflexion approfondie.

Le point de départ de mon analyse est basé sur la distinction rawlsienne entre libéralisme politique et libéralisme perfectionniste. Je crois qu'il est bon de préciser que le libéralisme perfectionniste n'est pas différent des conceptions religieuses et métaphysiques du bien.

L'éducation à la citoyenneté démocratique doit rester neutre par rapport aux différentes conceptions du bien; en effet son fondement est constitué par l'idée de libéralisme politique. Il se peut toutefois que cette idée politique et neutre de l'éducation à la citoyenneté démocratique soit très proche du libéralisme perfectionniste, «a kind of closet comprehensive liberalism» selon la critique de Eamonn Callan (Callan, 1997). Cette objection sera d'abord discutée et puis rejetée.

J'examinerai ensuite la question des buts et des contenus qui sont convenables à l'idée d'éducation à la citoyenneté démocratique que l'on peut extraire du libéralisme politique de John Rawls. Grâce à l'application de la méthode de l'équilibre réflexif on peut déterminer un «overlapping consensus» parmi les différentes conceptions compréhensives raisonnables du bien, ce qui n'est pas seulement un «modus vivendi» entre elles. Les buts et les contenus de l'éducation à la citoyenneté démocratique doivent être cohérents avec le résultat de cette procédure afin de pouvoir passer le test de la neutralité libérale.

A la suite d'une suggestion de Barry Bull (Bull, 2008), on peut aussi montrer que l'application dans les classes de la méthode de l'équilibre réflexif constitue un facteur important pour la motivation des étudiant(e)s. La question de la liberté de religion en Suisse est un exemple des vertus de cette méthode. On voit ainsi comment l'éducation à la citoyenneté démocratique peut intégrer efficacement des chapitres des programmes d'enseignement de l'histoire ou de la philosophie.

Pour terminer je défends la thèse que l'idée de l'éducation à la citoyenneté démocratique qui peut être extraite de la théorie du libéralisme politique de Rawls est suffisamment «robuste» pour rejoindre les objectifs de l'école publique (Costa, 2004) et aussi pour affronter les défis des sociétés multiculturelles, tout en restant neutre par rapport aux différentes conceptions compréhensives raisonnables du bien (Ostinelli, 2006).

Références bibliographiques

- Bull, B. L. (2008). A Political Liberal Conception of Civic Education. *Studies in Philosophy and Education*, XXVII (2008), pp. 449-460.
- Callan, E. (1997). *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy* Oxford: Clarendon Press.
- Costa, M. V. (2004). Rawlsian Civic Education: Political not Minimal. *Journal of Applied Philosophy*, XXI (2004), 1, pp. 1-14.
- Ostinelli, M. (2006). L'educazione civica democratica di fronte alla sfida del multiculturalismo. In C. Galli (Ed.), *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*. Bologna: Il Mulino, pp. 109-137.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.

Notes

Axe 2

Acteurs scolaires
sous pression(s)

Alain Pache

**Comment les savoirs se construisent-ils dans l'interaction ?
Quel rôle joue l'enseignant ? Une comparaison entre un débat
visant à construire un accord et un débat d'opinion.****Auteur**

Alain Pache, HEP Vaud, av. de Cour 33, CH-1004 Lausanne, alain.pache@hepl.ch

Mots clés

- interactions;
- dialogisme;
- pensée sociale;
- débat;
- changements climatiques.

Résumé

Notre communication s'appuie sur les travaux réalisés par une équipe de recherche interdisciplinaire (l'ERDESS) et portant sur les contributions des enseignements de sciences sociales à l'éducation au développement durable. Le thème abordé est celui des changements climatiques et des conséquences pour les populations et les sociétés. Le dispositif travaillé est celui du débat. Le corpus est constitué de multiples données. Dans le cadre de cette communication, nous exploiterons dix-huit débats filmés dans neuf classes des cantons de Vaud, Valais, Fribourg et Genève.

L'influence des travaux interactionnistes dans le domaine de l'éducation se manifeste aujourd'hui par une tendance accrue à faire parler les élèves. Or, la relation postulée entre mouvement du dialogue et apprentissage apparaît souvent comme une évidence peu questionnée (Nonnon, 2009). Partant de l'idée que le savoir se construit en situation, qu'il s'inscrit dans un processus collectif et qu'il est fondé sur une pluralité de ressources sémiotiques (Fillietaz, 2008), nous nous appuyons sur les travaux en sciences du langage et en psychologie sociale pour enrichir l'approche didactique et, notamment, mettre en évidence le rôle central de l'enseignant dans le cadre des débats de classe. Au croisement des disciplines évoquées, la perspective dialogique, inspirée de Bakhtine (1984), constitue une façon particulière de considérer le discours, puisqu'elle considère que chaque discours s'inscrit dans un ensemble de discours actuels, virtuels, passés ou anticipés (Salazar Orvig & Grossen, 2004). Dans cette perspective, le langage n'est pas considéré comme la transposition transparente d'une réalité externe (dans notre cas les phénomènes de réchauffement climatiques et leurs enjeux pour les populations) ou interne (le point de vue du sujet considéré comme stable). Dès lors, le travail de mise en mots et de construction de l'objet du discours, les mouvements, les enchaînements conversationnels (négations, argumentations, contre-argumentations, etc.) et le travail interactif effectué par les locuteurs pour construire une intercompréhension, deviennent constitutifs de la construction de sens (ibidem). Nous pensons que la mise à jour de ces processus ne peut qu'alimenter les débats des didacticiens de sciences sociales autour de la pensée sociale et, notamment, de la pluralité des registres de savoirs (Lautier, 2006).

La première partie de la communication consistera à faire apparaître les similitudes et contrastes observés dans les débats filmés dans les classes des cantons de Vaud, Valais, Fribourg et Genève. Nos observations seront sériées en fonction du degré (école primaire, dernière année de scolarité, post-obligatoire) et en fonction du type de débat choisi (débat visant à construire un accord ou débat d'opinion¹).

Une analyse de discours à un niveau de grain plus fin – et compatible avec une conception dialogique du langage et de la cognition – permettra d'affiner la description des processus de construction de savoir et les multiples fonctions remplies par l'enseignant.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Fillietaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! ». *Interactions en formation professionnelle initiale* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation N°117). Genève: Université de Genève.
- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (pp. 77-89). Rennes: Presses Universitaires.
- Nonnon, E. (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. In L. Fillietaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: De Boeck (pp. 43-65).
- Salazar Orvig, A. & Grossen, M. (2004). Représentations sociales et analyse de discours produits dans des focus groups: un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 471, 263-272.

Notes

¹ Cette typologie se base sur les travaux de Dolz & Schneuwly: Dolz, J. & Schneuwly, B. (avec Jean-François de Pietro... [et al.]) (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

Thierry Philippot

Les enseignants du primaire en France et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre.

Auteur

Thierry Philippot, Université de Reims Champagne-Ardenne IUFM, LERP J.E 2537
IUFM Champagne-Ardenne, 23 rue Clément Ader – BP 175 – 51685 Reims Cedex 2
thierry.philippot@univ-reims.fr

Mots-clés

- Discipline scolaire;
- interdisciplinarité;
- professionnalité;
- pratiques d'enseignement;
- curriculum.

Contexte et problématique

L'introduction dans le programme d'enseignement de l'école primaire française de «l'approche par compétences», tout comme le développement de nouvelles intentions de formation (par exemple, l'éducation au développement durable, l'éducation à la sécurité, etc.), peut se lire comme l'expression d'une volonté de «décloisonnement disciplinaire» de l'enseignement qui doit permettre aux élèves d'acquérir des «savoirs utiles» pour la vie en société. Ces évolutions posent la question de l'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire, plus particulièrement celle de la façon dont les enseignants font face à cette injonction. Ainsi, les prescriptions officielles pour l'école primaire prônent «l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales» (B.O.E.N, 2008). On pourrait alors penser que la situation de polyvalence du maître généraliste favorise le développement de démarches qui intègrent les savoirs ou, au minimum, réalisent des ponts entre les disciplines qu'il enseigne.

Dans ce contexte, cette communication tente de caractériser les formes d'interdisciplinarité mises en œuvre par les enseignants du primaire en interrogeant à la fois leurs conceptions de l'interdisciplinarité et leurs pratiques d'enseignement. Elle propose une réflexion empirique sur les relations entre géographie et histoire, «polydisciplinarité interne» et celles entretenues avec les autres disciplines, «polydisciplinarité externe» (Audigier, 2006), ainsi que sur les «freins» possibles au développement des perspectives interdisciplinaires.

Méthodologie

La méthodologie retenue comporte d'une part, une enquête par questionnaire réalisée auprès de 183 enseignants du primaire visant à faire émerger leurs conceptions de l'interdisciplinarité scolaire, et, d'autre part, l'analyse de 9 séances de géographie réalisées au cycle 3, et suivies d'entretiens d'autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000; Philippot, 2008).

Résultats

Au-delà de leur diversité, les pratiques interdisciplinaires sont conditionnées par les grandes orientations données par le maître à son enseignement. Deux grands types de pratiques d'enseignement dominant en effet. Les premières sont centrées sur un enseignement monodisciplinaire, expression d'une logique de spécialisation disciplinaire. Dans ce cas, les formes d'interdisciplinarité se limitent bien souvent à des références ponctuelles, parfois implicites pour les élèves, à d'autres disciplines (rarement l'histoire) qui se trouvent alors en situation de dépendance. Les secondes s'organisent à partir de démarches de projet associant plusieurs disciplines, qui juxtapose davantage les disciplines qu'elle ne les intègre (Develay, 1995).

Plus généralement nous montrerons que les perspectives interdisciplinaires dont on aurait pu penser qu'elles sont en quelque sorte «naturelles» chez des maîtres polyvalents, sont rarement mises en œuvre dans les pratiques quotidiennes des enseignants du primaire. Le travail interdisciplinaire ne relèverait pas de la «force des choses», (ici: le poste de travail), mais bien plutôt de démarches volontaires qui devraient affecter en premier lieu la formation des enseignants (Lenoir & Sauvé, 1998).

Références bibliographiques

- Audigier, F. (2006). L'interdisciplinarité à l'école – Quelques interrogations théoriques et pratiques à propos de l'histoire, de la géographie et de l'éducation citoyenne. *Journal of Social Science Education*. Accès http://www.jsse.org/2006-2/audigier_interdisciplinarity_frz.htm
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, Vol.1, 1, 1-7. Accès: <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>
- Develay, M. (1995). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, ESF
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question, notes de synthèse 1 et 2, *Revue Française de Pédagogie*, 124- 125.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire: les savoirs et les pratiques*. Thèse doctorat nouveau régime. Université de Reims Champagne-Ardenne.

Notes

Axe 3

Savoirs sous pression:
mutation du régime
des savoirs

Anne Vauthier-Vézier

Problème, entre compétence et savoirs

Auteurs

Anne Vauthier-Vézier, Docteur en histoire – PRAG, Université de Nantes – école interne de l'IUFM des Pays de la Loire Nantes, IUFM de l'Université de Nantes, 4 chemin de Launay Violette, 44 322 Nantes Cedex 3

Mots-clés

- Récit;
- régime des savoirs;
- compétences;
- discipline;
- problématisation.

Résumé

Les savoirs historiques se modifient en raison même de ce qu'est la science historique, révisionniste par nature. La construction des savoirs scolaires relève de modalités diverses où interviennent les finalités données par la société à l'école (Audigier). Même si les savoirs scolaires sont nettement plus stables, ils ne peuvent totalement échapper aux transformations des savoirs de référence (Y. Le Marec, 2006). Les instructions officielles ont introduit des pratiques documentaires qui initient les élèves à des pratiques de savoir de référence (Le Marec, 2008). Aujourd'hui, la notion de compétences, bien que discutée (Astolfi, Rey, Perrenoud), met l'accent sur des savoirs en actes, mais elle oblige à poser le rapport aux savoirs disciplinaires. Ce ne serait plus une simple compétence pratique mise au service de la construction de savoirs disciplinaires, car cette notion, telle qu'elle est généralement employée aujourd'hui, renvoie à une autre échelle capable de coiffer plusieurs disciplines appelées à contribuer à l'acquisition de ces compétences. On peut s'interroger sur la démarche transdisciplinaire (?) tout autant que sur le statut des savoirs réduits à être objectivés et mobilisés (Gauchet 2008). L'approche par compétences transversales bousculerait les disciplines installées dans leurs frontières respectives. La question de l'interdisciplinarité est posée depuis le XIXe s; on sait les réponses différentes de H. Berr et de L. Febvre. Elle met en jeu aujourd'hui des pratiques de savoir qui n'effacent pas les frontières (M. Offerlé et H. Rouso, 2008). Cette perspective oblige certainement à regarder autrement et ainsi peut-être à réassurer la discipline. Il n'y a pas lieu d'opposer des savoirs mortifères à des compétences dynamiques (Astolfi 2005). Au contraire, « une mise en regard d'approches disciplinaires respectées peut permettre de les construire d'une façon progressive » (p 107).

Nous mobilisons le cadre théorique de la problématisation (Fabre2009, Orange) pour examiner la question du rapport entre compétences et savoirs. Michel Fabre propose de considérer que le problème fait justement le lien (Fabre 2004). Aussi nous proposons nous de regarder des productions d'écrits d'élèves, issues de corpus différents réunis lors de recherches précédentes, et de les examiner sous l'angle de la compétence mobilisée en situation (à l'issue d'un travail de recherche et/ou de débats). Nous nous trouvons dans une configuration marquée par le tournant interprétatif (F. Dosse, 2002) ce qui permet de dépasser l'opposition entre une histoire-récit et une histoire-problème. On peut tenter d'en tirer les conséquences dans l'enseignement, comme l'a expérimenté le travail mené dans l'académie d'Aix-Marseille en s'inspirant des analyses de Paul Ricoeur (2005, <http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/a/jse/d008.htm>). Prendre le récit autrement que comme dispositif de communication amène à reprendre la question: le récit en histoire participe-t-il au processus de problématisation? Pour éclairer cette question, il nous faut regarder du côté des disciplines voisines, Les didacticiens des sciences ont réfléchi à cela (D. OrangeY. Lhoste). La question du problème nous amène à examiner le travail possible entre discipline historique et discipline littéraire à partir d'un exemple discuté en formation (et n'ayant pas encore été expérimenté dans les classes). Si la différence du récit littéraire et du récit historique peut être travaillée, n'est-elle pas avant tout liée à une différence de problème? Le problème historique ne se confond pas avec le problème d'histoire littéraire (L. Febvre, Amour sacré, amour profane, 1944-1996). N'est-ce pas dans l'ouverture aux autres disciplines que « les faits et certitudes ne sont plus des certitudes fixes à répertoire, mais des problèmes » (E. Castelli Gattinara, 1998: 196). C'est dans cette direction que nous proposerons quelques réflexions.

Notes

Axe 1

Les pressions externes:
curriculums
en mouvement

Fernanda Maria Veiga Gomes

Les réformes et l'évolution des programmes: La géographie scolaire au Portugal (1836 – 2004)

Auteurs

Fernanda Maria Veiga Gomes, Professeur, Institut d'Éducation de l'Université de Lisbonne

Mots-clés

- Réformes éducatives;
- géographie scolaire;
- évolution des programmes;
- finalités de l'éducation géographique.

Résumé

La présente communication a été organisée dans le but de montrer comment ont évolué les savoirs véhiculés par la géographie scolaire au Portugal et comment se sont opérés les changements dans les finalités éducatives de la discipline. La recherche réalisée sur l'organisation et sur le développement des différentes réformes éducatives (entre 1836 et 2004) permet de montrer que les programmes de géographie ont toujours été articulés avec les finalités des politiques éducatives de chaque époque et que, au travers des contenus sélectionnés, la discipline a toujours véhiculé les valeurs établis.

L'enseignement de la géographie au Portugal, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, est associé à l'apprentissage de la cosmographie, des mathématiques et de l'astronomie. La géographie humaine, introduite dans la *chorographie* apparaît associée à l'étude de l'histoire portugaise. Subsidiaire de l'histoire, la géographie demeure une composante culturelle, mais essentielle à l'éducation civique. Au cours du XX^e siècle, les modifications apportées aux programmes de géographie sont liées à l'évolution de la géographie scientifique, alors que ses finalités éducatives dépendent toujours des orientations des réformes. En effet, ce sont les réformes qui déterminent la plus ou moins grande importance de la discipline dans le curriculum scolaire et qui conditionnent la sélection des contenus des programmes. La permanence et l'importance de la géographie dans le curriculum scolaire résultent de la reconnaissance d'une discipline qui, malgré toutes les vicissitudes qu'elle a subies lors de chaque réforme, conserve son caractère identitaire, marqué par la tradition de son enseignement, par son objet d'étude et par sa valeur éducative.

Il est évident que ce que l'on enseigne aujourd'hui à l'école, en cours de géographie, n'est pas la même chose que ce que l'on enseignait il y a cent soixante ans. La rénovation des contenus scolaires de la discipline est aussi liée à l'évolution des paradigmes géographiques qui justifient la sélection des savoirs géographiques à enseigner, ainsi que la façon de les enseigner. Toutefois, il y a toujours un certain déphasage entre la géographie scolaire et la géographie scientifique. Au fil du temps, les programmes de géographie révèlent des différences dans l'éducation scientifique et des différences au niveau du sens pragmatique attribué aux savoirs géographiques à faire apprendre.

En partant de l'analyse du contexte historique et politique de chaque réforme et de l'analyse des documents officiels, la recherche du parcours historique des réformes éducatives portugaises et de l'évolution des programmes de géographie dans les études de niveau moyen ou intermédiaire (entre l'enseignement primaire et supérieur) permet d'identifier, dans chacune des réformes, les *logiques politiques et idéologiques* qui expliquent les successifs changements des programmes de géographie et l'orientation qu'elles ont voulu imprimer à l'éducation de la géographie. L'analyse des thèmes/contenus des divers programmes et des orientations pédagogiques qui les accompagnent permet de distinguer les logiques scientifiques et les logiques pédagogiques et didactiques sous-jacentes aux choix adoptés dans le cadre de ces programmes.

Références bibliographiques

- Carvalho, R. (1986), *História do Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Claval, P. (1998), *Histoire de la géographie française, de 1870 à nos jours*, Paris: Nathan Universitaire.
- Chevreil, A. (1988) L'Histoire des disciplines scolaires, Réflexion sur un domaine de recherche, in *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119.
- Daudel, C. (1990), *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*, Berne: Peter Lang.
- Hugonie, G. (1995), *Clés pour l'enseignement de la géographie*, Versailles: C.R.D.P.
- Lefort, I. (1992), *La lettre et l'esprit*, Paris: C.N.R.S.
- Le Roux, A. (1997), *Didactique de la géographie*, Caen: PU de Caen.
- Nóvoa, A., Popkewitz, Th. (1992), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa.
- Pacheco, J.A. (2000), *Políticas Educativas*, Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002), *Políticas Curriculares*, Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (2001), *A Construção Política da Educação*, Porto: Ed. Afrontamento.
- Sheibling, J. (1994), *Qu'est-ce que la Géographie ?*, Paris: Hachette Livre.

Notes

Axe 3
Savoirs sous pression:
mutation du régime
des savoirs

Béatrice Ziegler

La nouvelle position de l'éducation à la citoyenneté et l'histoire comme discipline d'identité dans le «Deutschschweizer Lehrplan»

Auteurs

Béatrice Ziegler, Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, PH FHNW, Zentrum für Demokratie Aarau, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, T.: 062 832 02 68 (Secr.: 62)

Mots-clés

- Education à la citoyenneté;
- histoire: un mode à penser;
- sujets-clés (themes);
- logiques disciplinaires;
- «Deutschschweizer Lehrplan».

Résumé

La communication discute la position de l'éducation à la citoyenneté prévue dans le Deutschschweizer Lehrplan et les conséquences de cette position, soit sur son contenu, soit sur les relations entre l'éducation à la citoyenneté et de l'histoire soit pour les deux disciplines.

Au Deutschschweizer Lehrplan l'éducation à la citoyenneté apparaît comme un des sujets transversales sous toit de l'éducation au développement durable (BNE+). Comme les autres sujets elle doit aider à former une logique pour le curriculum entier. Aux niveaux de l'école et de la classe et encore dans les contacts de l'école et les élèves avec la commune ou le quartier elle doit organiser les contacts sociaux, les formes de communications, les règles de comportement et l'engagement au sein de la société (participation). En outre elle doit insérer certains sujets-clés de l'éducation à la citoyenneté (des thèmes) en cherchant les disciplines scolaires établis où un tel sujet peut s'intégrer, par exemple les droits humains ou la démocratie. Pour placer ces sujets dans le curriculum elle doit convaincre les responsables pour «espaces, temps, sociétés» (soit géographie, histoire) de la praticabilité et de l'importance des thèmes pour leur disciplines.

La discussion de ce processus mène à la question quelle soit la place des critères et logiques disciplinaires (citoyenneté et histoire) en vue de la dominance de «thèmes» à intégrer.

Notes
