

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

The International Didactics of History, Geography and Citizenship Education Symposium

De nouvelles voies pour la recherche et la pratique en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté / New Paths in Research and Practice in History, Geography and Citizenship Education

PROGRAMME / PROGRAM

JEUDI 25 OCTOBRE / THURSDAY, OCTOBER 25

18h30 – 20h00 Cocktail conjoint avec THEN/HiER (Archives nationales du Québec, campus de l'Université Laval) / *Cocktail with THEN/HiER (Québec National Archives, Laval University campus)*

VENDREDI 26 OCTOBRE / FRIDAY, OCTOBER 26

8h30 – 8h45 Mot de bienvenue / *Welcome*

Jean-François Cardin, Professeur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Directeur du Baccalauréat en enseignement secondaire, Université Laval, membre du CRIFPE

8h45 – 9h00 Introduction / *Opening Remarks*

Marc-André Éthier, Professeur au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation. Directeur du Département de didactique, Université de Montréal, membre du CRIFPE

9h00 – 10h30 Usage des outils de l'histoire par les élèves et les enseignants / *Students' and Teachers' Use of the Tools of History*

Président : **Jean-François Cardin**, Professeur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Directeur du Baccalauréat en enseignement secondaire, Université Laval, membre du CRIFPE

- Constructivist Approaches to History Education in the Primary School: [Hilary Cooper](#), Professeure émérite, Université de Cumbria, Grande-Bretagne (téléconférence)
- « A giant with clay feet »: Québec students and the historical consciousness of the nation : **Stéphane Lévesque**, Professeur, Université d'Ottawa / **Jocelyn Létourneau**, Professeur, Université Laval / **Raphael Gani**, Université Laval.
- Instruments des historiens, instrumentalisation des élèves : [Sylvain Doussot](#), Maître de conférences en didactique de l'histoire et de la géographie, IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes, France

10h30-11h00 Pause / *Break*

11h00 – 13h30 Les manuels scolaires / *Textbooks*

Président : **Marc-André Éthier**, Professeur au département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation. Directeur du Département de didactique, Université de Montréal, membre du CRIFPE

- Les manuels scolaires comme médiateurs entre le curriculum et les apprentissages et entre la didactique et les disciplines : [Pedro Milos](#), Professeur d'histoire, Direction de l'enseignement, Universidad Alberto Hurtado, Chili
- Les manuels d'histoire au secondaire : conceptions et usages des enseignants : [Vincent Boutonnet](#), étudiant au doctorat, didactique de l'histoire, Université de Montréal, Canada, membre du CRIFPE
- Lorsque le manuel d'histoire adopté par l'enseignant est en rupture avec ses conceptions : quels usages effectifs dans les classes et quelles significations construites autour de ces usages : [Mathieu Bouhon](#), Professeur, Université catholique de Louvain, Belgique, membre du CRIFPE / [Jean-Louis Jadoulle](#), Professeur en didactique de l'histoire, Université de Liège, Belgique
- Des manuels scolaires au service du Sonderfall helvétique (1941-1998) : [Lyonel Kaufmann](#), Professeur formateur, Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Suisse
- Production de textes et de discours sur la Grande Guerre à l'école primaire : [Yannick Le Marec](#), Maître de conférences en histoire et didactique de l'histoire, Université de Nantes, France

13h30 – 14h45 Dîner (déjeuner)

14h45 – 16h45 Quelles compétences, habilités et connaissances à développer? / Which competencies, skills and knowledge should be developed ?

Président : **Mathieu Bouhon**, Professeur, Université catholique de Louvain, Belgique

- Évaluer la maîtrise des compétences : à quelles conditions? L'exemple des outils d'évaluation des compétences en histoire en Communauté française de Belgique : [Jean-Louis Jadoulle](#), Professeur didactique de l'histoire, Université de Liège, Belgique
- Que savent-ils ? Qu'a appris de l'histoire de la Catalogne un groupe d'élèves de 4^e secondaire ? : [Neus Gonzalez-Monfort](#), Professeure, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne / [Montserrat Oller](#), Professeur, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne / [Joan Pagès](#), Professeur, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne / [Antonio Santisteban](#), Professeur, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne
- Mieux saisir le cheminement de la pensée et les raisonnements d'élèves de l'école élémentaire en classe d'histoire : [Roselyne Le Bourgeois](#), Maître de conférences en histoire, IUFM, Université de Picardie, France / [Catherine Rebiffé](#), formatrice en français, IUFM, Université de Picardie, France
- The relationship between past and present in end of term tests in Flemish history education : [Kaat Wils](#) / [Karel Van Nieuwenhuysse](#), Professeures, Katholieke Universiteit Leuven, Belgique

16h45 – 17h00 Pause / Break

16h45 – 17h00 Pause

17h00 – 18h00 Conférence-soirée / Keynote Speaker

Président : **Christian Laville**, Professeur émérite, Université Laval

Assessment of Historical Thinking: The Next Challenge : [Peter Seixas](#) Professeur et titulaire d'une chaire de recherche du Canada, Université de Colombie-Britannique

Période de questions

SAMEDI 27 OCTOBRE/ SATURDAY, OCTOBER 27

Sessions A et B simultanées / Simultaneous sessions A and B

9h00 – 11h00 SESSION A

La pensée critique et le débat / Critical thinking and Debating

Président : **Mathieu Gagnon**, Professeur, Université de Sherbrooke, Canada, membre du CRIFPE

- Des outils de pensée pour appréhender la complexité dans le cadre de l'éducation en vue du développement durable : [Philippe Hertig](#), Professeur, Didactique des sciences humaines et sociales, Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Suisse
- Observer « l'autre » : mise en pratique et réflexion critique : [Nicole Durisch Gauthier](#), Professeure formatrice, Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Suisse
- L'utilisation du débat en classe de sciences humaines : quelles difficultés possibles? Quelles pistes de solutions? : [Sonia Lafrance](#), Chargée de cours en didactique des sciences humaines au primaire, secondaire et adaptation scolaire, Université Sherbrooke, Canada
- L'étude de cas : une approche pertinente pour enseigner le développement durable ? : [Caroline Leininger-Frézal](#), Maître de conférences en didactique de la géographie, Université Paris 7 Denis Diderot, France

9h00 – 11h00 SESSION B

Idées d'élèves / Students' Ideas

Président : **Paul Zanazanian**, Professeur adjoint/ Assistant Professor, McGill University, Canada

- Le programme québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : quelques perspectives de recherches : [Marie-Hélène Brunet](#), étudiante au doctorat, didactique de l'histoire, Université de Montréal, Canada, membre du CRIFPE / [Jessica Leblanc](#), étudiante à la maîtrise, didactique, Université de Montréal, Canada, membre du CRIFPE
- Mettre à distance les représentations des élèves sur la neutralité de la Suisse : [Maria De Sousa](#), Chargée d'enseignement, Université de Genève, Suisse / [Nadine Fink](#), Maître-assistante, Université de Genève, Suisse / [Charles Heimberg](#), Professeur, Université de Genève, Suisse / [Valérie Opérial](#), Chargé d'enseignement, Université de Genève, Suisse
- Teaching and Learning About Historical Agency : Implications of Research with Secondary Students : [Keith C. Barton](#), School of Education, Indiana University, É.-U.

- A Comparison of Canadian and U. S. Adolescents' Conceptions of Democratic Participation : [Terrie Epstein](#) Professeure, Hunter College, New York City, NY, É.-U. / [Carla Peck](#) Professeure, University of Alberta, Canada

11h00 – 11h15 Pause / Break

11h15 – 12h30 Les questions socialement vives / *Socially relevant issues*

Président : **Yannick Le Marec**, Maître de conférences en histoire et didactique de l'histoire, Université de Nantes, France

- Comment développer la compétence sociale et civique dans la salle de classe à partir de l'analyse des problèmes sociaux? : [Antonio Santisteban](#), Professeur, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne / [Joan Pagès](#), Professeur, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne / [Montserrat Oller](#), Professeur, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne / [Neus Gonzalez-Monfort](#), Professeure, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne
- Débattre d'une question controversée : un exemple du développement durable, plus précisément des ressources alimentaires, en particulier de la viande : [Francois Audigier](#), Professeur honoraire, Université de Genève, Suisse
- Peut-on enseigner les *Questions socialement vives* en histoire et en géographie? Une analyse de la situation française : [Nicole Tutiaux-Guillon](#), Professeure des universités, didactique de l'histoire-géographie, IUFM, Université d'Artois, France

12h30 – 13h30 Dîner (déjeuner)

13h30 – 15h00 Enseignement authentique / *Authentic Teaching*

Présidente : **Nadine Fink**, Maître-assistante, Université de Genève, Suisse

[Workshop / Symposium](#) : The Social Studies Inquiry Research Collaborative (SSIRC) Study utilizing the AIW framework

- [David Gerwin](#), Assistant Professor of Secondary Education, Social Studies, Queens College/CUNY, USA
- [John Gunn](#), Assistant Professor of Secondary Education, Social Studies, Queens College/CUNY, USA
- [Scott DeWitt](#), Assistant Professor in the School of Education at University of Cincinnati, USA

15h00 – 15h15 Pause / Break

15h15 – 17h15 La formation initiale et continuée / *Initial and continuous training*

Président : **Sabrina Moisan**, professeure, Université Sherbrooke, Canada

- Enseigner la France en géographie : pratiques de recherche et professionnalisation en formation initiale et continuée : [Anne-Laure Le Guern](#), Université de Caen Basse-Normandie, France / [Jean-François Thémines](#), Université de Caen Basse-Normandie, France
- Conceptions d'enseignants à propos de l'éducation à la participation citoyenne : [Philippe Haerberli](#), Chargé d'enseignement, Université de Genève, Suisse
- Ponts cours-stages en formation initiale des enseignants du secondaire : [Julia Poyet](#), Professeure de didactique de l'histoire, UQAM, Canada / [Éric Mottet](#), Professeur de didactique de la géographie, UQAM, Canada
- What do teachers believe about the teaching of democratic participation? The case of three citizenship teachers in Catalonia : [Edda Sant Obiols](#), Scholar Teacher of Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne / [Joan Pagès](#), Professeur, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

17h15 – 18h00 Pause café / *Coffee Break*

18h00 - 19h30 Des représentations sociales et des pratiques d'enseignants / *Teachers' social representations and practices*

Président : **Nicole Tutiaux-Guillon**, Professeure des universités, didactique de l'histoire-géographie, IUFM, Université d'Artois, France

- L'activité de préparation de cours chez les enseignants d'histoire du secondaire : significations et tensions dans le contexte de transformation de la discipline scolaire : [Flodie Vaeremans](#), Assistante en didactique de l'histoire, Université catholique de Louvain, Belgique
- L'épistémologie pratique et le discours identitaire comme facteurs d'organisation des pratiques d'enseignements d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle secondaire : [Stéphanie Demers](#), Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Canada, membre du CRIFPE / [Marc-André Éthier](#), Professeur au département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation. Directeur du Département de didactique, Université de Montréal, Canada, membre du CRIFPE / [David Lefrançois](#), Professeur au département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Canada, membre du CRIFPE
- En histoire enseignée, l'évaluation des compétences se heurte à l'écueil de la progression : [Pierre-Philippe Bugnard](#), Professeur, Département des Sciences de l'éducation, Université de Fribourg, Suisse

Table 1

Médiateur : **Jean-François Cardin**, Université Laval, membre du CRIFPE

- La perception de la valeur ajoutée d'un environnement pédagogique informatisé chez des élèves de secondaire du Burkina Faso : [Pingwindé Baga](#), Étudiant au doctorat en didactique de l'histoire, Université de Sherbrooke, Canada
- Alternance entre réel et virtuel : Enseignement de la géographie et construction citoyenne : [Diane Campeau](#), étudiante au doctorat, Université de Sherbrooke, Canada
- Les simulations géographiques : jouer aujourd'hui pour être acteur demain : [Christian Nace](#), Agrégé d'histoire-géographie, Lycée Monge, France

Table 2

Médiateur : **David Lefrançois**, UQO, membre du CRIFPE

- Le film de fiction utilisé en classe peut-il donner aux élèves une «vision de l'histoire» : [Dominique Briand](#), Agrégé d'Histoire, Docteur en Sciences de l'éducation, IUFM, Université de Caen Basse-Normandie, France / [Gérard Pinson](#), Agrégé d'Histoire, IUFM, Université de Caen Basse-Normandie, France
- Lire en histoire et en géographie : réflexion sur les supports de lecture et l'accompagnement pédagogique nécessaire: [Virginie Martel](#), Professeure en didactique des sciences humaines, Université du Québec à Rimouski, Canada

Table 3

Médiateur : **Clotaire Assoume Mendene**, Université Laval

- Quelle est la place des habilités intellectuelles liées à l'histoire dans l'enseignement des sciences humaines au primaire au Québec ? : [Chantal Déry](#), Professeure de didactique des sciences humaines, Université du Québec en Outaouais, Canada
- Pour un enseignement décloisonné de l'histoire et de la géographie à l'école : [El Hadji Habib Camara](#), Enseignant-chercheur à la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation de l'Université de Cheikh Anta Diop, Sénégal
- Penser l'alimentation à l'école primaire pour apprendre à penser le monde : [Alain Pache](#), Professeur formateur, Haute école pédagogique du Canton de Vaud, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, Suisse

Table 4

Médiatrice : **Carla Peck**, Professeure, University of Alberta, Canada

- Des enseignants généralistes aux prises avec le PER. L'enseignement de l'histoire dans le plan d'études romand : [Nadine Fink](#), Maître-assistante, Université de Genève, Suisse / [Charles Heimberg](#), Professeur, Université de Genève, Suisse
- Enseignement-apprentissage par concepts : tendances et observations tirées de 120 ans de publications : [Stéphanie Simard](#), Doctorante, Sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada/ [Felix Bouvier](#), Professeur, Sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, membre du CRIFPE
- Le choix des objets d'enseignement pour éduquer à la citoyenneté : [Viateur Karwera](#), Ph.D., chargé de cours, Université du Québec en Outaouais, Canada, membre du CRIFPE

Table 5

Médiatrice : **Stéphanie Demers**, UQO, membre du CRIFPE

- L'utilisation des questions socialement vives en classe de géographie au niveau post-secondaire : L'exemple de l'aménagement durable du campus du Cégep de Sherbrooke : [Sophie Gagnon](#), Enseignante en géographie au Cégep de Sherbrooke, Canada
- L'exploration des rapports aux experts et expertes scientifiques par l'entremise de réflexions et de discussions au sujet de la controverse entourant les nanotechnologies : [Audrey Groleau](#), Doctorante en didactique, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, Canada / [Chantal Pouliot](#), Professeure en didactique, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, Canada
- La *Politique agricole commune* (PAC), un objet géographique, un objet scientifique? La PAC dans la géographie et en géographie : [Gérard Urvois](#), doctorant, Université Paris 7 Denis Diderot, France

Table 6

Médiatrice : **Terrie Epstein**, Professeure, Hunter College, New York City, New York

- What is the use of the past for future teachers ? A snapshot at Francophone student teachers in Ontario and Québec Universities: [Stéphane Lévesque](#), Associate Professor, University of Ottawa, Canada
- Le rapport entre la pensée et la conscience historiques comme indicateur de la progression des apprentissages en histoire : [Catherine Duquette](#), Professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada, membre du CRIFPE
- Increase in Knowledge About the European Union in Political Education Lessons : Results of an Intervention Study : [Georg Weissenö](#), Professeur des universités, École supérieure de Pédagogie, Karlsruhe, Allemagne / [Valentin Eck](#), École supérieure de Pédagogie, Karlsruhe, Allemagne

Table 7

Médiatrice : **Marie-Claude Larouche**, Université du Québec à Trois-Rivières

- Approche didactique de la Muséographie : Le paradigme du Musée de l'Éducation de Tunis : [Mokhtar Ayachi](#), Professeur des Universités, Tunis, Tunisie
- Les «modules» d'action culturelle et éducative, un enseignement co-prescrit en quête de modélisation : [Véronique Castagnet-Lars](#), Maître de conférences en histoire, Université de Toulouse II Le Mirail, France
- Deepening historical consciousness through museum fieldwork : Implications for community-based history education : [Cynthia Wallace-Casey](#), Ph.D Student, University of New Brunswick, Canada

10h15-10h45 Pause / Break

10h45 – 12h15 L'enseignement de la géographie / *The Teaching of Geography*

Président : **Éric Mottet**, professeur en didactique de la géographie au Département de géographie, Université du Québec à Montréal

- Le statut de la carte géographique à l'école francophone en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick : **Aïcha Benimmas**, Professeure, Département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Canada
- Cartographie(s) de la mondialisation : l'évolution du regard des manuels scolaires en France (1989-2011) : **Sylvain Genevois**, Maître de conférences en didactique de la géographie, Université de Cergy-Pontoise, France
- L'éducation au développement durable et sciences sociales. Déplacement de savoirs dans les représentations que les élèves ont des ressources alimentaires : **François Audigier**, Professeur honoraire, Université de Genève, Suisse / **Klea Faniko**, chercheuse postdoctorale, Université de Genève, Suisse / **Nathalie Freudiger**, collaboratrice scientifique, Université de Genève, Suisse / **Philippe Haerberli**, chargé d'enseignement, Université de Genève, Suisse

12h15 – 13h30 Repas / Lunch

13h30 – 15h30 Les TIC et l'enseignement de l'histoire / *After the textbook : The New Challenges of Implementing Web 2.0 Learning Materials in History Classrooms*

Président : **Julia Poyet**, professeur en didactique de l'histoire au Département d'histoire, Université du Québec à Montréal

Workshop / symposium: The new challenges of implementing Web 2.0 learning materials in history classrooms.

- Learning historical thinking : The benefits and challenges of web-based learning in the development of second-order concepts : **Catherine Duquette**, Professeure, UQAC, Canada, membre du CRIFPE
- Exploring history outside the classroom: Collaborative place-based projects that incorporate web-based learning : **Rose Fine-Meyer**, Ph.D candidate and Sessional lecturer, University of Toronto, Canada
- "What you see is what you get": Making sense of visuals in the Virtual History World, **Stéphane Lévesque**, Professeur, Université d'Ottawa, Ontario
- L'exploitation pédagogique des ressources patrimoniales au moyen des technologies mobiles en lien avec l'apprentissage de l'univers social : **Marie-Claude Larouche**, Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Remarques finales, conférencière : **Ruth Sandwell**, Professeure, Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, Ontario

15h30 – 15h45 Pause café / Coffee Break

15h45– 17h15 Le roman historique : un outil didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'histoire / *The Historical Novel*

Président : **Anne Vézier**, Docteur en histoire, MCF didactique de l'histoire IUFM des pays de la Loire, école interne de l'Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes, France

Symposium:

- **Martine Jaubert**, Professeure en Sciences du langage et **Maryse Rebiere**, Maître de conférences en Sciences du langage, IUFM d'Aquitaine, Bordeaux IV, LACES (Laboratoire Culture, Education, Société), Bordeaux 2 et Bordeaux IV, France
- **Sylvie Lalagüe-Dulac**, PRAG Histoire, Docteur en histoire ancienne, IUFM d'Aquitaine, Ecole Interne de l'Université Montesquieu - Bordeaux IV, LACES (Laboratoire Culture, Education, Société), France
- **Brigitte Louichon**, Professeure en Langue et littérature françaises, IUFM d'Aquitaine- Université Bordeaux IV, Equipe TELEM – Université Bordeaux 3, France

17h15 – 17h30 Pause café / Coffee Break

17h30– 18h45 L'interdisciplinarité / *Interdisciplinarity*

Président: **Keith Barton**, Professeur, Indiana University

- What Difference Does Interdisciplinary Teaching Make? : An Inquiry of Fifth Graders' Learning of History Through the Use of Literacy and Visual Arts Skills : **Kristy Brugar**, Étudiante au doctorat, Michigan State University, USA
- Entre logiques singulières des acteurs-enseignants et nécessaire vulgate : de nouveaux défis pour la formation? : **Nicole Allieu-Mary**, Docteur en sciences de l'éducation, Institut français de l'éducation, France

19h00 – 19h30 Conférence de cloture / *Closing Remarks*

Président : **Jocelyn Létourneau**, professeur et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en histoire du Québec contemporain, Université Laval, Canada

Linda S. Levstik, Professeure, département du curriculum et enseignement, Université du Kentucky

Emeritus professor of history and pedagogy, University of Cumbria, England

Constructivist Approaches to History Education in the Primary School

This presentation argues that primary school children should learn to engage with the past, from the very beginning and in increasingly complex ways, in order to understand why accounts of the past are multi-perspectival and dynamic and why different accounts may be equally valid.

Examples of case studies are given which using this approach with children from three to eleven years old.

'The English have tried to assimilate us but it has not worked very well': Québec Students and their Historical Consciousness of the Nation

The aim of this presentation is to explore French Canadian (Québec) students' historical consciousness of the nation through the lens of Social Identity Theory (SIT). Relying on a sample of 142 historical narratives written by Francophone Québécois students, we revisit findings from previous study on the historical consciousness of young Québécois. Informed by SIT principles, our narrative analysis shows how most Franco-Québécois categorize the past in homogenous categories (e.g., the imperialist Anglophone; the surviving Francophone) and frame their stories into particular modes of present-day orientations. Implications of this result for history education will also be discussed.

Maître de conférences en didactique de l'histoire et de la géographie
IUFM des Pays de la Loire, université de Nantes
Sylvain.doussot@univ-nantes.fr

Mes recherches se centrent sur les conditions d'une transposition des rapports entre textes de savoir et pratiques (outillées) de mise en texte, des communautés savantes vers la classe d'histoire ou de géographie, à partir d'études empiriques construites en ce sens.

Instruments des historiens, instrumentalisation des élèves.

Cette communication aborde le rapport entre recherche en didactique et enseignants par la notion d'instrument de savoir : peut-on identifier, et à quelles conditions, des outils en classe d'histoire qui facilitent l'accès à un savoir historique ?

Elle s'inscrit dans le développement d'une recherche où l'instrument est considéré comme productif dans le monde et constructif pour le sujet, et est un artefact culturel qui allie dimensions matérielles et mentales (Goody). Elle s'appuie sur un cadre épistémologique et didactique qui met en relation textes de savoir et pratiques de mise en texte, pour les scientifiques et pour la classe.

Notre hypothèse s'inspire de travaux en histoire de l'historiographie et en épistémologie. Elle pose qu'une transposition des « équipements collectifs de construction théorique et de vérification » (Bourdieu) est possible pour la classe d'histoire, et conduit à l'analyse de trois cas complémentaires.

Publications :

Ouvrage :

Doussot S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : PUR.

Revue à comité de lecture :

Doussot S. (2012, à paraître). « Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg ». *Le cartable de Clio*, n°12.

Doussot S. (2012, à paraître). « Géographie et développement durable à l'école : expertise ou citoyenneté scientifique ? ». *L'information géographique*.

Doussot S. (2010). *Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège*. *Revue française de pédagogie*, 173, octobre-novembre-décembre 2010, p. 85-104. Lyon : INRP.

Le Marec Y., Doussot S., Vézier A. (2009). « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire ». *Éducation & Didactique*, vol. 3 n°3, décembre 2009. Rennes : PUR.

Chapitres d'ouvrages :

Orange-Ravachol D. & Doussot S. (à paraître). « Le catastrophisme en sciences de la Terre et les ruptures en histoire ». In Daunay B., Reuter Y., Thépaut A., Tutiaux-Guillon N. (dir.). *Les contenus d'enseignement. Approches comparatistes*. Bruxelles : De Boeck.

Autres revues :

Doussot S. (2012). « S'appuyer sur des conceptions erronées », *Cahiers pédagogiques* n°494, p.50-51.

Doussot S. (2009). « Le tableau comparatif, outil de construction d'un raisonnement historique », *Cahiers pédagogiques* n°471, p. 33-35.

Doussot S. (2008). « Outils graphiques et construction de savoirs en histoire », *Les actes de lecture*, n°104, p. 44-52.

Traduction :

Seixas P. (2012, à paraître). « Attention, les enfants pourraient entendre ! Ou L'histoire post-moderne a-t-elle sa place à l'école ? ». *Le cartable de Clio*, n°12. Traduction Doussot S. ("Schweigen! die Kinder! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools?"). In P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (2000), *Knowing, Teaching & Learning History*, New-York University Press).

Symposium : Le programme québécois d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire : quelques perspectives de recherches

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) est en place depuis 2006 dans les écoles secondaires de la province. Dans plusieurs disciplines, ce renouveau pédagogique va de pair avec un changement de paradigme important. C'est le cas du nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, qui, malgré le fait qu'il s'inscrive partiellement en continuité avec l'ancien programme, a subi des changements majeurs tant au niveau des contenus d'enseignement et d'apprentissage que de l'approche pédagogique prônée.

Cette nouvelle approche privilégie le développement de trois compétences en histoire et éducation à la citoyenneté : interroger les réalités sociales dans une perspective historique, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et construire et consolider sa conscience citoyenne. L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ont donc pour objectif de développer la pensée historique ainsi que la conscience historique de l'élève.

De plus, le nouveau programme réaffirme l'importance de former des citoyens et des citoyennes autonomes et responsables. La mobilisation des compétences à interroger et à interpréter les réalités sociales contribuerait à consolider l'exercice, par les élèves, de leur citoyenneté. On souhaite ainsi amener les élèves à comprendre l'évolution démocratique de leur société ainsi que leur insertion dans ce continuum. Ils devront également découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine et saisir des occasions de participation sociale et politique.

Comme la mise en place de ce nouveau programme est encore récente, nous en savons encore très peu sur sa réelle application dans les écoles, sur son appropriation par les enseignants et les enseignantes, sur le nouveau matériel didactique et, évidemment, sur les retombées du PFÉQ sur les apprentissages des élèves. C'est dans ce contexte que nous proposons un symposium s'intéressant à certaines de ces problématiques à travers des recherches en cours au département de didactique de l'Université de Montréal.

Une première communication portera sur les pratiques des enseignants et enseignantes en relation avec l'utilisation des manuels en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté. Cette utilisation sera analysée à travers le développement de la deuxième compétence soit l'exercice de la méthode historique.

Une seconde présentation cherchera à comprendre l'interaction des élèves avec les discours sur les luttes des femmes présents dans les manuels d'histoire nationale en 3e et 4e secondaire. Une analyse de l'agentivité historique des femmes dans les manuels sera également étudiée.

Une dernière communication portera sur la description du rapport aux savoirs historiques d'élèves de cinquième secondaire. Une analyse de l'interaction entre les dimensions épistémique, identitaire et sociale de ce rapport au savoir sera présentée en lien avec le sentiment d'agentivité historique des élèves.

Participants :

Vincent Boutonnet, M.A. didactique (UdeM), candidat au doctorat, didactique, Université de Montréal.

Marie-Hélène Brunet, M.A. histoire (UdeM), étudiante au doctorat, didactique, Université de Montréal.

Jessica Leblanc, B.A. Relations internationales (UQÀM), étudiante à la maîtrise, didactique, Université de Montréal.

Discutant :

Marc-André Éthier, professeur agrégé et directeur au département de didactique, Université de Montréal.

Vincent Boutonnet

Étudiant au doctorat, chargé de cours, département de didactique, Université de Montréal, Canada, membre du CRIFPE.
vincent.boutonnet@umontreal.ca

Contraintes et possibilités induites par l'usage de manuels d'histoire en situation de classe au Québec : l'exercice de la méthode historique et l'intervention éducative.

Mots clés : Pratique enseignante, manuels, méthode historique, intervention éducative, enseignement de l'histoire.

De nouvelles conditions d'enseignement sont en place depuis la dernière réforme du curriculum scolaire : une nouvelle formation pour les futurs enseignants et enseignantes; plus d'heures allouées au cours d'histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC); la publication et l'utilisation de nouveaux ensembles didactiques, etc. Ces changements sont encore trop récents et surtout encore trop peu explorés et analysés au Québec.

Les compétences disciplinaires proposées en HÉC par le nouveau curriculum ont pour objectif de former l'élève à des habiletés de réflexion, de critique, d'interprétation et de distanciation. Le développement de ces compétences sera d'autant

plus efficace si les élèves sont exposés régulièrement à un travail d'interprétation des sources historiques. Ce travail d'interprétation, d'analyse et de corroboration permet de développer des habiletés intellectuelles complexes et rejoint celles attendues pour l'exercice d'une citoyenneté délibérative. Toutefois, ce développement est déterminé par l'intervention éducative et la formation des enseignants et des enseignantes.

L'intervention éducative se caractérise en différents types selon la dynamique entre l'enseignant, l'élève et le savoir (Lenoir, 1991; Bouhon, 2010). Cette catégorisation d'intervention nous permet de saisir la diversité des pratiques enseignantes et la relation qu'elles mettent en place entre l'élève et les différents outils mis à leur disposition, dont les ensembles didactiques. Ceux-ci sont des outils de médiatisation culturelle qui sont à analyser non seulement dans leur contenu, mais aussi dans leur utilisation. Notons que cette utilisation occupe une place importante dans le cadre de l'intervention éducative des enseignants : 60 à 95% du temps en classe lui est alloué (Lebrun et coll., 2002, p. 69). De plus, cette utilisation détermine souvent leur intervention et participe grandement à la transmission des savoirs et des valeurs d'une société. Or, ce processus d'appropriation du savoir par le biais de ces ensembles peut différer entre l'utilisation effective des enseignants et des enseignantes et les intentions de transmission des auteurs (Wertsch, 1997). C'est pourquoi nous postulons que le développement des compétences dépendra des ressources utilisées, mais aussi de l'intervention éducative en classe.

Certains travaux ont déjà établi l'état déficitaire de l'exercice de la méthode historique pour le contexte québécois au secondaire (Charland, 2003; Martineau, 1999) ou un contenu peu approprié des ensembles didactiques (Éthier, 2006; Martineau, 2006), mais pas depuis la réforme.

Les différents types d'interventions et les ensembles didactiques proposent un encadrement diversifié du développement des compétences disciplinaires. Or, à ce jour, aucune recherche n'a documenté l'usage que les enseignants québécois et les enseignantes québécoises font de ces manuels. Nous ignorons donc comment ils s'en servent pour aider leurs élèves à développer leurs compétences. Cela pose problème.

Notre précédent travail de recherche (Boutonnet, 2009) avait pour objectifs d'analyser le contenu de ces manuels par rapport à l'exercice de la méthode historique et au développement de la conscience citoyenne.

Notre mémoire a mis en évidence certaines avancées (ex. des activités plus complexes) et certaines erreurs à corriger (ex. un travail d'interprétation des sources superficiel) pour ce qui est du nouveau matériel didactique disponible, mais il ne s'est pas intéressé à l'usage en classe de ce matériel. Or, l'usage qui est fait d'un manuel peut, en effet, en amplifier ou en pallier les lacunes.

Notre recherche se divisera en trois parties pour permettre un croisement de données : (1) un questionnaire adressé aux enseignants d'histoire du secondaire pour sonder l'usage des manuels et leurs interventions éducatives; (2) de ces participants, certains volontaires seront observés en classe pour corroborer ceux qui a été déclaré dans le précédent questionnaire; (3) un entretien de suivi et d'explicitation sera mené après chaque observation avec les enseignants et les enseignantes participant à la recherche.

L'objet de cette présentation sera d'analyser les résultats préliminaires issus du sondage auprès des enseignants et des enseignantes.

Références

- Bouhon, Mathieu (2010). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. Dans *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. (p. 29-55). Québec: Éditions Multimondes.
- Boutonnet, Vincent (2009). L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 100 p.
- Charland, Jean-Pierre (2003). Le rapport à l'histoire et à la citoyenneté des élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto. Thèse de doctorat, Université Laval, 352 p.
- Éthier, Marc-André (2006). « Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique », *Canadian Journal of Education*, 29 (3), pp. 650-683.
- Lebrun, Johanne, Yves Lenoir, Mario Laforest, François Larose, Gérard-Raymond Roy, Carlo Spallanzani et Mary Pearson, (2002). « Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in the Quebec Context », *Curriculum Inquiry*, 32 (1), pp. 51-83.
- Lenoir, Yves (1991). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement au primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogies*, (4), 43-102.
- Martineau, Robert (2006). « Les manuels d'histoire québécois et la réforme pédagogique de 1982. Un bilan critique », dans Lebrun, Monique (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'université du Québec, pp. 277-298.
- Martineau, Robert (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris, Montréal, L'Harmattan, 400 p.
- Wertsch, James V. (1997). « Narratives Tools of History and Identity », *Culture Psychology*, 3 (5), pp. 5-20.

Marie-Hélène Brunet

Étudiante au doctorat, chargée de cours, département de didactique, Université de Montréal, Canada, membre du CRIFPE.
mh.brunet@umontreal.ca

L'agentivité historique des femmes tel que présenté dans les manuels d'histoire de 3e et de 4e secondaire

Mots clés : PFÉQ, Histoire des femmes, Agentivité historique, Manuels scolaires, Féminisme

Le constat que les jeunes filles refusent de s'identifier comme féministes, mouvement qu'elles vont même jusqu'à dénigrer dans certains cas (Guindon, 1996), a éveillé chez nous une inquiétude et un besoin d'analyser notre pratique. La remise en question du féminisme n'est pas un phénomène récent, mais les messages véhiculés régulièrement par certains médias influencent un discours qui, de plus en plus, dévalorise les acquis et les revendications des groupes de femmes (Blais, 2009). En classe, nous avons toutefois observé que l'apprentissage de l'histoire des femmes pouvait amener les élèves à reconsidérer leurs idées reçues et leurs préjugés sur le féminisme.

Au Québec, les débats entourant l'enseignement de l'histoire s'articulent généralement autour de la question nationale. Cette situation entraîne malheureusement la mise au rencart de questions importantes sur d'autres éléments de contenu, comme la présence des femmes (et autres groupes minoritaires) dans le programme, et sur les aptitudes que l'on cherche à développer chez les élèves à travers le cours d'histoire. Par exemple, dans quelle mesure le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté contribue-t-il à faire évoluer leurs idées sur le féminisme? Leur permet-il d'analyser les problématiques liées aux femmes de façon critique? Ces questions sont à la base même de la réflexion qui inspire notre future thèse.

La récente réforme pédagogique au Québec offre un terrain de choix pour cette étude. Le nouveau programme en histoire et éducation à la citoyenneté s'intéresse aux changements sociaux et identifie l'action humaine comme porteuse de changement (MELS, 2006, p. 23). Ce faisant, les élèves sont amenés à réaliser le rôle qu'ils peuvent eux-mêmes jouer comme acteur dans la société. Puisque nous en savons encore peu sur l'impact du nouveau programme et dans un contexte où les nouveaux manuels scolaires ont encore été peu analysés (Éthier et Lefrançois, 2011), il nous apparaît intéressant de transposer nos questionnements à cet outil didactique. Faut-il rappeler que les manuels, bien qu'ils soient fréquemment critiqués pour leur manque de flexibilité (Loewen, 1996), demeurent utilisés par une majorité d'enseignants et d'enseignantes, surtout en histoire (Kobrin, 1996, p. 13; Bain, 2006)?

Partant de ce constat, notre objectif est de comprendre comment les élèves interagissent avec les manuels d'histoire lorsqu'il est question des luttes des femmes pour l'égalité. Toutefois, à cette étape de notre thèse, nous nous limiterons à l'analyse des manuels québécois d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire. Cette communication s'intéressera par conséquent à l'agentivité historique des femmes présentes dans les manuels puisque le PFÉQ précise que le programme du deuxième cycle devrait permettre aux élèves « d'accroître leur confiance dans leur capacité d'action en reconnaissant l'importance de l'action humaine comme moteur du changement social et en déterminant la portée de la conquête des droits » (MELS, 2006, p. 23). En présentant l'action humaine comme étant une force motrice majeure de l'évolution des sociétés et en invitant les élèves à questionner l'histoire, le ministère s'attend à ce que les élèves soient mieux outillés pour participer activement à la vie citoyenne et qu'ils puissent l'analyser de façon critique.

Mais la solution ne réside pas simplement dans le fait d'inclure plus d'histoire des femmes (et de bien le faire), encore faut-il que l'élève s'y rattache. Le pédagogue Freire écrit d'ailleurs : « Il est parfois difficile d'appliquer une pédagogie conscientisante parce que les mythes sont si intégrés inconsciemment chez les élèves qu'il y a souvent une réaction négative au départ (fuite) » (1974, p. 150). Une histoire-problème dans laquelle les élèves sont amenés à se questionner sur un enjeu de société aussi fondamental que les luttes des femmes pour l'égalité, permettrait-elle le développement de l'esprit critique nécessaire pour mieux analyser les différents messages auxquels ils sont confrontés? Permettrait-elle aux élèves, particulièrement aux filles, de se percevoir comme agentes historiques? C'est à cette question que nous nous intéresserons après l'analyse des manuels à travers un premier survol des recherches portant sur la relation des élèves au féminisme et à l'histoire des femmes.

Cette présentation aura pour objet de discuter des résultats de l'analyse des manuels de 3e et 4e secondaire et de présenter la méthodologie pour la suite de notre recherche, soit les entrevues auprès des élèves.

Références

- Bain, R.B. (2006). Rounding Up Unusual Suspects : Facing the Authority Hidden in the History Classroom. *Teachers College Record*, 108(10), 2080-2114.
- Blais, M. (2009). *J'haï les féministes!* Montréal : Remue-ménage.
- Éthier, M-A et D. Lefrançois (2011). Pour un renouvellement de l'analyse des contenus et des usages des manuels d'histoire au secondaire. *Traces*, 49(1), 30-37.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro.
- Guindon, G. (1996). Les opinions et les perceptions des jeunes femmes à l'égard du féminisme (Mémoire de maîtrise, sociologie, Université de Montréal).
- Kobrin, D. (1996). *Beyond the Textbook. Teaching History using documents and primary sources*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Loewen, J. W. (1996). *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006). Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec, Gouvernement du Québec, 109 p.

Jessica Leblanc

Étudiante à la maîtrise, département de didactique, Université de Montréal, Canada, Membre du CRIFPE.

jessica.leblanc.3@umontreal.ca

Description et analyse du rapport aux savoirs historiques d'élèves de cinquième secondaire.

Mots clés : rapport au savoir; élèves; éducation à la citoyenneté; attitude historique; rapport à l'histoire.

Cette présentation portera sur les apprentissages reliant l'histoire à l'éducation à la citoyenneté. Ce mariage ayant été formalisé par la réforme des programmes entamée au début des années 2000, peu de recherche portant sur cette question ont été entreprises. Devant la variété des perspectives pouvant être adoptées, nous nous sommes arrêtés sur le raisonnement des élèves à l'égard de certains objets d'apprentissage inscrits au programme de formation en histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire.

Parmi les finalités de ce programme, nous retrouvons la pertinence de l'apprentissage de l'histoire afin d'encourager l'action citoyenne des élèves. L'histoire, selon le programme, doit amener les élèves à comprendre l'historicité du présent, c'est-à-dire que la réalité sociale présente est le fruit d'un long cheminement dont ils sont partie prenante. Simultanément, les élèves sont amenés à prendre conscience de leur espace d'initiative qui fait en sorte que, malgré les conditions héritées du passé, les êtres humains possèdent tout de même une marge de manœuvre pour agir sur la réalité sociale. De cette façon, les concepteurs du programme souhaitent que les élèves comprennent leurs responsabilités et leurs possibilités en tant que citoyens et citoyennes, et ce, dans le but de stimuler leur participation sociale et politique.

Les recherches empiriques explorant ces thèmes soulèvent que les élèves seraient enfermés dans un rapport à l'histoire dans lequel les facteurs qui étaient responsables du changement dans le passé sont perçus comme étant également ceux qui seront à l'œuvre dans l'avenir, laissant ainsi peu de place à l'action humaine (Lautier, 1997; Fink, 2009; Charland, 2003). D'ailleurs, parmi les facteurs identifiés par les élèves, l'action des gouverné-e-s occupe une place négligeable (Éthier, 2001). De plus, si certains élèves se considèrent comme des acteurs politiques effectifs, cette effectivité est souvent limitée à leurs actions individuelles et est dépendante d'entités externes à eux-mêmes (Quéniart et Jacques, 2001).

Cette présentation cherchera donc à explorer ces thèmes en s'intéressant aux points de vue des élèves. Nous accéderons à ce point de vue particulier grâce au concept de rapport au savoir que nous souhaitons connaître et décrire à l'égard d'un contenu disciplinaire faisant référence au changement dans l'histoire. Nous chercherons donc à explorer l'appropriation et la mobilisation du savoir en question dans l'expression des dimensions sociale et identitaire de l'élève.

Charlot définit le rapport au savoir comme une relation de sens (et donc de valeur) entre un individu (ou groupe) et les processus ou produits de savoir. Cette interprétation renvoie à une certaine conception du sujet lui-même. L'individu ne se définit pas seulement par sa position sociale ou celle de ses parents : il a une histoire, vit des expériences, interprète et fait sens du monde, de lui-même et des autres (Charlot, 2003). La dimension épistémique (rapport au monde) du rapport au savoir sera explorée à travers l'étude de l'attitude historique des élèves. Les dimensions identitaire (rapport à soi) et sociale (rapport à l'autre) nous permettent quant à elles de discuter du statut et du rôle de l'apprenant ou de l'apprenante dans les processus de changement historique et, de manière générale, de son rapport à l'histoire.

En matière de méthodologie, les objectifs de recherche déterminés requièrent des outils qui nous permettent 1) de saisir le point de vue des participants et participantes (Thériault, 2006) ; 2) d'explorer en profondeur les différentes facettes de leur raisonnement et de leur expérience ; 3) de mettre en perspective leur expérience de sorte à comprendre et situer le discours produit. (Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2003). Pour ce faire, l'étude de cas fut privilégiée. Les outils de collecte de données choisis sont un bilan des savoirs, des entrevues de groupe et des entrevues individuelles avec inducteur.

Nous concluons cette communication par la présentation et une discussion des résultats.

Références

- Charland, J.-P. (2003). Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto. Sainte-Foy, Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (dir), Rapport au savoir et didactiques (p. 33-50). Paris, France: Fabert.
- Éthier, M.-A. (2001). Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Fink, N. (2009). Témoignage oral et pensée historique scolaire: "des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale" (Marion, 15 ans), *Le cartable de Cléo*, 9, 190-199.
- Lautier, N. (1997). À la rencontre de l'histoire. Paris, France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Thériault, G. (2008). Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire: une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs. Thèse de doctorat, Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques (173-210)*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- Quéniart, A., & Jacques, J. (2001). L'engagement politique des jeunes femmes: de la responsabilité au pouvoir d'agir pour un changement de société. *Lien Social et Politiques*, 46, 45-53.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données (293-316)*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mathieu Bouhon
 Professeur à l'Université de Sherbrooke
 Faculté d'éducation
Mathieu.bouhon@uclouvain.be

Jean-Louis Jadouille
 Professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Liège
 Département des sciences historiques, Service de didactique spéciale de l'histoire
jljadouille@ulg.ac.be

Lorsque le manuel d'histoire adopté par l'enseignant est en rupture avec ses conceptions : quels usages effectifs dans les classes et quelles significations construites autour de ces usages ?

Axe 3: moyens didactiques et appuis à l'enseignement

Mots clés : pratique pédagogiques, manuel scolaire, paradigmes disciplinaires, réforme, compétences

Dans la visée d'une plus grande équité et d'une meilleure efficacité des pratiques pédagogiques, les disciplines scolaires du secondaire en Communauté française de Belgique ont subi depuis le début des années 2000 un profond remaniement de leur cadre prescriptif avec notamment l'écriture de curriculums par compétences (Beckers, 2008) et la diffusion de manuels scolaires et de guides méthodologiques destinés à outiller les enseignants dans la mise en œuvre des nouvelles injonctions. C'est le cas notamment de l'histoire (Jadouille et Bouhon, 2003) : dans cette discipline, l'arrivée dans les classes d'un nouveau programme dès 2000 et de nouvelles collections de manuels scolaires (Jadouille et Georges, 2005-2009 ; Jadouille et Hasquin, 2008-2011), en nette rupture avec les générations de manuels antérieures (Jadouille, 2005, 2006) ont eu de quoi bouleverser les pratiques et les usages pédagogiques.

Une recherche menée en 2008 auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants (Bouhon, 2009, 2010, article soumis) montre en effet que seul un tiers des enseignants du secondaire en Belgique francophone partagent, sur le plan épistémologique et didactique, des conceptions proches des nouveaux cadres prescriptifs. Les deux autres tiers restent attachés à des cadres de référence plus anciens, en vigueur dans les années 1980, voire des cadres tombés en désuétude depuis les années 1970. Des observations de terrain menées par l'Inspection ministérielle (Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010 et 2010-2011, Bruxelles, Communauté française de Belgique, 2010 et 2011) semblent corroborer l'hypothèse d'une pluralité de paradigmes didactiques concurrents c'est-à-dire d'une répartition des conceptions et pratiques pédagogiques selon les divers modèles de l'enseignement de l'histoire qui ont fondé l'évolution des programmes et manuels scolaires depuis les années 1960.

La permanence de ces anciens paradigmes didactiques pouvait laisser supposer, de la part des concepteurs des manuels scolaires des deux nouvelles collections précitées, une réticence de la part d'une majorité d'enseignants à adopter les nouveaux outils diffusés sur le marché scolaire. Or, tout semble indiquer que c'est le phénomène contraire qui est à l'œuvre. Les collections sont largement adoptées par les enseignants d'histoire, alors que ceux-ci n'y sont pas contraints et que le choix d'utiliser tel ou tel manuel scolaire ou de ne pas en utiliser du tout est laissé à leur entière discrétion. Leur réception par les enseignants qui les utilisent est en outre positive (Bouhon et Jadouille, 2010).

L'objet de cette communication est de mieux comprendre l'usage qui est fait de ces manuels scolaires dans les classes d'histoire et les significations que les enseignants construisent à propos de ces usages. La communication s'appuiera sur les résultats d'une recherche qualitative (observations de classe et entretiens d'explicitation) menée auprès d'enseignants d'histoire relevant de paradigmes didactico-disciplinaires divers. Elle veillera plus particulièrement à mieux comprendre les usages et significations effectifs que développent des enseignants supposés adhérer à des modèles didactico-disciplinaires en rupture avec celui actuellement privilégié par l'Institution scolaire et pour lequel les nouveaux manuels ont été conçus.

Références

- Beckers J. (2008). Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Ed.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck, p. 51-64.
- Bouhon M. (article soumis). « Comprendre les prises de position des enseignants au regard des paradigmes successifs de la discipline scolaire : le cas de l'enseignement de l'histoire ». *Revue française de pédagogie*.
- Bouhon M. et Jadouille J.-L. (2010). « Réception d'un manuel scolaire d'histoire innovant : le cas de "Construire l'Histoire" : Étude de la motivation des enseignants d'histoire en Belgique francophone et au Grand-Duché de Luxembourg ». *Education et Formation*, 292, 97-113.
- Bouhon M. (2009). « Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte des réformes pédagogiques actuelles ». Dans J.-F. Cardin, M.-A. Ethier et A. Meunier (Éd.). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Québec : MultiMondes, p. 29-55.
- Jadouille J.-L. et Georges J. (Ed.) (2005-2008). *Construire l'Histoire*, Namur, Didier Hatier, 12 vol., 4 CD-Rom.
- Jadouille J.-L. & Hasquin H. (Ed.) (2008-2011). *FuturHist. Namur* : Didier Hatier, 6 vol., 2 CD-Rom.
- Jadouille J. L. et Bouhon M. (2003). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Unité de communication et de didactique en histoire.
- Jadouille J.-L. (2005). « "Construire l'Histoire" : un manuel scolaire pour demain ? ». Dans J.-L. Jadouille (Ed.). *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, p. 167-212.
- Jadouille J.-L. (2006). « "Construire l'Histoire" : un manuel pour demain ? » In : M. Lebrun (Ed.), *Les manuels scolaires, aujourd'hui et hier, ici et ailleurs*. Actes du colloque international de Montréal. Montréal : Presses Universitaires du Québec, sur CD-Rom.

Professeur formateur

Haute école pédagogique du canton de Vaud

lyonel.kaufmann@hepl.ch

Site internet : <http://lyonelkaufmann.ch/histoire>

Des manuels scolaires au service du Sonderfall helvétique (1941-1998)

Axe 3 : Moyens didactiques et appuis à l'enseignement

Dans le dernier quart du 19^e siècle, face aux craintes engendrées par le socialisme tant chez les catholiques-conservateurs que chez les radicaux libéraux, ceux-ci vont faire alliance et développer une conception du monde helvétique où la conflictualité de classe serait absente. Cette conception du monde trouve ses références au sein d'un Moyen-Âge constitué de corporations. Ce monde pré-industriel sert de creuset pour magnifier la Suisse rurale, les paysages de la Suisse centrale et un conservatisme social. Rien n'incarne mieux le discours autour de cette ancienne Suisse que sa présentation comme un Etat paysan («Bauernstaat») formé de communautés paysannes libres.

Ainsi, alors que les historiens du 19^e siècle avaient rejeté la tradition narrative et s'étaient démarqués des récits romantiques enveloppant les débuts de la Confédération helvétique, ceux-ci occuperont le devant de la scène dans les discours officiels. L'impact du nationalisme de la fin du 19^e siècle et des peurs suscitées dans la bourgeoisie par la Grève générale de 1918, attribuée à la soi-disant influence néfaste de l'étranger, constitueront un élément supplémentaire de ce récit national mythologique qui trouvera son aboutissement dans le concept culturel de la Défense spirituelle des années 1930 et celui militaire du Réduit national. Plus largement que le concept de Défense spirituelle, ces éléments concourent à l'édification du Sonderfall helvétique au cœur duquel la concordance politique, le concept d'une Willensnation Schweiz (nation de volonté) et celui de la crainte d'un Ueberfremdung (l'invasion de l'étranger) interagissent.

Dans l'ouvrage *Sonderfall Schweiz*, Kurt Imhof (2007) a découpé cette construction du Sonderfall helvétique en quatre périodes:

- de 1848 à 1880: le discours autour de la construction de la Suisse moderne repose uniquement sur le modèle libéral-radical; la parole n'est donnée qu'aux vainqueurs ;
- de 1880-1918: avec la date charnière de 1891, on assiste à l'invention de la tradition, au sens que lui a donné l'historien britannique Eric Hobsbawm, autour de l'idée que la Suisse se serait faite toute seule et contre l'étranger, du discours de la concordance politique symbolisée par la nouvelle alliance entre catholiques- conservateurs et radicaux-protestants et la création, par exemple, du 1^{er} août comme fête nationale ou du Musée national suisse (1889) ;
- de 1918-1939: à l'issue du Premier conflit mondial, la peur du camp bourgeois devant la montée du mouvement ouvrier, symbolisée au plan international, par la Révolution bolchévique et, au plan national, par la Grève générale de 1918 amènent sur le devant de la scène les avants-gardes réactionnaires, le discours sur l'Ueberfremdung, le concept de Willensnation Schweiz et la diffusion du modèle de la société corporatiste ;
- de 1945-1970: la Suisse se singularise par la précocité du discours néo-libéral au travers du discours du moins d'Etat auquel s'ajoute une forte dose d'anti-communisme qui n'entre pas en contradiction ni avec le discours précédent, ni avec l'intégration du parti socialiste suisse (PSS) au niveau fédéral. Les manuels primaires nous offrent un laboratoire privilégié concernant le fonctionnement et la construction de ce discours du Sonderfall helvétique. La naissance de la Confédération et les légendes nationales forment un élément essentiel de ce discours. Tous ces éléments seront largement intégrés et développés au sein des manuels scolaires destinés tant aux élèves du primaire que du secondaire tout au long du 20^e siècle. Au sein de ceux-ci, ce «Sonderfall helvétique» à la sauce scolaire aboutit :

- à une hypertrophie des pages consacrées à la Naissance de la Confédération et à son évolution au Moyen-Âge ;
- à la négation de toute conflictualité interne dans cet espace en termes économiques, sociaux ou de rapports villes-campagnes ;
- et à un escamotage de ce qui devrait constituer l'événement fondateur de la Suisse moderne qu'est la Guerre du Sonderbund.

Cette construction prend son envol au moment même où l'institution scolaire de la Suisse francophone — et plus particulièrement celle du canton de Vaud — élabore ses premiers manuels d'histoire officiels destinés aux élèves et aux enseignants du primaire. Le terrain est donc largement à défricher et il n'existe pas encore de tradition scolaire autour du manuel, de son contenu et de ses fonctions.

Fait remarquable, jusqu'à la dernière collection de manuel conçue dans les années 1990 pour les élèves vaudois, les légendes nationales formeront avec le pacte de 1291 un élément incontournable des pages consacrées à la Naissance de la Confédération par les différents manuels qu'ils soient destinés aux élèves du primaire ou du secondaire. Chacun de ces manuels entretiendra ainsi des rapports silencieux d'une part avec le manuel rédigé par William Rosier, le premier d'entre eux inscrivant ces légendes dans son dispositif, et, d'autre part, avec les historiens positivistes déniaient eux toute valeur historique à ces récits littéraires.

Si le Sonderfall helvétique trouvera sa forme canonique à la fin des années 1930 avec l'idéologie de la Défense spirituelle, cette mythologie ne sera remise en cause que brièvement, dans les manuels scolaires, à la fin des années 1970 et au début des années 1980 pour retrouver de la vigueur dès le début des années 1990. Avec l'échec de l'adhésion de la Suisse en 1992 à l'Espace économique européen, l'heure sera au repli identitaire et la dernière collection de manuels d'histoire produite par le canton de Vaud l'annoncera à sa manière. L'étude de ces légendes nationales nous permettra ainsi d'observer le fonctionnement des manuels d'histoire au travers des trois autorités qui le légitiment : celle du pouvoir politique, celle de la science historique et celle de la pédagogie. Indirectement cela pose la question de savoir de quelle manière les nouveaux outils et les environnements d'apprentissage numérisés (documents multimédias, réseaux sociaux, etc.) pourront/devront construire leur légitimité institutionnelle, scientifique et pédagogique pour avoir une chance de s'imposer en classe d'histoire. Ceci à un moment où les débats sur la place de l'histoire nationale à l'école tant au Québec qu'en France ou en Suisse sont vifs dans l'espace public alors que la place de la discipline scolaire «histoire» se rétrécit.

Cette proposition de communication est issue d'un travail de thèse en cours de finalisation. La thèse utilise les outils de l'analyse de discours pour déterminer le genre du manuel d'histoire et la manière dont celui-ci produit un discours d'autorité. Le titre de la thèse est le suivant : *Autorité du discours – Discours d'autorité. Analyse du discours des manuels d'histoire vaudois (1937-1998)*.

Historien
 Responsable du Département d'Histoire
 Responsable de la Direction à l'enseignement
 Universidad Alberto Hurtado, Chili
pmilos@uahurtado.cl

Les manuels scolaires comme des médiateurs entre le curriculum et les apprentissages et entre la didactique et les disciplines

Axe 3 : Moyens didactiques et appuis à l'enseignement

Mots clés : manuels scolaires / contextes sociopolitiques et scolaires / didactique de l'histoire-géographie / éducation à la citoyenneté / compétences

Au Chili, à la fin de l'année 2008 a eu lieu le Séminaire International « Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales » où ce sont réunis une quarantaine d'experts chiliens et étrangers. A l'occasion, l'auteur a été le responsable de clôturer les discussions en essayant de faire une systématisation et une analyse des thématiques abordées. La tâche n'a pas été facile mais le résultat fut intéressant : on a pu dessiner le contexte dans lequel, selon les communications du séminaire, devaient se développer les manuels scolaires, en identifiant ses éléments et les tensions que s'y dégageaient.

Prenant comme référence les communications présentées dans chacun des quatre pôles thématiques du séminaire -à savoir : nouvelles approches ; éducation à la citoyenneté ; didactique ; et analyse de contenu- on a pu établir des relations entre ces thèmes et la réalité des manuels scolaires. Schématiquement, à ce propos, on pourrait situer les manuels scolaires à l'intersection entre deux axes : l'un vertical, qui représente la société et le contexte dans lequel se passent à la fois la production et l'utilisation des manuels et un autre axe, horizontal, reliant le domaine pédagogique et éducatif et le domaine des disciplines.

L'emplacement central des manuels scolaires, au milieu du croisement de ces deux axes peut être défini comme une position de médiation ou d'intermédiation. En effet, il nous semble -comme hypothèse- que les manuels scolaires jouent, d'abord, un rôle « médiateur » entre le purement pédagogique et la discipline, entre la didactique et les contenus. Mais cette même fonction médiatrice des manuels scolaires peut aussi être observée par rapport à ce que la société attend de l'éducation et les résultats que celle-là produit ; en d'autres termes, les manuels comme médiateurs entre le curriculum et les apprentissages. Dans cette perspective, on propose une vision de textes ou livres scolaires comme des objets qui prennent du sens en fonction de certains besoins et possibilités ; comme des 'artefacts' qui démontrent son utilité de façon contextuelle.

Placer les manuels scolaires au centre de ce double carrefour permet d'analyser :

a) quelle sorte de médiation peuvent faire les manuels scolaires entre les besoins et attentes de la société par rapport à l'enseignement de l'histoire et de la géographie et à l'éducation citoyenne, exprimées dans le curriculum, et les résultats éducatifs, conçus en termes d'apprentissages, qui vont satisfaire ou pas ces attentes...

b) quelle sorte de médiation peuvent faire les manuels scolaires entre les exigences du savoir disciplinaire, indicateur traditionnel des apprentissages fort axé sur les contenus, et les stratégies didactiques adressées au développement des compétences chez les étudiants, conçus comme des citoyens en formation...

La communication proposée a pour finalité d'interroger les manuels scolaires, un des moyens didactiques le plus répandus, sur sa contribution à l'enseignement de l'histoire et la géographie et à l'éducation à la citoyenneté, dans des contextes sociaux et éducatifs en changement.

Professeur
 Université de Liège
 Service de didactique spéciale de l'histoire
jjadoulle@ulg.ac.be

Évaluer la maîtrise de compétences : à quelles conditions ?

L'exemple des outils d'évaluation des compétences en histoire en Communauté française de Belgique

Depuis septembre 2001, une nouvelle génération de programmes est entrée en vigueur dans l'enseignement secondaire belge francophone. Elle a pour point commun de poursuivre le développement, chez l'apprenant, de compétences.

Dès avant l'entrée en application de ces programmes, les enseignants ont fait part de leur « désarroi » quant à la manière d'évaluer les compétences des élèves.

Aussi, dès 2000-2001, nous avons dirigé une recherche sur l'évaluation des compétences en classe d'histoire. Elle visait le développement d'outils qui ont été publiés par les chercheurs (Mathieu Bouhon et Catherine Dambroise) qui les ont conçus et expérimentés. Ils ont ensuite très largement inspirés les outils d'évaluation proposés aux enseignants d'histoire par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française et ont été largement diffusés par diverses publications et formations. Ces outils prennent pour cadre théorique l'optique « situationnelle » qui a prévalu lors de l'écriture des référentiels et programme en histoire. Le choix de cette optique distingue fortement l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone, et ce tant par rapport aux autres disciplines scolaires que par rapport à d'autres systèmes éducatifs dans le monde et, singulièrement en francophonie.

L'objet de cette communication sera de :

- présenter les énoncés de compétences en histoire et l'optique « situationnelle » dans laquelle ils s'inscrivent ;
- expliciter les trois conditions essentielles (cohérence, validité, fiabilité) à remplir pour évaluer, en classe, la maîtrise des compétences ;
- présenter le dispositif de recherche qui a conduit à l'élaboration des outils d'évaluation diffusés en Communauté française de Belgique et la manière dont il satisfait à ces trois conditions ;
- discuter de l'intérêt de l'approche « situationnelle », notamment en ce qui concerne la validité de l'évaluation des compétences ;
- discuter des limites du dispositif, particulièrement au plan de la fiabilité de la mesure, et ce sur base d'une étude de cas menée dans deux établissements d'enseignement secondaire en 2011 ;
- faire état de l'évolution de la perception de l'évaluation par les enseignants au départ de deux prises de données empiriques réalisées en 2001 et 2008.

Références

BOUHON M. et DAMBROISE C. (2002). Évaluer des compétences en classe d'histoire, Coll. « Apprendre l'histoire ? », Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.

JADOULLE J.-L. (2009), Faire apprendre et évaluer des compétences en classe d'histoire, Cahiers Pédagogiques, n°471, p. 21-23.

JADOULLE J.-L., M. BOUHON et C. DAMBROISE (2002). Évaluer des compétences en classe d'histoire, dans Le point sur la recherche en éducation, Bruxelles, Ministère de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française, n°23, p. 3-29.

JADOULLE J.-L. (2003). Évaluer des compétences en histoire : oui mais comment ?, dans Les outils d'évaluation des compétences disciplinaires dans l'enseignement secondaire. Actes de l'Université d'été, Université de Liège, 23 août 2002, Liège, p. 26-29.

JADOULLE J.-L. (2006). Les nouvelles orientations de l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en Communauté française de Belgique, dans B. CAULIER & L. COURTOIS (éd.), Québec-Wallonie. Dynamique des espaces et expériences francophones, Sainte-Foy, Presses universitaires de Laval, p. 183-198.

JADOULLE J.-L. (à paraître en 2011). Teaching and Didactics of History in the French and German-speaking Communities of Belgium, dans Handbook of Teaching History in Europe, Köln, International Society of Didactics of History.

JADOULLE J.-L. (à paraître en 2011). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique, dans J.-F. CARDIN & M.-A. ETHIER (éd.), Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves, Montréal, AQDHG-GRECEH.

Professeur
Université de Fribourg, Suisse
pierre-philippe.bugnard@unifr.ch

En histoire enseignée, l'évaluation des compétences se heurte à l'écueil de la progression

Axe 1 : Progression des apprentissages et évaluation des compétences

Mots clés : Histoire enseignée – Docimologie – Evaluation des compétences – Progressions – Référentiel de compétences

La matrice disciplinaire de l'histoire enseignée est arrangée en étapes canoniques qui scandent le temps culturel des avancées de la civilisation. Toute idée de progression reste ainsi chevillée à celle d'une simple succession. L'épaisseur conceptuelle des registres historiens de temporalité, réputés hors de portée des élèves, réservés à l'histoire savante, hypothèque non seulement toute heuristique scolaire de la durée mais aussi de son évaluation, dans la logique critériée d'un référentiel aidant à la mesure d'une progression intellectuelle.

En effet, quels plans d'études, quels moyens d'enseignement, en histoire, proposent l'exercice de compétences et leur évaluation au-delà d'un seuil de compétences générales, sur des compétences spécifiques aux modes de pensée historiens ? D'où l'idée d'établir une grille de progressions possibles dans les compétences historiennes, sur l'ensemble des cycles de la formation primaire et secondaire. Un préliminaire qui pose la question de la critérisation des questions de production à réponse construite, ainsi que celle du référentiel de compétences sans lequel une progression n'est guère évaluable.

Karel Van Nieuwenhuyse has a PhD in history and is associated to the Specific Teacher Training History of the K.U.Leuven,
Faculty of Arts, Belgium
Karel.vannieuwenhuyse@arts.kuleuven.be

Kaat Wils is associate professor in history didactics and European cultural history at the K.U. Leuven,
Faculty of Arts, Belgium
Kaat.wils@arts.kuleuven.be

The relationship between past and present in end of term tests in Flemish history education

Empirical research on the way in which a school subject is assessed, gives a privileged entrance into teaching practices. It enables to go beyond official curricular goals and teachers' statements about the subject, and gives insight into what teachers consider in the end to be important goals to achieve and competences. Our presentation will be based on the analysis of a corpus of 200 written end of term tests in history for the 11th and 12th grade in schools within the Flemish Community (the Dutch-speaking, northern part of Belgium). They were collected in the various educational networks, types of education and courses of study. As such, it connects to the first strand of the conference, on summative assessment.

The analysis will focus on the position of the present and the relationship between past and present in the end of term tests. The function of history education within the Flemish Community is defined by four goals: the development of historical consciousness, the formation of identity, cultural education and the formation of 'social assertiveness' (understanding power structures and learning to see hazards of them, learning to interpret information critically, and understanding that history is sometimes misused <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/geschiedenis.htm>). Two out of these four goals (namely the second and the fourth) hold a direct link with contemporary society. Flemish history education is thus conceived as functional for contemporary society and ties in with citizenship education which, for that matter, figures among the cross curricular attainment targets as well. The subject-specific final attainment objectives for history require all history teachers to close the gap between past and present and to encourage their students to participate in society. As a result of this present-oriented view on history education, teachers in Flanders are explicitly encouraged to integrate current issues in their history lessons and to 'actualize' their teaching on the past (which, according to the official curricula, in the 11th and 12th grade, deals with the period from 1789 to the present). At the same time, however, they are expected to stimulate students to think historically, and hence to pay attention to the specific historical context of past phenomena.

This double objective results in an inevitable tension between detachment from and involvement in the present (Wils, Schampaert, Clarebout, Cools, Albicher en Verschaffel 2011). If both goals are - ideally - part of good history teaching, it is important that they are balanced. Recent international research on historical thinking and learning however shows that a strong focus on the present impedes the development of historical thinking. 'Expert-novice'-studies show that secondary school students tend to spontaneously project contemporary concepts on the past, and thus fail to approach the past in its singularity (Lee & Ashby 2001). Historical thinking is therefore considered an 'unnatural act'. Present-orientated thinking is rather 'our normal psychological condition at rest' (Wineburg 2001, p. 19). The balance between the four goals of history education turns, on that psychological ground, the scales strongly to the side of the present. The teacher plays a major role in monitoring this balance. He or she is indeed a mediator between the learning objectives in the curriculum and the students' learning process.

Previous research among (future) history teachers suggests that they are, like students, especially geared towards the present in their general beliefs on history education. Like their students, teachers seem to have trouble taking distance from contemporary conceptual frameworks as well (Maggioni, Alexander & Costich 2007; Wineburg, 2001). They have difficulties with the type of contextualized reasoning that is characteristic for historians and is anyhow a necessary condition to think historically. On the other hand, in the actual teaching practice of history education a strictly historical approach seems to outweigh the present-oriented citizenship education component of the final attainment objectives. The typical Flemish secondary school history textbook, for example, is primarily historically oriented in its approach (instead of present-orientated). The same seems to be true for most class practices, even though there is no thorough research on the matter available.

This brings up the question of assessment. Which role is attributed to the present in Flemish history teachers' end of term tests? To this end, 200 written 11th and 12th grade end of term tests in history, which have already been collected in the various educational networks, types of education and courses of study, will be analyzed, researching whether the present is involved in the evaluation, and how is it associated with or connected to the past. Is the present for instance questioned in an autonomous way (as a separate part of the exam on current affairs) and as such explicitly questioned? Or are past and present questioned in relation to each other? And if so, are students asked to think about long-term consequences of historical phenomena up to the present? Is the present implicitly presented as the logical endpoint of historical evolutions? Are students requested to compare past and present situations, with an eye to similarities and differences? Are students asked to historicize recent or current interpretations of the past and hence asked to deal with the role of the present in a more postmodern fashion? Which areas of the present are mainly questioned? Are the questions mainly focused on political issues, or do they address social, economic, cultural and religious issues as well? In other words, is there a balance in the attention for the different areas of society?

The study starts from the following hypothesis concerning the end of term tests: the relationship between past and present is hardly ever object of end of term test questions, whereas knowledge of current affairs, if tested at all, is usually tested in a separate part of the exam.

In function of the intended in-depth analysis, categories are designed about the central research question on the relationship between past and present, and the nature of their relationship. Moreover, the research starts from a broad set of exams (ca. 200), which allows to grasp the issue and potential problems not only in a qualitative but also in a quantitative way.

Neus Gonzalez-Monfort, neus.gonzalez@uab.cat, professeure docteur, UAB
Montserrat Oller, montserrat.oller@uab.cat, professeure titulaire, UAB
Joan Pagès, joan.pages@uab.cat, professeur ordinaire, UAB
Antonio Santisteban, antoni.santisteban@uab.cat, professeur titulaire, UAB
Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de l'Educació, Espagne

Que savent-ils ? Qu'a appris de l'histoire de Catalogne un groupe d'élèves de 4^e secondaire ?

Axe proposé : 1 Progression des apprentissages et évaluation des compétences

Mots clés : didactique de l'histoire, récits de l'histoire, histoire nationale, faits et personnages.

La recherche réalisée par l'équipe de recherche GREDICS (UAB) fait partie du « Séminaire Réception & Production de récits de l'histoire nationales » coordonnée par la professeure Françoise Lantheaume de l'Université de Lyon (France).

L'étude de l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire nationale n'est pas nouveau. Peut-être, la nouveauté de notre recherche réside dans le fait qu'elle se centre sur l'histoire de la Catalogne, une nation sans état propre et où il y a beaucoup des aspects communs avec les programmes d'histoire de l'Espagne. La Catalogne est une nation avec une histoire et la langue propres, intégrée dans l'Espagne. Depuis des années quatre-vingts, elle est une région autonome avec beaucoup des compétences gouvernementales. Entre autres les éducatives, mais développant le programme du gouvernement espagnol, qui marque les contenus minimums obligatoires pour toute l'Espagne. Cela est évident dans le cas du programme des sciences sociales, et surtout d'histoire.

L'enquête « Que sais-tu de l'histoire de la Catalogne, et comme as-tu l'appris ? » a été passé à 150 élèves de quatre lycées, trois publiques et un privé, pendant le mois de Juin 2011, peu avant la fin de l'année scolaire. Par conséquent, lors de la finale de l'année académique 2010-2011, on peut imaginer que l'influence de ce qui a été étudiée pendant l'année sera grande. On doit prendre en compte pendant l'interprétation des données. La finalité était de découvrir ce qu'ils savent de l'histoire de la Catalogne en général, et quels personnages et faits ils rappellent en particulière, et comment ils construisent des récits sur uns ou autres.

L'enquête a été passée par tous les cours d'enseignement secondaire (12-16 ans), mais nous avons fait l'analyse de la dernière année (4ème). Nous croyons que ces premiers résultats ne peuvent pas être généralisables à la population scolaire de la Catalogne, parce que le prélèvement n'est pas représentatif. D'abord, parce que cela a été fait dans les écoles où les enseignants ont voulu participer librement. Deuxièmement, parce que nous voulions, essentiellement, valider l'instrument et l'étude de son utilisation et sa possible généralisation à un plus large échantillon représentatif pendant l'année 2011-12. Et troisième, parce que la population de l'étude ne comprend pas la diversité d'établissements scolaires de la Catalogne (trois centres sont situés dans des villes moyennes dans le centre de la Catalogne, et l'autre dans la région métropolitaine de Barcelone).

Le prélèvement analysé: Escola Pia de Caldes de Montbui, 59 élèves ; Institut Banús de Cerdanyola del Vallès, 11 élèves, Institut Vilanova de Vilanova del Camí, 25 élèves. Total élèves : 95.

Dans la communication finale, on présentera et analysera des données sur les principales caractéristiques des établissements et des étudiants, la langue utilisée pour s'exprimer et la définition de leur identité (« je suis... »). Aussi, il comprendra la présentation et l'analyse des principaux personnages et événements historiques, établissement par établissement.

Comme exemple, nous présentons les résultats d'un établissement - Escola Pia de Caldes de Montbui – sur les événements ou fait plus importants de l'histoire de la Catalogne sélectionnés par les élèves de 4ème de l'éducation secondaire (59 élèves de 16 ans).

Comme on peut observer, tous les événements sont de l'histoire présente, à l'exception de l'onze septembre du XVIIIème siècle et la Guerre des moissonneurs du XVIIème siècle. Mais ils sont très présentes dans la mémoire populaire, parce que l'Onze Septembre est la Journée nationale de la Catalogne (la Diada), et l'hymne nationale est originaire de 1640. Les autres faits, choisis par moins de six élèves, recueillent tous sortes de situations, depuis la plus emblématique du nationalisme catalane comme 'la légende de la création du drapeau catalan du comte Guifré el Pilòs, 840-897' (3 élèves), à des événements aussi récents comme 'le mouvement sociale du 15-M' (2 élèves). La plupart des faits historiques sont de type politique et de l'histoire contemporaine, qui devrait être liée au fait que le programme d'histoire du 4ème et surtout des contenus de l'histoire contemporaine universelle, espagnole et catalane.

Les personnages les plus choisis par les élèves de 4ème sont des hommes qui ont eu des rôles importants dans l'histoire contemporaine de la Catalogne, à l'exception de Guifré el Pilòs. Trois ont été présidents de la Generalitat de Catalogne : Macià et Companys pendant la II République, et Pujol dans la démocratie actuelle. Salvador Puig Antic, un jeune anarchiste exécuté le dernier jour de vie de Franco. Guifré el Pilòs i Jaume I sont les deux figures plus emblématiques de l'historiographie nationaliste, Guifré parce que il a été le dernier comte de Barcelone appelé par les Francs et il est considéré comme le premier comte indépendante de Barcelone, qui ouvre la ligne dynastique. Jaume I est le roi de l'expansion au-delà de la Catalogne, avec la conquête de Valence et des îles Baléares. Son royaume est considéré comme l'origine des Pays Catalanes. Franco, cependant, est inscrit dans la liste comme le responsable du déclin de la Catalogne, de sa langue et de sa culture pendant le temps de la dictature.

L'anecdote est Josep Guardiola. Il est actuellement entraîneur de la principale équipe de football de la Catalogne – FC Barcelona – une équipe qui a gagné tous les titres possibles.

Tous les autres personnages sont des politiciens, rois, etc. Les exceptions sont les artistes, les écrivains et les athlètes. La grande majorité est aussi des personnages dans l'histoire récente, le XXème siècle. Cela nous a fait réfléchir sur le poids des contenus des programmes dans la construction des connaissances historiques et des récits des élèves.

Il semble que les résultats sont assez similaires à d'autres recherches d'autres pays, comme on va expliciter dans la communication finale.

Maria De Sousa, chargée d'enseignement, Université de Genève, Maria.Desousa@unige.ch

Nadine Fink, maître-assistante, Université de Genève, Nadine.Fink@unige.ch

Charles Heimberg, professeur ordinaire, Université de Genève, Charles.Heimberg@unige.ch

Valérie Opériol, chargée d'enseignement, Université de Genève, Valerie.Operiol@unige.ch

Université de Genève, FPSE – SSED & IUFE

Mettre à distance les représentations des élèves sur la neutralité de la Suisse

Axe 2 : Les pratiques de classe

Mots-clés : neutralité, représentations, grammaire de l'histoire, séquence, mythe

Quelle image les élèves ont-ils de la Suisse ? Quelle conception ont-ils de la neutralité ? Dans quelle mesure associent-ils l'idée de la neutralité avec la Suisse ? Ces conceptions constituent-elles une aide ou un obstacle à l'apprentissage de l'histoire en matière de neutralité de la Suisse ? Comment transformer un concept de sens commun en une connaissance scientifique ?

Nous traitons ces questions dans le cadre d'une équipe de recherche comprenant des enseignants d'histoire du secondaire et des didacticiens de l'histoire. Les chercheurs travaillent dans des contextes scolaires variés, du niveau secondaire I à l'université. Leurs enseignements sont inscrits dans des champs chronologiques variés. Les travaux sont ainsi centrés sur une articulation étroite entre théorie et pratique.

Dans cette communication, nous souhaitons réfléchir aux conditions qui rendent possible un apprentissage d'histoire critique. Nous présentons donc ici une première étape d'un projet d'élaboration de séquences d'apprentissage à expérimenter dans ce but. Cette première étape consiste à analyser des productions écrites d'élèves afin de voir quels savoirs ils construisent et comment leurs représentations évoluent.

Comme support de notre première étape de recherche-action, nous avons choisi l'enseignement et l'apprentissage de la neutralité de la Suisse dans le passé et le présent, entre idées reçues et critique historique. Cette question se révèle vive aussi bien pour l'histoire et la mémoire collective de la Suisse que pour son actualité. Elle est une notion récurrente dans l'espace public et dans le monde scolaire dès lors qu'il est question d'identité helvétique. Elle est aussi passablement instrumentalisée dans les discours politiques contemporains, en particulier par les milieux populistes.

Notre objectif est ici que les élèves soient amenés à mettre à distance leurs représentations sur cet objet. Nous prenons en compte la théorie des représentations sociales qui postule que les élèves n'arrivent pas la tête vide en classe. Aussi l'apprentissage se présente-t-il non pas comme un simple apport de nouvelles connaissances, mais comme une réorganisation des manières de voir et de penser le monde.

L'un des intérêts de cette thématique de la neutralité est aussi de présenter un caractère diachronique général qui n'est pas inscrit dans une chronologie trop délimitée. Dès lors, les enseignants associés à cette recherche se trouvent tous en situation de tester dans leurs classes les séquences élaborées dans le cadre de la recherche.

La recherche est fondée sur une approche disciplinaire autour d'une conception de l'apprentissage associant des thématiques à des composantes d'une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire telle qu'elle est utilisée à Genève pour la formation des enseignants.

En référence aux composantes de cette grammaire, la thématique de la neutralité se prête notamment à un travail de prise en compte des questions vives et sensibles, ce qui nous mène directement à la dimension mémorielle qu'engage cette notion entre mythe et histoire. Elle permet en outre d'aborder la question des échelles spatiales dans la mesure où ce concept étroitement associé aux images stéréotypées de la Suisse ne se comprend pas sans référence à l'histoire du droit international. En fin de compte, la neutralité pose aussi la question fondamentale des liens de l'histoire scolaire avec une construction identitaire.

La communication s'inscrit dans l'axe relatif aux pratiques de classe tout en mettant l'accent sur une dimension d'action didactique visant à faire déconstruire des représentations. Elle expose les réflexions de l'équipe d'enseignants et de didacticiens autour de l'élaboration de séquences permettant d'aller dans ce sens.

L'intérêt de cette thématique réside dans le fait que le concept en question puisse s'appliquer à différents contextes historiques (la paix de Westphalie, le Congrès de Vienne, les deux guerres mondiales, la guerre froide, etc.), et par conséquent à une variété de périodes correspondant à différents degrés scolaires, et qu'il ne prenne vraiment sens qu'en fonction de chacun de ces contextes, encore une fois entre mythe et histoire puisque l'existence même de cette neutralité est discutable. Ainsi, l'exercice de la pensée historique permet de distinguer le mythe de la réalité, de faire en l'occurrence la différence entre les principes juridiques de la neutralité et la complexité des réalités historiques qui mettent à mal son existence effective.

Roselyne Le Bourgeois roselyne.lebourgeois@amiens.iufm.fr, maître de conférences en histoire
Catherine Rebiffé catherine.rebiffe@amiens.iufm.fr, formatrice en français
I.U.F.M./Université de Picardie Jules Verne, CAREF, Amiens, France.

Mieux saisir le cheminement de la pensée et les raisonnements d'élèves de l'école élémentaire en classe d'histoire.

Axe 2 : Les pratiques de classe

Mots clés : histoire, école élémentaire, pratiques d'écriture, recherche collaborative, interprétation de documents iconographiques.

Nous proposons de présenter certains aspects de la manière dont de jeunes élèves de l'école élémentaire « parlent/pensent », écrivent en histoire quand ils sont confrontés à des documents, des tâches ou encore des questions relevant de ce domaine. Depuis plusieurs années, une collaboration étroite entre nous, didacticiennes, respectivement de français et d'histoire, et une enseignante formatrice d'école élémentaire, nous a permis d'analyser de manière croisée des séances d'histoire. Nous avons conçu ensemble des séances qui ne consistent pas uniquement en apport de connaissances mais dont un des buts est d'enrôler ces jeunes élèves de 9-10 ans dans des interactions en les confrontant à des documents historiques ou à des tâches qui mettent en jeu des connaissances historiques, par exemple des interprétations de documents iconographiques (Le Marec, 2010). Nous ne nous sommes pas désintéressées du rôle de l'enseignante dans ces situations mais ce rôle n'a pas été étudié de l'extérieur puisque nous avons travaillé en recherche collaborative (Desgagné, 2001). Les séances conçues ont pris en compte notre question de recherche actuelle : la production d'écrits intermédiaires en classe d'histoire tout en suivant la progression de la praticienne et ses « coutumes » d'enseignement ; dans cette classe, une large place est laissée à la parole des élèves ainsi qu'à leurs écrits, à ses différents statuts (hypothèses, questions, sources d'information, affirmation, justification d'un raisonnement) que ceux-ci ont l'habitude d'explicitier en confiance, créant ainsi une « communauté discursive » (Bernié, 2002). Cette approche collaborative va de pair avec une étude clinique de « terrain » plutôt qu'avec une recherche d'inspiration expérimentale. Les séances conçues par l'équipe citée sont davantage des « dispositifs d'apprentissage » dans des cadres sémantiquement riches (Fabre, 1997) que des situations problèmes au sens de la didactique des mathématiques car il ne s'agit pas de contrôler avec précision des variables didactiques. En effet, ces situations sont avant tout destinées à « rendre les choses discutables » (Golder, 1996) et à permettre ainsi le surgissement de « problèmes » pour la classe ; ici plus particulièrement ceux qui sont liés à l'interprétation des images en séances d'histoire. Ces situations sont choisies à partir de la vie de la classe et des programmes, l'enseignante en collaboration avec l'équipe faisant alors le pari que les questions travaillées sont accessibles aux élèves et qu'elles peuvent ouvrir vers des notions pertinentes dans la discipline histoire.

Nous éclairerons ces propos par la présentation d'écrits produits en classe d'histoire à l'école primaire et interprétant deux documents iconographiques complémentaires. A partir de l'analyse, parfois microscopique, des écrits produits par les élèves, nous cherchons à saisir comment ceux-ci perçoivent et interprètent des « scènes agricoles » du Moyen Age et leur support, quelles connaissances, contemporaines et historiques, ils mobilisent et comment ils les agencent, en relation avec ce qu'ils observent et ce qu'ils « croient ». Au-delà de l'usage de la langue et des « genres textuels », nous nous intéressons à ce que Rebrière et Jaubert (2001) appellent posture et prend en compte la position énonciative, « jugée pertinente dans le contexte disciplinaire donné et spécifique ». En mettant en regard les premiers écrits, et les seconds textes, nous essayons de montrer quels progrès se sont faits quant à l'activité de « penser/parler » (interpréter/écrire), qui se manifestent par une réorganisation des propos et l'établissement des liens entre les différents éléments de la « scène », mise à « distance » et historiquement située. Nous tenterons de discerner ce qui relève plutôt de la maîtrise de la langue écrite en français et ce qui concerne plus spécifiquement des compétences requises en histoire : nous discuterons la place du vocabulaire spécifique et de l'interprétation des documents iconographiques ainsi que les pratiques d'écriture et de réécriture dans la discipline histoire.

Nous évoquerons également la manière dont de jeunes élèves mobilisent des connaissances qui viennent de l'extérieur de l'école en les articulant avec celle de la culture scolaire (Penloup, 2008). Dans le cadre de l'analyse en histoire, nous faisons appel autant aux savoirs de la discipline savante pour les contenus d'enseignement abordés en classe qu'aux pratiques de références des historiens concernant leur métier d'artisan (Bloch, 1941/1997) lorsqu'ils mettent en mots ou interrogent de nouveaux savoirs (Prost, 1996 ; Ginzburg, 2010).

Ainsi, mettre les élèves en situation d'écriture, prendre en compte leurs cultures pour construire peu à peu des concepts historiques est un parti pris qui nous donne accès à des leviers et blocages souvent invisibles que ne révèlent pas les évaluations habituelles. L'intégration complète de l'enseignante de la classe à l'équipe permet de varier les points de vue d'analyse et conduit à dépasser les constats de nombreuses recherches sur les pratiques ordinaires des enseignants en histoire à l'école (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004) tout en prenant en compte la faisabilité des situations proposées.

Professor
 School of Education, Indiana University
kcbarton@indiana.edu

Teaching and learning about historical agency: Implications of research with secondary students

Topic 2: In-class practices

Keywords: historical agency, historical thinking, teaching methods, empirical research, New Zealand

Based on an empirical study of students' historical thinking, this paper examines issues involved in studying historical agency and their relationship to democratic participation. Although issues of agency—who did what and why—are at the heart of all historical analysis, students don't often hear the term agency at school, and educational researchers have paid less attention to the concept than to related aspects of historical thinking such as evidence and perspective. The who and what of history—even the why—may seem too elementary, too tied to particular narratives, to raise many questions about historical thinking and learning. Agency, however, is anything but simple. When we begin thinking about historical agency, we confront a swarm of questions about who and what we consider worthy of attention in the past, as well as about how we evaluate their actions. And when we think about how to include historical agency in teaching, we are forced to consider the implications of our instructional choices for students' understanding of the present, and of their own responsibilities as citizens of a democracy. Thinking about what happened in the past, after all, is just another way of thinking about what can happen today.

The research reported here consisted of in-depth, open-ended interviews with over 60 students (aged 15-17), combined with three and a half months of classroom observations, in 5 secondary classrooms in New Zealand. Although most of these students were highly capable, and were able to explain historical events in great detail, it became apparent during interviews and classroom discussions that they encountered a number of obstacles when they tried to make sense of the actions and choices of people in the past. Among the most common were:

- **Personalization:** Students saw countries or other abstract entities (e.g., the League of Nations) as intentional actors and imbued them with the emotions/desires of individuals (e.g., "Germany wanted to expand so they invaded Poland")
- **Homogenization:** Students recognized that people in countries (rather than countries themselves) acted, but they thought of them as acting in unison and did not perceive internal diversity within a country.
- **Inevitability:** Students thought that social or economic conditions led directly to events, rather than recognizing the role of human choice in responding to those conditions (e.g., The Great Depression and the Treaty of Versailles led directly to the rise of Nazism, without human intervention)
- **Dawning realization:** Students thought that people simply "figured out" the obviously correct course of action and then acted accordingly (e.g., people realized blacks are equal to whites, and therefore began the Civil Rights Movement)
- **Ignorance:** Students thought that people in the past did not know enough to make the choices that we would make today (e.g., they didn't know how destructive a world war would be)
- **Overcontextualization:** Students thought that people were so much the products of their time that their actions were completely determined by popular sentiment or societal constraints (e.g., people believed in Empire and thus supported colonialism; people went along with Nazism because they had no choice)
- **Leaders:** Students recognized that leaders made choices, but not they did not recognize the same level of choice among their supporters/opponents (e.g., Hitler decided to invade Poland; Rosa Parks decided to get arrested)

Many of these patterns were consistent with the forms of explanation students encountered in textbooks and class lectures, and students had largely mastered these ways of talking about history (e.g., "Germany invaded Poland"). But such explanations obscure a great many complicated processes involving diversity of thought and action, individual choices and decisions, and the relationship between state power and the perspective of people within a nation. While students had mastered the superficial forms of historical discourse, they were less aware of these underlying complexities.

Failing to recognize the complex relations among individuals, groups, leaders, and nations is an oversimplification of historical agency, but it also limits students' understanding of agency in the present. If students believe that nations think and act in unison, then it makes little sense for them to go against the tide or to develop independent judgments about the wisdom of actions carried out by established leaders. Moreover, it places them in a position whereby they can more easily be manipulated by those who do have power—or who aspire to it. In addition, if students think that national populations are monolithic entities that think alike, they may fail to see the legitimacy (or effectiveness) of challenges to dominant ways of thinking. If students are to be agents of democratic participation, they must recognize that it is both feasible and even desirable that they think and act in ways different than their neighbors. History is potentially a rich storehouse of examples of such diversity and dissent, but these examples are not always a prominent feature of students' exposure to the subject. This paper concludes by suggesting ways in which instructional methods may be modified in order to expand students' understanding of historical agency.

Terrie Epstein, Hunter College, SUNY
 Carla L. Peck, University of Alberta

A Comparison of Canadian and U. S. Adolescents' Conceptions of Democratic Participation

The past 15 or 20 years have seen a persistent growth of (real or perceived) overlapping crises in democracies around the world about the disengagement of citizens from participation in even the most basic elements of civic life. This concern is commonly expressed in both academic literature and popular media and is often called a “democratic deficit” (Cook & Westheimer, 2006, p. 349). A number of critics have questioned the degree to which these crises accurately reflect the nature of young citizens’ knowledge about and engagement in civic processes; nevertheless, they permeate literature and policy statements in the area of civic education (Chareka & Sears, 2005, 2006; McAllister, 1998; Sears & Hyslop-Margison, 2007; Vromen, 2003). In this comparative study, based in Canada (Alberta, New Brunswick) and New York City, we analyzed 100 urban adolescents’ conceptions of democratic participation (Canada: 65 students, NYC: 35 students). All students were in grade 12. To elicit young people’s thinking, we formed small groups (2-5 students per group) and gave them cards with the names of 13 different civic activities (voting, volunteering, protesting, etc.), as well as some blank cards upon which they could write down other activities that they wanted to add to the task. We asked each group to discuss the effectiveness of each activity as a means of participating in a democracy. Later, in individual interviews (n=100), we asked students to comment on their propensity to engage in such activities. Preliminary analyses indicate four major findings. (1) Whereas the US students thought that corporations and wealthy individuals heavily influence political leaders while poor or ordinary people have very little political clout (unless they voted or protested as a block), Canadian students largely ignored class distinctions when discussing democratic participation. (2) The US students believed that although social media played an important role in “getting the word out,” it had little influence in changing the status quo. Canadian students were largely dismissive of the effectiveness of social networks altogether. (3) While many of the young people interviewed saw violent protests as more effective than peaceful protests in terms of increasing the publicity about a cause, the youth in the US were reluctant to engage in such activities because they feared the police, who they saw as the ones causing the violence. For some, their status as a visible minority exacerbated this fear. Canadian students were similarly reluctant to engage in violent protests but their explanations different significantly: The Canadian students interviewed said they would not engage in such protests because they think it is morally wrong to infringe on other citizens' rights by causing violence and destruction. (4) Most of the US students only saw a connection between volunteering and democratic participation if the volunteering was political in nature. On the other hand, most of the Canadian youth saw volunteering as key to living in a democracy because they see volunteering as a way to make a positive contribution to society. The findings will be situated within existing studies on youth political socialization and used to draw implications for additional research in the field.

References

- Chareka, O., & Sears, A. (2005). Discounting the Political: Understanding Civic Participation as Private Practice. *Canadian and International Education*, 34(1), 50-58.
- Chareka, O., & Sears, A. (2006). Civic Duty: Young People's Conceptions of Voting as a Means of Political Participation. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 521-540.
- Cook, S. A., & Westheimer, J. (2006). Introduction: Democracy and Education. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 347-358.
- McAllister, I. (1998). Civic Education and Political Knowledge in Australia. *Australian Journal of Political Science* (Vol. 33, pp. 7): Carfax Publishing Company.
- Sears, A., & Hyslop-Margison, E. (2007). Crisis as a Vehicle for Educational Reform: The Case of Citizenship Education. *Journal of Educational Thought*, 41(1), 43-62.
- Vromen, A. (2003). People Try to Put Us Down . . .: Participatory Citizenship of 'Generation X'. [Article]. *Australian Journal of Political Science*, 38(1), 79-99.

UBC, Vancouver, Canada
peter.seixas@ubc.ca

Peter Seixas is Professor and Canada Research Chair in the Department of Curriculum and Pedagogy at the University of British Columbia.

He is Director of the Centre for the Study of Historical Consciousness, a member of the Royal Society of Canada, and Director of The Historical Thinking Project. He is editor of *Theorizing Historical Consciousness* (2004) and co-author, with Tom Morton, of *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2012).

Assessment of Historical Thinking: The Next Challenge

Definitions of what it means for students to advance in history have gone beyond the accumulation of more factual knowledge about more topics. Curriculum and standards statements that provide these definitions, however, have outpaced the assessments that measure students' progress. Perhaps it is just too easy and efficient to test the facts. By comparison, the assessment of historical thinking is a daunting challenge. It is still an open question whether tests can provide valid and reliable measures of competency in historical thinking, with sufficient economy of time and money to be worth using. In this presentation, I first develop an argument for why such tests are needed. Secondly, I enumerate the problems that assessment designers face, specific to three kinds of history test items: multiple choice, short constructed response, and essays. I then use some results from a validation study of a test that included some of each type, to indicate promising directions.

Professeur HEP
UER Didactiques des sciences humaines et sociales
Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud
philippe.hertig@hepl.ch

Des outils de pensée pour appréhender la complexité dans le cadre de l'éducation en vue du développement durable

Axe 2 : Les pratiques de classe

Mots clés : Education en vue du développement durable – complexité – outils de pensée – concepts intégrateurs – systémique

Les grands problèmes auxquels sont confrontées nos sociétés sont par nature complexes, car ils mettent en interaction de nombreux facteurs relevant à la fois des sciences de la nature et des sciences sociales, ainsi que des systèmes de valeurs. Cela suppose que les élèves – futurs citoyens – s'approprient des outils de pensée leur permettant de raisonner cette complexité.

Une recherche collaborative développée par une équipe interdisciplinaire de la HEP Vaud vise à identifier les outils de pensée travaillés à l'école secondaire (élèves de 13-15 ans) pour appréhender des problématiques sociétales complexes. La communication présente les premiers résultats partiels, qui portent sur les outils de pensée mobilisés par les enseignants partenaires lorsqu'ils préparent un cours et sur ceux qu'ils estiment nécessaire de travailler avec leurs élèves afin que ceux-ci se les approprient.

Références

- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeberli, Ph. (Ed.) (2011). L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, no 130). Genève: Université de Genève.
- Frischknecht-Tobler U., Nagel U. & Seybold H. (Ed.) (2008). Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen. Zurich : Verlag Pestalozzianum.
- Hertig, Ph. & Varcher, P. (2004). Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire. In M. Hasler (Ed.), Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse / Die Schulgeographie in der Schweiz – Entwicklungen und Perspektiven (pp. 19-38). Bern: Arbeitsgruppe Fachdidaktik der Geographie, Dok. Nr 7.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (1999). L'intelligence de la complexité. Paris: L'Harmattan.
- Ossimitz G. (2000). Entwicklung systemischen Denkens. Theoretische Konzepte und empirische Untersuchungen. Wien / München: Profil Verlag.
- Rempfler, A. (2009). Systemkompetenz: Forschungsstand und Forschungsfragen. Geographie und ihre Didaktik, 37 (2), 58-79.
- Rempfler, A. (2010). Systemdenken – Schlüsselkompetenz für Zukunftsorientiertes Raumverhalten. Geographie und Schule, 32 (184), 11-18.

Professeure formatrice
 Haute école pédagogique du Canton de Vaud
 UER Didactiques des sciences humaines et sociales
nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

Observer « l'autre » : mise en pratique et réflexion critique

Axe 2 : les pratiques de classe

Mots clés: altérité, observation, image, ethnologie/anthropologie, citoyenneté

Cette communication s'inscrit dans un projet de recherche dédié à l'exploitation de l'image en classe de sciences humaines conduit depuis 2005 à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD). Initié par des didacticiens d'histoire, le projet a été élargi il y a trois ans aux didactiques de l'éducation à la citoyenneté, de la géographie, de la philosophie et des sciences des religions. Il a été alimenté par toute une série de mémoires professionnels dans le cadre de la formation initiale ainsi que par des expériences conduites par les formateurs-trices à l'école et à la HEP-VD.

La présente proposition de communication est fondée sur l'analyse d'une expérience pratique conduite par moi-même dans deux classes de sciences des religions du postobligatoire (élèves entre 18 et 20 ans). Ayant trait aux méthodes de travail de l'ethnologie/anthropologie, elle traite d'une question qui touche aussi bien à la géographie, à l'histoire qu'à l'éducation à la citoyenneté, à savoir le rapport à l'altérité. Partant du constat qu'en anthropologie, il est nécessaire de regarder et d'écouter, la séquence analysée est fondée sur trois supports visuels: une photographie de l'ethnologue Bronislaw Malinowski travaillant dans les îles Trobriand (1915-1918), un petit film du psychologue Daniel J. Simons qui permet d'expérimenter les limites de la perception (1999) et, enfin, un film ethnographique de Jean Rouch sur un rite de possession tourné au Niger (1971)⁵. Outre le travail conduit en classe sur les supports visuels cités, la séquence a aussi intégré une mini-enquête sur le terrain que les élèves ont menée sur un lieu de leur choix. Une évaluation certificative a conclu la séquence.

L'objectif de la séquence était double:

- développer la compétence des élèves à observer en les mettant en situation d'observateur
- inciter les élèves à adopter une posture réflexive et donc critique sur l'observation comme méthode scientifique de captation de « l'autre » (rapport à l'altérité).

L'élaboration de la séquence a été guidée par la réflexion suivante: l'ethnologie est une science de terrain qui utilise des méthodes d'observation directe. L'école, elle, privilégie beaucoup l'analyse documentaire. Comment dès lors amener les élèves à expérimenter par eux-mêmes l'observation en en repérant les avantages et les limites? Comment introduire l'expérientiel en classe de sciences humaines? Comment faire pour que ce travail ait du sens pour les élèves?

Pour cette séquence, nous nous sommes appuyés sur deux socles théoriques. D'une part, sur les travaux savants conduits en ethnologie/anthropologie, en psychologie cognitive et en méthodologie des sciences. D'autre part sur les résultats des recherches actions conduites dans le cadre de la HEP sur le thème de l'exploitation de l'image en classe de sciences humaines.

Outre la description du déroulement de la séquence (objectifs d'apprentissage, types d'activité réalisées, remédiations proposées), nous conduirons une analyse des productions des élèves pour déterminer si les objectifs mentionnés ont été atteints. Il s'agira en particulier d'observer:

- si l'utilisation de supports visuels s'est avérée pertinente dans un tel contexte et si son exploitation a été adéquate
- si les tâches confiées aux élèves permettent d'atteindre les objectifs de connaissance
- et de savoir-faire visés (en d'autres termes: est-ce que la séquence a été correctement didactisée?)
- si des améliorations et des prolongements peuvent être proposés.

Chargée de cours en didactique de l'univers social, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)
Membre de l'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie (AQDHG)
sonia.lafrance@usherbrooke.ca

L'utilisation du débat en classe de sciences humaines; quelles difficultés possibles? Quelles pistes de solutions?

Axe 2 : Les pratiques de classe

Mots clés : Éducation à la citoyenneté – Débat comme stratégie d'enseignement – Enseignement primaire et secondaire – Pratiques déclarées – Recomposition didactique

L'enseignement de l'histoire et de la géographie au Québec vise entre autres à former des citoyens autonomes, responsables et critiques. Selon la Commission des programmes d'étude (2005), l'appropriation de l'éducation à la citoyenneté par le milieu scolaire et son articulation s'avèrent difficiles. Pour pallier cette difficulté, le débat semble une stratégie d'enseignement adéquate. Toutefois, aucun déroulement en classe d'univers social ne semble avoir été validé. À la suite d'une enquête auprès de neuf enseignants du primaire et secondaire, nous avons constaté certaines difficultés vécues par les élèves ainsi que dans la gestion de classe. Si les enseignants du primaire ont spontanément inclus des activités spécifiques au développement de l'oral, ce ne fut pas le cas pour ceux du secondaire. Nous recommanderons des activités, issues de la communication orale et adaptées aux classes d'univers social, qui nous paraissent indispensables au bon fonctionnement d'un débat.

Maitre de conférences en didactique de la géographie
Université Paris 7
Unité mixte de recherche 8504 Géographie-cités
carolinefrezal@wanadoo.fr

L'étude de cas : une approche pertinente pour enseigner le développement durable ?

Axe 2 : Les pratiques de classe

Mots clés : Education au développement durable – étude de cas – compétences – évaluation - complexité

Le développement durable a été introduit en 2008 dans les programmes scolaires, en 5ème (2ème année de secondaire 1) et en 2nd (1ère année de secondaire 2). La thématique structure l'ensemble des notions et des problématiques définies par le programme de géographie. La démarche pédagogique prescrite est l'étude de cas. Il s'agit de décrire et d'analyser de manière problématisée, un corpus documentaire pour faire construire par les élèves, les notions à acquérir. « Le but de l'étude de cas est de partir de cas « concrets », en prise avec le réel, pour construire avec les élèves un savoir ». C'est une démarche inductive qui s'appuie sur une pédagogie active. Les instructions officielles invitent les enseignants à construire des corpus documentaires prenant en compte la pluralité des acteurs en jeu et des niveaux d'échelle concernés. « La démarche de l'étude de cas, tout en offrant l'occasion d'une géographie opératoire et active, favorise cette réflexion multiscale et fait entrer les élèves dans le raisonnement géographique ». L'analyse réalisée sur un territoire précis est ensuite mise en perspective par l'étude de cartes. Il s'agit de déterminer avec les élèves si le phénomène ou la problématique étudiée à une portée locale ou plus générale.

La démarche de l'étude de cas peut constituer une approche systémique et complexe des questions que soulève le développement durable (Morin, 1991). Elle vise la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. « L'ambition finale, le centre de cette démarche d'enseignement, est de type civique et social, il s'agit de rendre l'élève capable de se sentir, plus tard, responsable de la gestion du territoire et de mettre en pratique les savoirs et les raisonnements géographiques et historiques dans sa vie personnelle et citoyenne ». Néanmoins elle tend à se substituer à une démarche de projet interdisciplinaire. En effet, avant 2007, l'éducation à l'environnement vers un développement durable se déroulait dans le cadre de dispositifs interdisciplinaire, voire transdisciplinaire (travaux pratiques encadrés, itinéraire de découverte, classe à pratiques culturelles, projet d'école ou d'établissement etc.). La démarche de projet permettait une approche globale du sujet, qui ne se réduisait pas à une approche cognitive (transmission de connaissances). Or l'introduction du développement durable dans les programmes tend à discipliniser la notion et par conséquent à privilégier les savoirs à transmettre et à segmenter ces savoirs: les sciences de la vie et de la terre abordent les enjeux environnementaux, l'histoire géographie les aspects sociaux

De ce constat se dégage un double questionnement.

- Tout d'abord, comment l'étude de cas est-elle mise en œuvre par les enseignants du secondaire sur le développement durable ? Cette mise en œuvre s'inscrit-elle dans une démarche d'appréhension de la complexité par une approche systémique ?
- Comment modéliser une démarche pédagogique qui permettrait d'aborder le développement durable en cours de géographie de manière systémique, complexe et critique ?

Pour explorer ce questionnement, nous nous appuyons sur des analyses de séquences observées au cours de l'année scolaire 2011-2012 (recherche en cours) en collège et en lycée sur le thème du développement durable. Ces analyses sont accompagnées d'entretiens avec les enseignants observés. La communication présentera dans un premier temps les résultats des analyses de pratiques enseignantes puis dans un second temps la modélisation d'une étude de cas systémique sur le développement durable.

Références

- AUDIGIER F., FINK N., FREUDIGIER N. et HAEBERLI Ph., « L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débat », Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°130, juillet 2011
- LEININGER-FREZAL C., 2009, Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et territoires, thèse de doctorat sous la direction d'Isabelle Lefort, Université Lyon 2
- MORIN E., 1990 (2005), L'introduction à la pensée complexe, Paris, Edition du seuil, 158 p.
- VERGNOLLE MAINAR C., La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue, Rennes, PUR, 164 p.

Antonio Santisteban, antoni.santisteban@uab.cat, professeur titulaire, UAB
Joan Pagès, joan.pages@uab.cat, professeur ordinaire, UAB
Montserrat Oller, montserrat.oller@uab.cat, professeure titulaire, UAB
Neus Gonzalez-Monfort, neus.gonzalez@uab.cat, professeure docteur, UAB
Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de l'Educació, Espagne

Comment développer la compétence sociale et civique dans la salle de classe à partir de l'analyse des problèmes sociaux?

Axe 1 : Progression des apprentissages et évaluation des compétences

Mots clés : compétence sociale et civique, problèmes sociaux, questions socialement vives situation-problème.

« Pour former la 'pensée sociale' nous avons besoin de travailler des problèmes sociaux dans la salle de classe ». Cette déclaration est acceptée par beaucoup d'enseignants et professeurs, mais en réalité nous avons très peu d'exemples des programmes basés sur les problèmes sociaux où questions socialement vives.

Cette recherche (financée par le Ministère de Science et Innovation - EDU2009-10984) veut étudier les mécanismes de développement de la compétence sociale et civique, des connaissances, des capacités ou des valeurs qu'une personne a besoin pour résoudre un problème social, pour faire une analyse critique d'une question sociale et pour penser ou imaginer des alternatives ou des solutions, selon contexte. Notre groupe de recherche – GREDICS de la UAB – est composé par des enseignants de l'enseignement secondaire et des professeurs universitaires. Dans le design et conception de la recherche, la pratique est considérée essentielle afin de valider le débat théorique. Les phases de la recherche ont été divisées en trois parties :

- 1) La définition d'un cadre théorique pour le développement de compétences sociales et civiques et d'un programme basé sur les problèmes sociaux.
- 2) Une enquête sur les représentations sociales que les élèves ont sur des problèmes sociaux actuels, comment ils les interprètent et comment ils s'imaginent l'avenir.
- 3) Le développement et la mise en œuvre de matériel éducatif sur les problèmes sociaux chauds. Et aussi, l'analyse des données et résultats obtenus.

Le développement du cadre théorique a été construit sur la définition du significat de travailler à partir des problèmes sociaux. Dans cet aspect, nous avons distingué deux traditions différentes: (a) une sur la méthodologie, (b) l'autre sur le contenu. Les propositions pour l'enseignement des sciences sociales centrées sur la méthodologie de résolution de problèmes sociaux considèrent fondamental l'apprentissage du processus ou des étapes à suivre pour résoudre un problème social. Dans cette perspective, les contenus de sciences sociales peuvent toujours être problématisés pour analyser et résoudre les problèmes. Dans cette tradition, on peut situer les propositions de «situation-problème» à l'enseignement de l'histoire, la géographie ou les sciences sociales. Et les propositions intéressées sur les possibles contenus de l'enseignement des sciences sociales, on croit qu'elles sont influencées par la théorie critique. Deux lignes de travail font partie de notre recherche : ce que nous appelons des « problèmes sociaux remarquables », lié à la pensée réflexive de Dewey ; et les « questions socialement vives » que revendiquent que les thématiques controversées, chauds de notre société gèrent le contenu des leçons des cours des sciences sociales (histoire, géographie et citoyenneté).

A partir de plusieurs images, nous avons enquêté les représentations sociales des élèves sur différentes questions d'actualité, telles que la pollution, les enfants-soldats, l'inégalité sociale, les migrations, la discrimination fondée sur le genre ou les champs réfugiés. Les élèves doivent identifier le problème, les causes et les conséquences et les solutions possibles. Nous avons analysé les réponses de 338 garçons et filles, et quelques résultats sont que : (a) ils considèrent les problèmes les plus urgents liés à la guerre et les enfants-soldats ; (b) il y a une majorité (55%) qui ne savent pas comment aborder la solution des problèmes sociaux ; et (c) au moment de décider qui devrait avoir la responsabilité de la solution, ils disent que sont les gouvernements ou les autorités qui ont le pouvoir pour le faire. Pourtant, on peut dire que les élèves confrontent les problèmes à partir d'une perspective individuelle, et ils pensent très peu à la responsabilité partagée ou à la nécessité de travailler ensemble. Les étudiants ne donnent pas de réponses complexes avec des différentes variables, ou avec une analyse évolutive ou historique du problème. Non plus, ils parlent sur les intérêts confrontés que peuvent exister dans l'évaluation du problème. En général, les analyses sont assez simplistes.

L'implémentation du matériel didactique préparé par le groupe de recherche a proposé le test de deux séquences d'enseignement. Une sur les « les limites, les frontières et les murs » et l'autre sur « les personnes déplacées, réfugiés et exilés ». Dans les deux séquences l'structure est très similaire. On commence avec (1) un petit questionnaire pour introduire le sujet et pour analyser les représentations sociales des élèves sur la thématique/problème. Et après, il y a (2) une analyse conceptuelle de chacun des termes qui donnent titre à la séquence ; (3) une vision historique du problème avec le développement et l'étude de certains cas dans le passé ; (4) une étude de la carte du monde et la localisation des enjeux les plus importants de chaque cas; (5) l'étude de cas qui prennent en compte la mondialisation et l'échelle locale de ces phénomènes ou des problèmes. Et finalement, il y a désigner (6) une discussion en classe sur une situation future possible, avec une large base d'informations et d'opinions contraposées, pour faciliter l'élaboration d'une réflexion critique final et individuelle. Cette dernière activité est la même dans les deux séquences didactiques.

Actuellement (septembre 2011), nous mettons en pratique chacune de ces séquences dans les différents cours de l'éducation secondaire (12-18 ans), dans plusieurs établissements et avec la collaboration des enseignants de la recherche. Bien sûr, une des difficultés sont de distinguer clairement les objectifs de l'enseignement des objectifs de la recherche. Mais au-delà des difficultés, nous sommes convaincus de l'importance de ces types de recherches. Le travail est passionnant !

Professeur honoraire
 Université de Genève
Francois.Audigier@unige.ch

Débattre d'une question controversée : exemple du développement durable, plus précisément des ressources alimentaires, en particulier de la viande

Axe 2 : Les pratiques de classe

Mots clés : Éducation en vue du développement durable, débat, pensée sociale, conception des élèves, savoirs

Le développement durable s'impose dans un très grand nombre de système éducatif comme un objet obligatoire d'éducation. Plusieurs communications présentées dans les précédents Colloques des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté en témoignent. Quels que soient les débats dont il est l'objet, quelles que soient les activités sociales et les décisions qu'il appelle, quels que soient les domaines de la vie qu'il invite à prendre en compte, quelles que soient les modalités de son introduction dans les curriculums et dans les classes, il n'est en rien un objet simple et tranquille. Les choix qu'il implique et leur mise en œuvre mettent immédiatement en mouvement la diversité des intérêts, des croyances, des opinions, des conceptions de la vie individuelle et collective, des attentes, etc., qui caractérise nos sociétés contemporaines. Au-delà de l'apprentissage de gestes quotidiens, une Éducation en vue du développement durable conçue dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté implique d'introduire les élèves à la complexité et aux enjeux des orientations qu'elle se propose de mettre en avant. Elle implique de situer ces derniers dans toutes leurs dimensions, sociales et démographiques, politiques et juridiques, culturelles et techniques, temporelles et spatiales, naturelles et environnementales... Dès lors, les enseignements de sciences sociales -histoire, géographie et éducation à la citoyenneté- sont au premier rang des disciplines concernées par cette éducation. Du côté des pratiques en classe, l'introduction de dispositifs de débat est un appui important de cette Éducation. Il convient alors de construire un équilibre rigoureux entre des moments d'apprentissage de savoirs, qu'ils soient théoriques et/ou pratiques, et des moments où ces savoirs et/ou ces expériences sont mises en débat entre les élèves.

Dans le cadre d'une recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche, l'Équipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales de Suisse romande, a élaboré et mis en œuvre dans des classes de primaire et du secondaire I, un dispositif de travail conçu pour articuler deux phases de travail : la première a pour but de construire des savoirs ; la seconde de mettre les élèves en situation de débattre d'un thème appelant des actions et des décisions. Au cours de cette seconde phase, ceux-ci ont donc la possibilité de mobiliser des savoirs construits pendant la première phase.

La présente communication repose sur l'analyse de dispositifs de débat. Ces moments de débat ont été enregistré en vidéo puis retranscrit avec le logiciel Transana. Ces transcriptions ont été codées selon plusieurs dimensions : les contenus propositionnels mobilisés, les positionnements des élèves selon les indicateurs retenus comme contribution des disciplines de sciences sociales à l'EDD, les actions langagières de l'animateur du débat, généralement l'enseignant de la classe, et celles des élèves.

Un des résultats importants de cette recherche est la mise en évidence de la pluralité des positionnements et des modes de pensée des élèves, des thèmes et des arguments qu'ils mobilisent : connaissances, valeurs, lieux communs, conceptions des relations individu/collectif, de l'action et de la décision, temporalités différentes avec la question du futur, de l'avenir, etc. Cette pluralité n'est pas entièrement nouvelle. Elle est affirmée depuis quelques décennies comme un élément fort de nos didactiques, en particulier dans le cadre des travaux se référant à la théorie des représentations sociales et de la pensée sociale, qui montrent que 'penser le social' se construit et s'énonce comme un mixte qui combine des savoirs d'origines diverses, des attitudes, des valeurs, etc. Toutefois, au-delà de cette affirmation, le plus souvent l'enseignement suit son cours normal. Le dispositif de débat, lui aussi recommandé depuis quelque temps, déplace la perception de cette pluralité et sa prise en compte par l'enseignant. Au-delà des questions relatives à la conduite du débat par l'enseignant, la recherche permet de formaliser de manière plus précise les positionnements et modes de pensée des élèves et interroge l'usage que ceux-ci font des savoirs et savoir-faire qui leur sont enseignés. Elle permet aussi de repérer des aspects importants pour l'enseignement, par exemple lorsque les élèves commencent à mobiliser des références dans leurs propos mais comme celles-ci sont insuffisamment construites, ils suspendent rapidement leur raisonnement. Par exemple, ce qui relève de la connaissance de ce qu'est un système technique, de la production à la consommation, semble perçu comme important mais est insuffisamment maîtrisé pour être le support d'un raisonnement plus complet. Ces mises en évidence interrogent nos contenus d'enseignement et nos curriculums.

Références

- Audigier François, Fink Nadine, Freudiger Nathalie, Haeberli Philippe (2011), L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats, Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°130.
- Audigier François (2011), Penser les temporalités pour penser les questions sociales vives – Eduquer au développement durable pour construire l'avenir, dans Legardez Alain, Simmoneaux Laurence (2011), Développement durable et autres questions d'actualité, Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation, Dijon, éducaagri éditions, 33-52.
- Hertig Philippe, Audigier François (Ed.) (2010). Enjeux didactiques et citoyens de l'éducation en vue du développement durable. Dossier in Revue suisse des sciences de l'éducation, N°2/2010.
- Articles et communications sur le site : <http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/index.html>

Professeure des universités, didactique de l'histoire-géographie
 IUFM, université d'Artois
 laboratoire Théodile-CIREL, université de Lille 3
nicole.tutiaux-guillon@lille.iufm.fr / tutiauxguillon@wanadoo.fr

Peut-on enseigner les Questions Socialement Vives en histoire et en géographie ? Une analyse de la situation française.

Mots clés : questions socialement vives – développement durable – mémoire – paradigme pédagogique – formation à la citoyenneté

Les nouveaux programmes de collègue en France ont introduit des thèmes qui peuvent être considérés comme des questions socialement vives (QSV) selon la définition qu'en donnent Legardez et Simonneaux (2006)¹. De telles questions sont à la fois débattues dans la société et dans les champs scientifiques ; elles sont porteuses de valeurs, d'incertitudes, de controverses, de disputes voire de conflits, et les savoirs de référence leur correspondant sont peu stabilisés. Cette communication prend appui sur deux exemples : le développement durable, thème central du programme de géographie en 5e ; les traités négrières africaine et atlantique, en histoire en 5e et en 4e. Si les savoirs historiques sur la seconde ont été renouvelés récemment par O. Pétré- Grenouilleau et sont bien acceptés dans la communauté savante, il n'en est pas de même pour ceux qui se disent héritiers des esclaves déportés, et l'accent mis éventuellement sur les négriers musulmans est également sujette à débat social. Quant aux approches du développement durable, elles font controverses à la fois entre scientifiques (même en se limitant aux seuls géographes par exemple), dans le monde politique et dans la société civile. De telles questions supposeraient des formes de transpositions didactiques spécifiques.

En outre, sauf à être rabattues sur des contenus refroidis et tronqués, et à perdre ainsi leur caractère de QSV, ces questions offrent l'opportunité de faire place dans l'enseignement aux débats de société, ce qui peut contribuer à la formation du citoyen y compris en permettant de situer les enjeux des débats et la pertinence des arguments mobilisés. Elles inciteraient alors à d'autres rapports aux savoirs dans la classe et partant à d'autres supports et à d'autres pratiques que celles usuellement en usage et très largement informées par un paradigme positiviste (Tutiaux-Guillon, 2009²). Il s'agit en effet de confronter les élèves à des savoirs qui n'ont pas le statut de vérité définitive ou qui sont mis en cause par des groupes sociaux au nom de la vérité de la mémoire ou des valeurs politiques. Il s'agit aussi de leur faire trouver un équilibre – les élèves de 5e ont environ 13 ans – entre les nécessaires débats de la démocratie et la crédibilité des savoirs scolaires.

Les programmes et les manuels nouvellement publiés opèrent-ils différemment pour ces questions et pour celles qui correspondent à des thématiques plus classiques ? Dans quelle mesure les manuels permettent-ils aux enseignants, en particulier débutants, de prendre en charge ces questions socialement vives comme telles ? La communication analyse plus précisément les chapitres qui permettent de travailler la dimension vive des thématiques choisies, et en particulier le rôle possible du texte des auteurs, des documents proposés à l'étude et des questionnements. Elle prend appui sur une recherche conduite depuis 2006 sur l'éducation au développement durable³ et sur l'analyse de la lecture que font des chapitres ouverts sur la dimension "question socialement vives" des étudiants de mastère métiers de l'enseignement second degré et sur les attitudes et les projets d'enseignement qu'ils affichent à la suite de cette lecture. Elle vise à proposer des pistes de réflexion transposables à d'autres QSV, en particulière pour les enseignants.

¹ Legardez A. & Simonneaux L., 2006, coord., l'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives, Issy- les-Moulineaux, ESF

² Tutiaux-Guillon N., 2009, "L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation", introduction au dossier, n°4 de Raisons, Comparaisons, Educations, La Revue française d'éducation comparée, n° 4 janvier 2009, pp.11-15

³ Recherche des Universités Lille Nord de France (IUFM Nord Pas de Calais et laboratoire Théodile-CIREL EA 4354), 2006-2009, associant M. Andréani (IUFM, Artois), C. Cohen-Azria (université Lille 3, Théodile-CIREL), S. Considère (IUFM, Artois, DYRT), B. Raveillon (IUFM Artois) et l'auteur de cet article qui en a assuré la direction. N. Tutiaux-Guillon poursuit cette recherche dans le cadre d'un projet financé par l'ANR (A2DAO) et dirigé par J.M. Lange, A. Legardez, Y. Girault, L.&J. Simonneaux.

Authentic pedagogy challenges students to construct knowledge through disciplined inquiry in order to produce work that has value beyond success in school (Newmann & Associates, 1996). Authentic Intellectual Work defines academic achievement by looking at three general criteria: construction of knowledge, disciplined inquiry, and value beyond schooling. Skilled adult professionals make their own appraisal of a situation. They base judgments on in-depth knowledge of a particular problem, and communicate their assessment through elaborated communication, all aspects of disciplined inquiry. Finally, while much schoolwork simply tests that a student is competent at spitting back other people's knowledge, in the world people write letters, paint or build furniture for their own reasons. (Newmann, Marks, Gamoran 1996).

Since 2007 thirty-five researchers from six states have participated in the Social Studies Inquiry Research Collaborative, gathering information from a total of 62 teachers. Data were gathered from classes in grades 7 through 12, with largest share coming from 10th grade US History classes. Our study emphasized the selection of multiple sites in four states with high-stakes social studies tests (Alabama, New York, Texas, and Virginia) but also collected data from sites in Georgia and Ohio. This multi-site national study examines the extent to which inquiry teaching is present in classrooms and how it impacts student learning. We define inquiry teaching as instruction that requires students to do authentic intellectual work. The SSIRC study of teaching practices is grounded in the concept of Authentic Intellectual Work and informed by successive iterations of AIW research projects. Use of the AIW standards for the SSIRC study promotes high inter-rater reliability for our data collection despite having many researchers spread across multiple sites. It also allows our findings to be integrated into the significant body of work using AIW to investigate the effects of teaching on student performance.

Newmann, Marks, and Gamoran (1996) examined the effects of authentic pedagogy on the social studies and mathematics learning of 2000 elementary, middle, and high school students in 22 diverse school districts across 16 states. Investigators found that student performance on higher-order authentic intellectual tasks in both subjects was 30 percentile points higher in the classrooms of high-scoring AIW teachers than in the classrooms of low-scoring AIW teachers and that these gains occurred regardless of race, socioeconomic background, or gender. Other studies in this line of inquiry have also produced consistent, positive correlations between authentic pedagogy and high student achievement on AIW tasks in writing and mathematics (Newman, Lopez, & Byrk, 1998) and social studies (Avery, 1999).

Researchers in 21 sites used a purposeful, critical case sampling strategy to select teachers in local school districts who had been identified as skilled in inquiry. In Stage One of this study, researchers documented the practice of each identified teacher and compared their practice to their peers who taught social studies in the same school at the same grade level in order to capture the degree to which each classroom met AIW standards. We found that high levels of authentic pedagogy were very rare with only 31 % of students in our sample attending classes that met the standards for even moderately challenging teaching. Students of color were less likely than white students to encounter authentic pedagogy although this finding was not statistically significant. In Stage Two, the performances on mandated measures of content knowledge for students who study under high-scoring AIW teachers was compared to those of student peers in lower-scoring AIW classrooms. We found a moderate positive relationship between higher levels of authentic pedagogy and success on high-stakes tests of content knowledge.

We conducted teacher interviews prior to beginning classroom observations. In preparation for interview sessions, teachers selected the student tasks that they felt best indicated how well students understand their subject at a high level. Interviewers sought to clarify the classroom context of each task and determine the most appropriate class sessions to observe to gain insight into how instruction prepared students to complete each task. By asking teachers for their most challenging assignments, we sought to capture the maximum degree to which each teacher engaged students with authentic intellectual work. Whenever possible, researchers made three classroom observations and collected three assignments for each teacher. To ensure consistency in applying the AIW rubrics during data collection, two researchers rated at least 25% of all observations and tasks at each research site. SSIRC researchers observed in the classrooms of 62 teachers. Two observations were completed for 62 teachers and three observations for 56 teachers. A total of 231 classroom observation ratings were reported by primary and secondary researchers. Of these, 181 observations were conducted by primary researchers and 51 by secondary researchers. The 181 primary researcher observations took place in 119 distinct classes. The majority of classes for which data were reported were in U.S. History (58%) and World History (30%) and in grades 10 (42%) or 11 (28%). Most classes (69%) were identified as Regular Education with smaller numbers classified as Inclusion (13 %) and Advanced Placement classes (11%).

Tasks associated with the observed lessons were scored for 62 teachers. Two tasks were scored for 62 teachers and three tasks for 56 teachers. A total of 232 task ratings were reported, 180 by primary researchers and 52 by secondary researchers.

We wish to take the term "workshop" literally. We propose an interactive session where the participants come to understand the AIW framework by actually applying it, rating classroom video, instructional tasks, and items from high stakes tests.

References

- Avery, P.G. (1999). Authentic instruction and assessment. *Social Education*, 65(6), 368-373.
- Newmann, F.M. (1991). Classroom thoughtfulness and students' higher order thinking: Common indicators and diverse social studies courses. *Theory and Research in Social Education*, XIX(4), 410-433.
- Newmann, F.M., Wehlage, G.G., & Lamborn, S.D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Newmann, F., & Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newmann, F.M., Marks, H.M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312.
- Newmann, F.M., Lopez, G., & Bryk, A.S. (1998). *The quality of intellectual work in Chicago schools: A baseline report*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.

Participants

David Gerwin (Queens College), Scott DeWitt (University of Cincinnati), John Gunn (Queens College).

Keynote: Brenda Trofanenko, Canada Research Chair in Education, Acadia University.

David Gerwin and Scott DeWitt

AIW Overview

The AIW rubric for classroom observation rated the degree of authenticity in classrooms across four dimensions: Higher Order Thinking, Deep Knowledge, Substantive Conversation, and Connectedness to the Real World. Following the overview, we will show a ten minute clip of classroom instruction and, using the AIW rubrics as adapted by SSIRC for our study, have the group rate that clip across as many of the four dimensions, with discussion in smaller groups, as time permits.

Tasks associated with the observed lessons were scored across three dimensions: Construction of Knowledge, Elaborated Communication, and Connection to Students' Lives. Bringing a variety of tasks from the study, we will again apply the AIW rubrics used in the study to scoring these tasks.

Finally, Scott Dewitt will briefly explain our use of AIW task rubrics as well as a high/low division of Bloom's Taxonomy to rate the high stakes testing items from exams in Ohio, Virginia, New York and Alabama. Still in the groups, participants will rate an item or two (multiple choice, and at least see an essay question from New York).

We will devote 45 minutes to these interactive explorations of the Authentic Intellectual Work frameworks and their use in the SSIRC study.

In order to allow time for broader discussions, although we will only have a two minute overview by Scott Dewitt of how the state tests scored and issues in comparing them, and David Gerwin will, in two minutes, demonstrate how a classroom of students with lower-literacy levels using limited historical evidence scored higher on AIW scales than an AP class in another school with much higher literacy abilities and more in-depth historical evidence. John Gunn will provide a brief review of a transcript of teachers using AIW to score a social studies task (from a different study of using AIW for professional development in a Midwestern state) that illustrates a tension in the AIW categories between student Construction of Knowledge and teacher's providing/ensuring Depth of Knowledge. There will be complete papers available for each topic, even though it will be broached briefly.

John Gunn

Construction of Knowledge vs. Depth

The author recorded four social studies teachers using Authentic Intellectual Work (AIW) to "score," or evaluate, a colleague's task. AIW consists of an elaborated definition of intellectual quality and was created as a research tool. This study analyzes its use by teachers to improve their pedagogy. "Scoring" is treated as an example of mediated action as elaborated by James Wertsch. As mediated action scoring is expected to exhibit affordances and constraints. Teachers enthusiastically addressed and elaborated the higher order potential of the task and implicitly accepted the idea of increasing the intellectual quality of their pedagogy. Constraints emerged from the interaction of a variety of sources that deserve further study: the language of the standards, the de-contextualization of the task, teachers' "epistemic condition," and the

social organization of the scoring event. Teachers did not address the usefulness of the AIW as a tool to improve intellectual quality.

What is striking is that although these problems are formidable, there are several well-known approaches to curricula development that address the issues they perceive posed by the teaching of history (e.g., Wiggins 2005, Wiske 1998, Erickson 2008, Saye and Brush, 2005). These models all incorporate some notion of deliberative selection of content and generalizations that students can discover through detailed studies of historical cases of significance. They do not refer to them. It is also significant that they do not see AIW as addressing these needs. This is contrary to the intention of the founders of AIW to promote the in-depth study of problems with disciplinary knowledge (Newmann, Marks and Gamoran, 1996). Rob's perception of a lack of scaffolding provided by AIW to address these issues is supported by the lack of reference to disciplinary concepts in the rubric they used to score Ellen's task for elaborated written communication. Without specific language to address disciplinary issues in the rubric, the teachers did not see the AIW rubric as requiring them to address the questions of the larger purpose of their curricula or of the required disciplinary concepts. Of course were they to do so they would have to deliberately engage questions of historical significance and content, issues that are outside the AIW framework.

References

- Erickson, H. L. (2008) *Stirring the Head, Heart and Soul: Redefining Curriculum, Instruction, and Concept-Based Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Newmann, F.M., Lopez, G., & Bryk, A.S. (1998). The quality of intellectual work in Chicago schools: A baseline report. Chicago: Consortium on Chicago School Research. Available at www.consortium-chicago.org
- Newmann, F.M., Marks, H.M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312.
- Newmann, F.M., Secada, W.G., & Wehlage, G.G. (1995). *A guide to authentic instruction and assessment: Vision, standards, and scoring*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin.
- Newmann, F.M., & Wehlage, G.G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin.
- Saye, J. & Brush T. (2005) The Persistent Issues in History Network: using Technology to Support Historical Inquiry. *Social Education*, 63(3)
- Wertsch, J.V. (1998) *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wiggins, G. & McTighe J. (2005) *Understanding by Design, Expanded 2nd Edition*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Wiske, M. (Ed.). (1998) *Teaching for Understanding: Linking Research With Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

David Gerwin

How Much Evidence Do You Need for Historical Thinking?

Keywords: Authentic Intellectual Work, Historical Thinking, Classroom Instruction, Use of Evidence, Discussion

This paper contrasts the classroom practices of teachers in two different schools, "Neighborhood High" on the Lower East Side of Manhattan and National High in Queens, NY. It focuses on the historical evidence they provide to their students and their assignments and instruction. From 2009 through 2010 researchers visited the classrooms of two social studies teachers at each school, observing a senior course on how the US became a global power (Supersize Me!) and the 11th grade US history survey at Neighborhood High, and at National High we observed the 10th grade Global History Course and the 11th grade US (including a section of AP) History. We asked teachers for the three most challenging tasks of each year, and determined with the teacher the classroom period tied to that task most likely to let us hear students' thinking and understanding. For example, a unit might build up to a seminar style discussion and we might observe that class, but the formal constraints of a debate might be less likely to reveal student thinking than the period of group work when students discuss their research and prepare for the debate, so we would observe the group work class. Time constraints sometimes prevented us from observing three "most challenging" tasks in a single year, so observations at National High occurred in Spring and Fall 2010. We have obtained demographic data on all the students enrolled in the teachers classes in Spring 2010, including prior scores on 8th grade English exams, allowing us to profile who was in the observed classes. We took qualitative ethnographic notes during classroom observations, and collected artifacts such as assignments, hand outs, and copies of materials students brought from home. We also scored classroom tasks and the classroom instruction on rubrics associated with the Authentic Intellectual Work rubrics developed by Newmann et al. Our observations were part of the Social Studies Inquiry Research Collaborative of 35 researchers across six states who followed the same classroom observation protocol between 2008-2010, maintaining high levels of inter-rater reliability. This allows us to profile classroom instruction with a national context.

Demographic data shows that the students at National High had higher literacy rates, fewer students receiving subsidized or free meals, particularly in the 11th grade classes. Their teachers gave them some texts that were considerably longer and harder than the materials that the teachers we observed at Neighborhood High gave to their students. Nevertheless, classroom tasks and classroom instruction scored considerably higher on the Authentic Intellectual Work rubrics used in the SSIRC study. Qualitative data demonstrates significant instances of students' thinking historically, using disciplinary strategies to interrogate the evidence, at Neighborhood High, despite taking place in classrooms that provided them with significantly less difficult reading, and primary sources that amounted to one or two line quotations rather than full paragraphs or pages. In other words, students at Neighborhood High thought more with less evidence than students at National High. The paper highlights instructional choices at National High that emphasized performance/presentation aspects of student work rather than student construction of historical knowledge using disciplinary tools and evidence. Within some significant literacy restraints, teachers at Neighborhood High prodded students to think deeply and attend to evidence while making larger conceptual arguments. The paper analyzes classroom discussion to provide evidence of students at Neighborhood building complex, sustained conversations from quotations that are only a few sentences, while students at National High, with some exceptions, provide much lower order information for presentations or during group work, even though they have more elaborate evidence.

The paper also addresses affordances and constraints of the study design, and particularly the AIW categories and rating tables. A more in-depth comparison of one teacher at Neighborhood and one teacher at National High reveals what kind of lessons teachers will likely choose as most challenging, and some "most challenging" lessons that are virtually unobservable using the rubrics but could be seen when relying on ethnographic techniques. This section of the paper provides instances of the high level competencies that the AIW rubrics can evaluate quite helpfully, and where there are significant limitations.

Authentic pedagogy challenges students to construct knowledge through disciplined inquiry in order to produce work that has value beyond success in school (Newmann & Associates, 1996). The Authentic Intellectual Work defines academic achievement by looking at three general criteria: construction of knowledge, disciplined inquiry, and value beyond schooling. Skilled adult professionals develop in-depth knowledge of a particular problem, and communicate their assessment through elaborated communication, all aspects of disciplined inquiry. Finally, while much schoolwork simply tests that a student is competent at spitting back other people's knowledge, in the world people write letters, paint or build furniture for their own reasons. (Newmann, Marks, Gamoran 1996).

The AIW rubrics for classroom observation consist of four different categories of classroom interaction with relevance to these three categories. These categories are Higher Order Thinking (HOTS), Deep Knowledge, Substantive Conversation, and Connectedness to the Real World. Analysis in this paper shows how each observed class scored in those categories, and how that provides evidence of student historical thinking and teacher's classroom choices and practices.

References

- Newmann, F., & Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newmann, F.M., Marks, H.M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312.

Anne-Laure Le Guern, professeure associée, anne-laure.leguern@unicaen.fr
Jean-François Thémines, enseignant-chercheur, jean-francois.themines@unicaen.fr
Université de Caen Basse-Normandie (IUFM de Basse-Normandie)

Enseigner la France en géographie : pratiques de recherche et professionnalisation en formation initiale et continuée

Axe 4 : la formation initiale et continuée

Mots clés : Professionnalisation, formation à/par la recherche, construction identitaire, nation, géographie scolaire

La maîtrise de la formation des enseignants en France produit-elle une professionnalisation qui permet aux enseignants d'affronter les tensions entre production de savoir scolaire en géographie et construction identitaire ?

Telle est la question dont nous posons les termes, avec l'étude comparée de deux populations, l'une en formation initiale, l'autre en formation continuée, confrontées à une prescription renforcée d'enseignement de la France en géographie et s'inscrivant toutes deux dans une démarche de formation à/par la recherche dans un master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

L'institution Education nationale a posé en 2008 un problème d'enseignement de la géographie (« nos enfants et nos futurs professeurs d'histoire-géographie ne savent plus la géographie de leur pays » affirme le compte-rendu d'une table ronde organisée par l'Inspection générale) en des termes qu'éclaire bien le modèle de la discipline scolaire : identification de la géographie à l'apprentissage de « repères », refus du politique : élimination de la question de la nation au profit d'une approche du pays par la puissance, placement de la France en Europe en fin de collège, etc. Mais les tensions se sont avivées avec le reste des programmes conçus : l'habiter, le développement durable, la mondialisation, ainsi qu'avec les autres niveaux d'unité sociale et politique enseignés : le local, la région, l'Europe. Parallèlement, le contexte politique et intellectuel s'est radicalisé autour de la question nationale, avec l'expression de sentiments xénophobes favorisée par le « débat » sur l'identité nationale et, en réponse, de nombreuses productions éditoriales de journalistes et d'auteurs qui peuvent se rattacher au genre du Voyage en France (Bailly, Dupin). La question de savoir où est la France et ce qu'elle est, est (re)devenue une question pertinente politiquement.

Du côté de l'Université française, la maîtrise de la formation des enseignants, mise en œuvre à partir de la rentrée universitaire 2010, a produit un recrutement à un niveau M2 (et non plus licence), une entrée dans le métier disjointe entre stages brefs en M1 et M2 et prise de fonction à temps plein pour la première année comme fonctionnaire stagiaire. Elle a d'autre part ouvert la possibilité à des enseignants en place, titulaires d'une licence ou d'un master 1, de reprendre des études au sein de Masters Métiers de l'enseignement, d'obtenir ainsi une qualification supérieure, en se confrontant à une formation à/par la recherche appliquée à leur activité (mémoires de master à orientation professionnelle). Au sein des mêmes masters se côtoient donc des étudiants futurs enseignants, qui prennent des classes pour la première fois et des enseignants en place, entrés dans une démarche de formation continuée par la recherche.

Notre étude porte sur deux populations de six individus chacun, six en formation initiale (M2) et six en formation continuée (M2), dans un même parcours de la spécialité Géographie Sociétés du master Métiers de l'enseignement de l'IUFM de Basse-Normandie. Les uns (âgés de 22 à 25 ans) réalisent un stage de trois semaines, un mémoire de master et passent le concours (CAPES) ; les autres (âgés de 32 à 40 ans, entre 6 et 12 ans d'ancienneté) sont en poste et, bénéficiant d'équivalences, ont pour l'essentiel à produire un mémoire de master dont le sujet est défini en rapport avec des pratiques de classe qu'ils expérimentent. Les étudiants en formation initiale prennent particulièrement en charge pendant le stage les questions de dissonances culturelles ainsi que de références identitaires chez les élèves (cadre de l'UE d'analyse de l'activité et du mémoire de master). Les six autres ont choisi de participer à un séminaire spécifiquement consacré à l'enseignement de la France en géographie, qui leur sert de fil rouge pour la réalisation du mémoire.

Notre terrain d'observation est la relation entre pratiques (en stage ou en poste) et activité de recherche orientée vers les pratiques et leur analyse (au sein du master), chez ces douze personnes. Les données sont constituées pour les étudiants en formation initiale :

- des mémoires réalisés ainsi que des TER (réalisés en M1) ; de l'enregistrement des séances d'analyse de l'activité (UE spécifiquement dédiée à la préparation et à la valorisation des stages) ; d'entretiens visant à approcher la façon dont ils vivent la formation à/par la recherche comme moyen de se professionnaliser ; et pour les étudiants en formation continuée (enseignants en poste) ; des mémoires réalisés sur le thème de l'enseignement de la France en géographie ; de l'enregistrement des séances de séminaires ; d'entretiens visant à approcher la façon dont ils vivent l'articulation pratiques d'enseignement/pratiques de recherche.

Cette relation est généralement considérée comme favorable à la professionnalisation des enseignants. Mais qu'en est-il pour les (futurs) professeurs d'histoire-géographie, en géographie, lorsqu'ils ont à répondre à une prescription d'enseignement de la France non explicitement articulée à d'autres prescriptions de construction identitaire, par une activité exposée à la complexité des constructions identitaires vécues par les adolescents ? En particulier, peut-on considérer qu'ils contournent les difficultés inhérentes à cette exposition (fuite devant un enjeu de la profession), qu'ils jouent sur « le relationnel » au prix d'une évacuation des enjeux d'apprentissage, ou bien encore qu'ils se situent réellement dans le cadre du d'un développement professionnel au sens où ils relèvent le défi d'apprentissages disciplinaires (Grosiron et van Zanten) ? Qu'est-ce que le fait d'avoir été en pratiques de recherche dans le cadre du master, joue comme rôle ? En quoi ces pratiques interviennent-elles différemment suivant que les étudiants sont en formation initiale ou continuée ? Les résultats seront présentés à partir des fonctions attribuées par les deux populations à leur activité de recherche, lorsqu'elle s'exerce en relation avec des situations d'enseignement-apprentissage à fort enjeu de construction identitaire.

Références

- Bailly, J.-C., 2011, *Le Dépaysement. Voyages en France*. Editions du Seuil, Coll. Fiction et Cie, 420 p.
- Baluteau, F., 2005, *La sociologie, une science pour former les enseignants ? Le savoir sociologique chez les formateurs d'enseignants*. Paris : Fabert, (Éducation et sciences), 205 p.
- Cauterman, M.M., Demailly, L., Suffys, S., Bliez-Sullerot, N., 1999, *La formation continue des enseignants est-elle utile ?*. Paris : PUF, 240 p.
- Demailly, L., 1991, « Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels », *Recherche et Formation*, n° 10, p. 23 – 35
- Dupin, J.-C., 2011, *Voyages en France. La fatigue de la modernité*. Paris : Editions du Seuil, 378 p.
- Van Zanten, A., Grosiron, M.-F. 2001, « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI Enjeux*, n° 124, p. 224 – 268.
- Le Guern, A.-L., 2012, « Reprise d'études et développement professionnel : l'analyse de l'activité comme épreuve », in Bailleul, M. ; Wittorski, R. et Thémines, J.-F., *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. Toulouse : Octarès, (Formation). (à paraître)
- Thémines, J.-F., 2011, « Enseigner l'espace de la nation dans un temps post-disciplinaire... le cas de la France ». *Colloque Former au monde de demain. Perspectives de recherche en didactiques des sciences sociales*. Genève : 01er septembre
- Thémines, J.-F., 2008, 2008, « Transactions autour de la valeur de l'enseignement dans la professionnalisation de professeurs-stagiaires en géographie », in : Wittorski R. et Briquet-Duhazé S. (coord.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*, Paris : L' Harmattan, Collection Action et savoir

Chargé d'enseignement
 Université de Genève
philippe.haerberli@unige.ch

Conceptions d'enseignants à propos de l'éducation à la participation citoyenne

Axe 4 : La formation initiale et continuée

Mots clés : Participation, enseignants, conceptions, assemblée d'élèves, citoyenneté

La citoyenneté est au centre de la vie politique et du projet de l'École de nos sociétés démocratiques. La finalité principale de l'institution scolaire est de former des citoyens insérés dans une communauté politique, capables de sens critique pour faire vivre et évoluer cette communauté. La notion de citoyenneté, telle qu'elle inspire la mise en place de l'École publique à partir du XIXe siècle dans la plupart des États européens, s'inscrit dans la tension entre deux conceptions de la participation qui sont aussi deux conceptions de la liberté : « une participation active et constante au pouvoir politique » et « la jouissance paisible de l'indépendance privée » (Constant). En forçant le trait, cette distinction sépare, voire oppose, deux formes de participation : la première est explicitement située dans l'univers politique, dans ses institutions, ses structures et ses modes de fonctionnement ; la seconde met l'accent sur la société civile et les très nombreuses manières dont les individus négocient des accords, construisent des solidarités, vivent des affrontements, le tout sur un mode pacifique garanti par une puissance publique qui se tient à distance. La liberté des modernes, liée à l'affirmation de l'individu, éloigne ainsi l'idéal de participation politique et de « dévouement » au bien commun au profit d'une participation que nous appellerons sociale.

L'apparition de nouvelles demandes sociales complète et modifie cette tension entre les deux pôles de la citoyenneté. Les unes émanent de mouvements féministes, de minorités ethniques, culturelles, sexuelles, etc. ; les autres, plus récentes, sont liées à la globalisation qui tend pour une partie de la population mondiale à délier les appartenances et les identités, à les rendre mobiles et provisoires, pour une autre partie au repli et à la fermeture, sans oublier celles et ceux qui sont ballottés entre ces deux mouvements. Ces nouvelles demandes exigent de repenser le lien entre citoyen et individu, entre citoyenneté et individualisme. Par exemple, la notion de reconnaissance (Taylor 1999, Honneth 2000, Ricoeur 2004) interroge l'idéal abstrait et du respect égal et impersonnel des droits et des libertés de chacun. Ces mutations impliquent que le sens que l'individu a de sa propre valeur, de sa dignité et du respect qu'il se doit à lui-même est en partie lié à la reconnaissance publique de ses singularités culturelle, sexuelle, ethnique, etc. Il existe aujourd'hui une demande très forte pour que la reconnaissance de ces différences devienne une composante principale de l'identité de chacun et, par là, de la citoyenneté dans l'espace public démocratique.

Dans le domaine éducatif, la participation concerne deux modalités que nous distinguons : la participation dans l'école et la vie scolaire, la participation dans la vie locale ouvrant sur les institutions et les pratiques politiques. Cette distinction est illustrée par les compléments employés dans les deux expressions, « participation des élèves » d'une part, et, de l'autre, « participation des jeunes ». La première relève de la participation à la vie scolaire, elle concerne au premier chef ce qui se passe à l'École, les relations entre les individus, l'organisation des pouvoirs, le fonctionnement général de la classe et/ou de l'établissement, etc. ; la seconde relève de la participation à la vie locale du quartier, de la commune à laquelle le jeune appartient, est intégré et porte sur des objets sociaux qui ne se limitent pas aux seules questions scolaires. La distinction de ces deux types de participation pose la question de l'articulation des deux espaces sociaux et scolaires qui se distinguent sous de nombreux points.

La pratique du conseil d'élèves entendue comme la réunion de l'ensemble des membres d'une classe ou d'une école à propos de questions relatives à la vie de celle-ci, prend comme objet premier la vie scolaire. Dans l'école primaire genevoise, la diffusion importante des pratiques de conseil de classe depuis une vingtaine d'années a une particularité : elle s'est effectuée en dehors de tout curriculum formel au sens de « contenus prescrits par les autorités ». Autrement dit, la pratique du conseil de classe dans les écoles primaires à Genève ne reflète ni du « prescrit », ni du « construit institutionnellement ». Comme plusieurs communications présentées dans les précédents Colloques des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté en témoignent, la pratique d'assemblée ou conseils d'élèves répond avant tout à des contraintes d'ordre scolaire qui réduit le potentiel de formation démocratique du dispositif à un « moyen efficace de gouvernement de la classe ».

Si dans la formation initiale des enseignants primaires genevois, l'éducation à la participation démocratique n'a pas de place ni très clairement définie, ni explicitement rattachée à un domaine ou à un autre, des éléments relevant de celle-ci se retrouvent autant dans les dimensions didactiques que dans les aspects dits transversaux de la formation. Le projet de cette communication est de présenter les premiers résultats du volet suisse d'une enquête menée conjointement dans onze villes européennes et sud-américaines, et portant sur les conceptions d'enseignants à propos de l'éducation à la participation démocratique et des pratiques participatives dans l'École. Les données présentées seront constituées par des réponses et des propos d'étudiants en formation initiale suivant actuellement le cursus de la Formation pour l'enseignement primaire (FEP) à l'Université de Genève ainsi que par des réponses et des propos d'enseignants primaires en poste dans des écoles du canton de Genève.

Références

- Haerberli Ph. (2010). La construction du sentiment de justice par les conseils de classe : le cas de l'école primaire genevoise. Dossier « Participation et éducation à la citoyenneté » coordonné par Pagoni M. & Haerberli Ph. Carrefours de l'éducation, 28, juillet-décembre 2009.
- Honneth A. (2000). La lutte pour la reconnaissance. Paris : Le Cerf.
- Payet J.-P. & Battegay A (éd.) (2008). La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Taylor C. (1999). La liberté des modernes. Paris : PUF.
- Ricoeur P. (2004). Parcours de la reconnaissance. Paris : Stock.
- Articles et communications sur le site : <http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/index.html>

Julia Poyet, Professeure de didactique de l'histoire, UQAM, poyet.julia@uqam.ca
Éric Mottet, Professeur de didactique de la géographie, UQAM, mottet.eric@uqam.ca
Faculté des sciences-humaines

Ponts courts-stages en formation initiale des enseignants du secondaire

Axe 4 : La formation initiale et continuée

Mots clés : formation – stage – intégration – expérimentation - didactique

Cette proposition de communication se présente comme l'analyse d'une expérience pratique mise en place depuis 2010 dans le cadre de la formation initiale des étudiants de la concentration sciences humaines/univers social du baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) de l'UQAM.

Nous témoignons ici des travaux d'un comité regroupant des superviseurs de stages et des professeurs et dont les travaux ont pour objectif de lier les apprentissages réalisés dans les cours de didactique à la pratique en stage.

Depuis plusieurs années, les superviseurs de stages qui reçoivent les étudiants de deuxième année lors des séances préparatoires au stage II constatent que les étudiants ne semblent pas faire de liens entre les enseignements qui leur ont été dispensés au cours de la session précédente dans leurs cours de didactique (didactique de l'histoire et didactique de la géographie) et leur préparation au stage. Selon nous, cette situation est en partie due à l'idée souvent véhiculée dans les milieux de stage que l'université et l'école sont « deux mondes différents » et dont les étudiants témoignent à leur retour de stage I (stage d'observation d'une semaine). Par conséquent, pour certains étudiants, les enseignements dispensés en cours de didactique ne sont « que de la théorie », la charge de « former à l'enseignement » revenant alors intégralement aux superviseurs de stages et enseignants associés. Au début du stage II, nous pouvons donc constater un réel décalage entre les attentes des superviseurs et celles des étudiants quant à leur préparation à ce stage.

Dans l'optique de rendre plus évident les liens entre les cours de l'université et les stages en contexte scolaire et ainsi lutter contre l'idée que théorie et pratique sont deux axes de formation parallèles voir opposés, un projet de comité regroupant six superviseurs de stages et deux professeurs a vu le jour. Ensemble, les membres de ce groupe de travail pensent et mettent en place des stratégies visant à mettre en évidence les liens entre les cours de didactique de l'histoire (I et II) et de la géographie et les stages. En bâtissant des plans de cours conjoints, des outils communs (modèles de planification par exemple) et des activités récurrentes cours/stage/cours, les chargés de cours et professeurs engagés dans ce projet souhaitent notamment assurer la progression nécessaire au développement des compétences professionnelles 3 et 4 (Compétence 3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. Compétence 4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation).

À l'issue des travaux de réflexion engagés pour bâtir une sorte de plan de cours inter-cours longitudinal et les outils qui permettront de l'administrer, six cours sur cinq sessions seront ainsi reliés et le comité espère pouvoir dans les années à venir engager d'autres formateurs dans ce projet (le professeur dispensant le cours en évaluation notamment). À terme, nous pensons engager les étudiants dans ce processus dès leur entrée à l'université et jaloner les quatre années de leur cursus d'activités leur permettant de prendre conscience et de penser ces liens théorie/pratique. Pouvons-nous envisager que cette démarche les conduira à maintenir cette réflexion et à s'enquérir des travaux de la recherche après leur entrée en fonction ? Telle est notre ambition !

Edda Sant Obiols
High School teacher and FPU Grant PhD Student at Universitat Autònoma de Barcelona
esan0708@gmail.com
Joan Pagès Blanch
Profesor of Universitat Autònoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat

What do teachers believe about the teaching of democratic participation? The case of three citizenship teachers in Catalonia.

Topic 2: Teaching practices

Keywords: democratic participation; social studies education; teaching and learning research; citizenship education; educational practices

Democratic Participation has become one of the most fashionable topics in the social studies education debate. Prior research indicates that there are some contents and teaching methods which can contribute to engage students. This communication contributes to examine which of these contents and teaching methods are used by teachers to educate their pupils in democratic participation. An analysis of a survey, and individual oral and writing interviews revealed teachers educate their students in democratic participation using (1) contents related to communication skills, solving problems skills, Human Rights and Sense of Duty, (2) teaching methods as political discussions, community learning and students' expositions in the class. Findings also indicated that teachers consider students' participation in the school essential to learn how to participate in society.

References

- COUNCIL OF EUROPE (2002). Recomendación 2002 (12) del Comité de Ministros a los Estados Miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática.
- DESECO (2005), The definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Consulted in <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [21/09/2011]
- GASTIL, J., & DILLARD, J. P. (1999). The aims, methods, and effects of deliberative civic education through the national issues forums. *Communication Education*, 48(3), X-192.
- HESS, D. (2008). Controversial Issues and Democratic Discourse. In Levstik, L; Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- LONG, S., & LONG, R. (1975). Controversy in the classroom. student viewpoint and educational outcome. *Teaching Political Science*, 2(3), 275.
- ØDEGÅRD, G., & BERGLUND, F. (2008). Political participation in late modernity among Norwegian youth: An individual choice or a statement of social class? *Journal of Youth Studies*, 11(6), 593.
- QUINTELIER, E. (2010). The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137-154.
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H., & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. executive summary IEA Secretariat, Amsterdam.
- WADE, R. (2008). "Service-Learning". In Levstik, L; Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.

Maître de conférences en histoire et didactique de l'histoire
 Chercheur au Centre de Recherche en Éducation de Nantes
 Université de Nantes, France

Production de textes et de discours sur la Grande Guerre à l'école primaire

Mots clés : didactique de l'histoire – didactique professionnelle – régulation – Grande Guerre – école primaire

Cette proposition de communication se situe dans l'axe 2 du colloque, visant à analyser les pratiques des enseignants. Il s'agit en effet de pratiques d'enseignantes de l'école primaire française (deux classes du cycle 3, élèves de 10 ans) se donnant pour objectif de faire produire aux élèves des textes conformes aux attendus d'une histoire rigoureuse et intégrés dans un processus réflexif de construction d'une pensée historique. Ces situations didactiques ont été pensées avec notre équipe de recherche mais la mise en oeuvre est très largement marquée par les pratiques ordinaires de ces classes.

Une des questions qui nous a semblé essentielle est donc de savoir quelles pratiques effectives permettent la production de ce type de textes. Certes, l'observation montre la place importante accordée aux pratiques langagières entendues comme l'ensemble des pratiques d'oralité et d'écriture, favorisant la circulation et la discussion des productions. Mais cette lecture de la situation didactique est-elle suffisante ? Nos recherches (2008 et 2009) dans ce domaine ont longtemps privilégié le travail des élèves et mis en évidence les modalités d'un apprentissage de l'histoire inscrit dans un paradigme socio-constructiviste, en particulier en considérant la place du problème dans la situation didactique. Plus récemment (2010), nous avons réorienté notre regard vers l'activité de l'enseignant dans son travail d'aide à la construction des problèmes historiques, analysant les processus de régulation indispensables à la réalisation de la tâche (l'élaboration d'une réponse conforme à la connaissance historique). Les situations présentées dans la communication relèvent de cette dernière problématique et mettent au premier plan la perception des enjeux du discours historique enseignant et sa place centrale à travers les trois dimensions de sa régulation : épistémologique, langagière et problématique.

Précisons que penser la centralité de la position de l'enseignante dans la situation didactique ne constitue pas une concession à un retour de la parole magistrale. Elle exprime seulement la nécessité d'étudier finement l'activité des enseignants dans le processus que nous appelons "construction du problème historique" et dans sa régulation. Cette étude se fonde sur le croisement de deux cadres théoriques : la didactique de l'histoire du point de vue de la construction des problèmes historiques et la didactique professionnelle (Pastré, 2010) qui met l'accent sur l'activité de l'enseignant dans la mise en oeuvre de la tâche (dimension pragmatique et dimension épistémique).

Dans les situations étudiées, les élèves ont écrit des textes sur la Grande Guerre et, au-delà de leur singularité et de celle des exemples utilisés dans les premières séances, le travail collectif de la classe a cherché à produire un discours généralisant.

La communication mettra d'abord l'accent sur les points problématiques et les enjeux, pour ces classes, de cette histoire de la Grande Guerre, avec en particulier l'objectif de ne plus considérer les soldats seulement comme des victimes mais de penser plus largement leur perception de la guerre. Dans un second temps elle procédera à une analyse des textes produits, conçus comme des « généralisations singulières ». Enfin, elle se concentrera sur l'activité enseignante dans cette phase de construction du discours généraliste.

Références

- Le Marec, Y. (2010), « Construction de problèmes en histoire et régulation de l'activité de l'enseignant », *Le Cartable de Clio*, n°10, p. 121-135.
- Le Marec, Y. (2009), avec Doussot S. et Vézier A., « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Education et Didactique*, n°3, p. 7-27.
- Le Marec, Y. (2008), « Situation-problème et problématisation en Histoire », communication au Colloque international *Les Didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation*, Bordeaux.
- Pastré, P. (2010), *La didactique professionnelle*. Paris, PUF.
- Pastré, P. & Clauzard, P. (2005), « Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire », communication au Colloque *Former des enseignants professionnels : savoirs et compétences*, Nantes.
- Tutiaux-Guillon, N. (2009), « L'histoire scolaire entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités », *La Revue française d'éducation comparée*, n°4, p. 105-117.

Assistante en didactique de l'histoire
 Université catholique de Louvain
 Collège Mercier
elodie.vaeremans@uclouvain.be

L'activité de préparation de cours chez les enseignants d'histoire du secondaire : significations et tensions dans le contexte de transformation de la discipline scolaire

Axe 2 : Les pratiques enseignantes

Mot-clé : didactique de l'histoire, travail enseignant, planification, réforme des curriculums, évaluation des compétences

Le projet de communication porte sur l'activité de préparation de cours des enseignants d'histoire. Une rapide recension des écrits montre que les principales recherches relatives à cette dimension importante du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999 ; Barrère, 2002) ont consisté en l'élaboration de modèles capables de décrire le processus de « planification » de cours et le comportement des enseignants lors de ce processus. Ces modèles sont tantôt de type rationaliste (Tyler, 1950), tantôt relèvent de la résolution de problème (Clark, 1978 ; Yinger, 1980 et Charlier, 1989). Plus récemment, certains chercheurs, dont Wanlin (2009), ont proposé des modèles composites. Mais, aux dires mêmes de Wanlin (2009), « aucune de ces tentatives de modélisation n'a pu être vérifiée de manière satisfaisante ». D'autre part, les travaux plus récents qui abordent le travail des enseignants comme une activité (Yvon et Saussez, 2010) ont surtout porté leur attention sur la phase interactive du travail, c'est-à-dire l'activité effective des enseignants en classe. Peu d'entre eux, à notre connaissance, se sont préoccupés de mieux comprendre l'activité des enseignants et les significations données à cette activité dans la phase de préparation de cours, une phase pourtant importante du métier dans laquelle l'enseignant du secondaire en particulier noue un rapport étroit avec sa discipline et trouve une source de plaisir intellectuel (Barrère, 2002).

Une meilleure compréhension des pratiques de préparation de séquences d'enseignement ou d'apprentissage pour la classe d'histoire nous semble d'autant plus pertinente que les prescriptions touchant à l'enseignement de cette discipline à l'école secondaire, en Communauté française de Belgique, font l'objet ces dernières années d'un changement de paradigme didactique important. Ces changements se traduisent notamment par la mise en place, depuis 2001, d'une vaste réforme visant à implanter une « approche par compétences ». En effet, dans la visée d'une plus grande équité et d'une meilleure efficacité des pratiques pédagogiques, les disciplines scolaires du secondaire de ce système éducatif ont subi un profond remaniement de leurs curriculums (Beckers, 2008) et des outils pédagogiques destinés à aider les enseignants dans la mise en œuvre des nouvelles injonctions. Or, la réécriture des programmes par compétences n'est pas sans incidence sur le travail de planification supposé des enseignants. Selon les promoteurs de l'« approche par compétences » (Roegiers et De Ketele, 2000), les nouvelles injonctions pédagogiques présupposent en effet la conception de séquences d'apprentissage visant des activités de transfert. Ces injonctions incitent les enseignants à prévoir des espaces de mises en activité dans lesquels les élèves sont amenés à résoudre des problèmes et mener à bien des tâches complexes nécessitant la mobilisation de connaissances et d'habilités apprises dans les phases préalables de la leçon. Elle devrait aussi amener les enseignants à mieux anticiper la question de l'évaluation de ces apprentissages complexes, ce que d'après les observations antérieures de Charlier (1989) et de Wanlin (2009), les enseignants du secondaire font peu ou tardivement dans leur planification.

Ces attendus posent cependant question. Une recherche menée en 2008 auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants (Bouhon, article soumis) montre en effet que seul un tiers des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique partage les présupposés didactiques inscrits dans les nouvelles prescriptions. L'autre deux tiers reste attaché à des modèles de l'enseignement de l'histoire en vigueur dans les années 1980, voire dans les années 1960, c'est-à-dire tombés en désuétude aujourd'hui.

Que font ces enseignants de ces nouvelles injonctions en porta faux avec leurs convictions didactiques et épistémologiques ? Quels changements les nouvelles injonctions effectuent-elles ou n'effectuent-elles pas auprès dans leur activité de préparation de leçon ? Que peut-on tirer de l'analyse de ces activités de préparation et des significations que les enseignants leur donnent ? Comment la discipline prend-elle sens dans ce travail spécifique ? Quelles tensions ou épreuves les enseignants témoignent-ils dans cette activité ? Quelle comparaison peut-on établir entre les enseignants adhérant à différents modèles de l'enseignement de l'histoire ? La communication n'a pas la prétention de répondre de manière exhaustive à l'ensemble de ces questions. Elle visera à poser les bases du cadre problématique et conceptuel pour les traiter et à présenter les résultats d'une recherche exploratoire préliminaire menée auprès d'un nombre restreint d'enseignants d'histoire.

Références

- Barrère A. (2002). Les enseignants au travail. Routines incertaines. Paris: l'Harmattan.
- Beckers J. (2008). Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique. Dans F. Audigier & N. Tutiaux Guillon (Ed.). (2008). Compétences et contenus. Les curriculums en question. Bruxelles : De Boeck, p. 51-64.
- Bouhon M. (article soumis). « Comprendre les prises de position des enseignants au regard des paradigmes successifs de la discipline scolaire : le cas de l'enseignement de l'histoire ». Revue française de pédagogie.
- Charlier E. (1989). Planifier un cours, c'est prendre des décisions. Bruxelles : De Boeck.
- Clark C. (1978). « Choice of a model for research on teacher thinking ». Research series, 20.
- Roegiers X. (avec la collaboration de J.-M. De Ketele). (2000). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif M. & Lessard C. (1999). Le travail enseignant au quotidien : expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck.
- Tyler R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago : University of Chicago press.
- Wanlin P. (2009). « La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement ». Revue française de pédagogie, 166, 89-128.
- Yinger R.J. (1980). « A study of teacher planning ». Elementary school journal, 80(3), 107-127.
- Yvon F. et Saussez F. (dir.) (2010). Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation, Presses universitaires de Laval.

Demers, Stéphanie, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais
stephanie.demers@uqo.ca

Éthier, Marc-André, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
marc.andre.ethier@umontreal.ca

Lefrançois, David, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais
david.lefrancois@uqo.ca

L'épistémologie pratique et le discours identitaire comme facteurs d'organisation des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle secondaire

Axe 2 : Les pratiques de classe

Mots-clés : histoire nationale – épistémologie pratique – identité nationale – pratiques enseignantes – finalités éducatives

Les programmes d'Histoire et éducation à la citoyenneté issus du renouveau pédagogique font aujourd'hui encore l'objet d'importants débats sur la place publique. Le programme de deuxième cycle du secondaire ne serait pas légitime, aux yeux de certains, en raison du traitement de la question nationale et du changement épistémologique associé à la priorité accordée au développement de la pensée historique (Dagenais et Laville, 2007). Plus précisément, il est reproché au programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire d'avoir marginalisé la «question nationale» par l'évacuation des questions vives sur le plan politique et au profit d'une histoire sociale. L'ajout explicite de l'éducation à la citoyenneté aurait également asservi l'histoire nationale au service du présent et «d'une éducation civique épurée de toute identité nationale». De plus, le passage d'une approche par objectifs et d'un contenu historique exhaustif présélectionné à une approche par compétence, axée sur le développement de la pensée historique dans une perspective constructiviste et un contenu minimal à être bonifié par l'enseignant, a généré un foisonnement d'interrogations concernant la nature et la fonction de l'histoire et de son enseignement.

Lessard et Tardif (2002, p. 212) souligne l'importance de dépasser le simple débat philosophique des finalités et des valeurs qu'elles véhiculent afin que soit considéré comment elles s'incament dans les pratiques des enseignants. L'actualisation des finalités éducatives dépend du travail des enseignants, car c'est par lui que l'école peut les atteindre. Compte tenu de la nature non consensuelle des finalités de l'enseignement de l'histoire, la tension entre le contrôle exercé sur le travail des enseignants par l'organisation scolaire et l'autonomie de ces derniers dans leurs pratiques individuelles, l'importance des attentes sociales perçues sur le plan identitaire national, des valeurs et croyances personnelles des enseignants dans leur interprétation de leur mandat face à ces finalités, il importe de comprendre comment ces finalités et croyances personnelles sont transposées dans les pratiques enseignantes.

Cette communication propose ainsi de décrire comment certains enseignants ont transposé leurs réponses à ces questions à leur pratique professionnelle. Dans un premier temps, nous situons succinctement la problématique et le cadre théorique d'une recherche menée auprès d'enseignants d'Histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle secondaire. Dans un second temps, nous présenterons la structure méthodologique de la recherche. Enfin, nous présenterons les résultats de la recherche au regard de deux organisateurs des pratiques en particuliers, soit l'épistémologie pratique et les finalités patrimoniales.

Les recherches portant sur les programmes d'histoire nationale font état de l'importance de facteurs culturels tels la conception de la nation, de l'identité nationale et du rôle de l'enseignement de l'histoire dans la (re)construction de ces référents consensuels, dans les discours des curricula, des manuels et des enseignants (Audigier, 1995 ; Bienstock, 1995 ; Éthier, Lantheaume, Lefrançois, 2008). La façon dont les enseignants conçoivent ces référents et les transposent dans leurs finalités subjectives aurait une influence considérable sur leurs pratiques en salle de classe (Lautier, 2001 ; Tutiaux-Guillon, 1998). Les finalités patrimoniales et culturelles, définies comme conception de l'enseignement de sciences humaines comme outil d'unité nationale ou de nationalisme (Audigier, 1995), orienteraient ainsi la sélection et la mise en forme des contenus historiques par les enseignants.

Par ailleurs, les recherches récentes sur les pratiques enseignantes en général soulignent l'importance de l'épistémologie pratique des enseignants comme facteur d'organisation de la transposition didactique (Audigier, Cremieux et Mousseaux, 1996 ; Barton et Levstik, 2004 ; Bouhon, 2010). Sensevy (2006) définit l'épistémologie pratique comme théorie implicite de la connaissance, du rapport qu'entretiennent les enseignants à l'incertitude des élèves face à cette connaissance et de la façon dont la certitude se construit, c'est-à-dire l'ensemble des convictions, explicites ou implicites sur ce qu'il convient de faire pour enseigner, apprendre et comprendre les savoirs en jeu (D'Amore et al., 2008). Il s'agit d'une épistémologie pratique, puisqu'elle est construite implicitement par les enseignants, in situ, au fil de leur pratique et à partir de leur expérience d'apprenant et qui leur permet d'établir les repères des discours valables et recevables pour les élèves et d'orienter leur choix d'action en conséquence. Ces repères seraient consolidés par les collègues, par les manuels scolaires et les examens s'inscrivant tous dans une culture du métier, révélatrice d'une épistémologie pratique commune aux enseignants et des ressources et contraintes de leur action (Amade-Escot et Léziart, 1996). Comment cette épistémologie pratique se définit-elle chez les enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire et quel impact a-t-elle sur leurs choix didactiques ?

Dans le contexte de l'implantation d'un nouveau programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté, où les finalités normatives découlent d'un changement de paradigme épistémologique, quelles influences l'épistémologie personnelle et les finalités des enseignants québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire peuvent-elles avoir sur la relation entre leurs pratiques enseignantes et les finalités prescrites par le programme ? Une étude multicas a été privilégiée pour arriver à décrire cette dynamique. Sept enseignants ont été choisis en fonction de leur profil de croyances épistémologiques, identifié à l'aide du Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire (Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009), afin d'identifier l'impact que peuvent avoir des profils épistémologiques différents sur les pratiques enseignantes. Un portrait de chaque enseignant a mené à la description des relations entre les croyances épistémologiques des enseignants, les finalités éducatives qu'ils aspirent à atteindre dans leurs pratiques et les pratiques actualisées en salle de classe. Une synthèse comparative, ainsi qu'une analyse structurale, ont ensuite permis de dégager les patrons communs aux pratiques, ainsi que les facteurs médiateurs des relations qu'elles entretiennent avec le curriculum et certains éléments culturels professionnels et sociaux.

Étudiant au doctorat en didactique de l'histoire.

Université de Sherbrooke

Chargé de cours au département de pédagogie et au département d'adaptation scolaire et sociale.

Pingwinda.Baga@USherbrooke.ca

pmbaga2005@yahoo.fr

La perception de la valeur ajoutée d'un environnement pédagogique informatisé chez des élèves du secondaire du Burkina Faso

Axe 3 : Moyens didactiques et appuis à l'enseignement

Mots clés : valeur ajoutée; environnement pédagogique informatisé, apprentissage de l'histoire

Au cours des dernières années, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont été de plus en plus utilisées, dans le milieu scolaire burkinabé (Ouédraogo, 2006; INSD, 2009). L'apport des TIC dans l'apprentissage a fait l'objet de plusieurs réflexions en science de l'éducation (Lessard et Tardif, 2001; Guay, 2002; Larose, et al., 2002; Chaptal, 2003 ; Kersenti, 2011). Ces recherches montrent l'intérêt croissant pour les méthodes pédagogiques de type socioconstructiviste, associant l'intégration des TIC. Dans le contexte scolaire, l'élaboration de contenus informatisés suppose que ceux-ci soient mis avec efficacité au service des apprentissages (Tricot, 2003; Nielsen, 1994). Cependant, dans le domaine de l'histoire, très peu de ressources informatisées ont été adaptées pour l'apprentissage des élèves (Sia, 2008, Ouédraogo, 2006). Jusqu'à présent, peu d'études ont été menées sur le recours aux TIC pour soutenir l'apprentissage de l'histoire en classe. Pourtant, les outils TIC pourraient être un moyen efficace pour l'appropriation de compétences en histoire en tant que matériel didactique reliant les environnements interactifs et motivants.

Afin de pallier cette insuffisance, nous avons élaboré et validé dans le cadre du doctorat, un prototype d'environnement pédagogique informatisé (PEPI) destiné à une clientèle d'élèves du secondaire du Burkina Faso. Le PEPI a été validé par des élèves et des professeurs. Dans le cadre de cette communication, nous présentons un aspect des résultats de cette validation, savoir la perception de la valeur ajoutée des TIC dans l'apprentissage de l'histoire chez les élèves.

Cette recherche de type développement, bâtie sur le modèle de Loiselle et Harvey (2009), s'est effectuée auprès de 32 participants qui étaient invités à répondre à un questionnaire de validation de type likert à cinq degrés. Par la suite, des entrevues individuelles et des focus groupes ont été réalisés auprès des mêmes participants afin de recueillir entre autres, leurs perceptions de l'apport des TIC dans leur apprentissage. Les résultats montrent que la clientèle a manifesté de l'intérêt pour le produit, et qu'il y a une adéquation du PEPI à l'effet de 80 % par rapport aux attentes formulées à son égard. Plus de 75 % des élèves ont reconnu que les TIC ont favorisé leur apprentissage. Les résultats indiquent que les outils multimédia intégrés dans le PEPI répondent non seulement aux besoins pédagogiques des usagers, mais également qu'ils correspondent à des réalités socioculturelles dans lesquelles ils se reconnaissent. Nous avons évalué la valeur ajoutée du PEPI par rapport à la compréhension de l'histoire coloniale. Au regard des résultats des données, il apparaît que tous des élèves (soit 100 %) indiquent que l'utilisation du PEPI leur a permis de mieux apprendre l'histoire de la colonisation. Cette étude montre qu'en présence de conditions favorables d'accès et d'utilisation, les TIC peuvent procurer des gains substantiels d'apprentissages chez les élèves en histoire.

Chercheure en éducation et en études autochtones avec l'université de Sherbrooke et UBC Okanagan
diane.campeau@usherbrooke.ca

Alternance entre réel et virtuel : Enseignement de la géographie et construction de la conscience citoyenne.

Axe 3 : Moyens didactiques et appui à l'enseignement.

Mots clés : Approche par le réel – Red Pedagogy – Pédagogie du lieu – Écoformation - Alternance entre réel et virtuel.

Cette communication présente les résultats d'une recherche développement qui avait pour but de valider si une approche utilisant le lieu réel pour réaliser l'apprentissage des concepts de géographie, permettait à des élèves du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage, le développement de compétences. L'approche d'éducation traditionnelle autochtone Cajete (1994) et Grande (2004) la pédagogie du lieu « Place Based », Gruenewald (2003) de même que l'écoformation, Cottureau (1997, 2000, 2003) ont constitué les fondements théoriques qui ont étayé la proposition d'élaboration de situations d'apprentissage conçues et expérimentées selon deux modèles utilisant le milieu de vie des élèves en alternance avec le virtuel. Les conclusions de l'ensemble de la démarche de même que leurs impacts, tant sur les enseignants que sur les élèves ainsi que les retombées pour le milieu seront présentés.

Références

- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Durango, Colorado : Kivaki Press.
- Cottureau, D. (2000). Évaluer la mise en forme du lien éco-logique. *Éducation relative à l'environnement, Regards, Recherches, Réflexions*, 2, p.174.
- Cottureau, D. (1997). *Alterner pour apprendre*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ecole-et-nature.org/alterner-apprendre/wakka.php?wiki=Accueil>>. Consulté le 2 juin 2008.
- Cottureau, D. (1994). *À l'école des éléments. Écoformation et classe de mer*. Lyon : Chronique sociale.
- Grande, S., (2004). *Red Pedagogy, Native American Social and Political Thought*, Rowan & Littlefield, Publishers.p.70.
- Gruenewald, D.A. (2003). *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*. *Educational Researcher*, 32(4.)
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin (1ère éd. 1988).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Rae, K. et Pearse, B. (2004). *Value of Place-based Education in the Urban Setting*. Concurrent Paper Session – Thursday, 19th February, 2004. *Effective Sustainability Education: What Works? Why? Where Next? Linking Research and Practice*. February 2004, Sydney, Australia. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.environment.nsw.gov.au/resources/cee/raepearse.pdf> Consulté le 6 février 2007.
- Villemagne, C. (2005a). *Exploration du champ théorique et des méthodes de l'écoformation en relation avec l'éducation relative à l'environnement*. Document de recherche, no 16. Tours : UFR Arts et Sciences humaines, Université François Rabelais de Tours, p.11.

Agrégé d'histoire-géographie, professeur
 Lycée Monge
christian.nace@ac-grenoble.fr
nacekc@wanadoo.fr
 site internet associé : <http://www.geojeu.fr/>

Les simulations géographiques, jouer aujourd'hui pour être acteur demain

Axe 2 : Une pratique de classe innovante

Mots clés : Co-activité, logiques de localisation, espace imaginaire, éducation à la citoyenneté, aménagement

Dispositif pédagogique innovant, les simulations géographiques permettent, à partir d'espaces imaginés, de pratiquer une géographie active avec les élèves des collèges et des lycées, qui vont ainsi choisir, débattre, créer, raisonner, assimiler à travers une sorte de « géographie expérimentale ».

Dans une séance de simulation géographique, l'espace proposé à l'aménagement des élèves est présenté sous la forme d'un plateau (un littoral, un territoire intercommunal, un pays développé, « l'espace monde », un espace tropical « africain », une île tropicale), sur lequel quatre élèves positionnent une quinzaine de jetons représentant des implantations humaines (port, cultures etc). S'ensuivent une phase de restitution collective et de débat avec la classe (pourquoi ici et non pas là) puis un temps d'analyse des logiques conduit par le professeur. Il s'agit ainsi de réfléchir sur les logiques de l'organisation spatiale issues d'une action d'aménagement puis d'analyser des territoires créés, support d'un raisonnement géographique transférable immédiatement sur les territoires réels du programme et à plus long terme constitutif de la personnalité du futur citoyen-acteur. En effet, les élèves sont placés dans une démarche de projet et deviennent, par le « jeu » mis en œuvre, à la fois actifs et acteurs.

Par exemple, le plateau du littoral permettra d'introduire l'étude des littoraux français en menant des comparaisons : à quelle portion du littoral imaginé correspondent l'agglomération de Toulon, le Bordelais, la région du Havre, etc... ? On peut aussi aborder les îles de l'outremer français en « jouant » à aménager un espace insulaire : c'est le plateau de l'île tropicale imaginée qui sera alors utilisé. Enfin, l'approche de l'intercommunalité peut se faire de manière pertinente par un débat d'aménagement à l'échelle locale sur le plateau de simulation qui rassemble 5 communes aux caractéristiques spécifiques. L'étude des « nouveaux territoires » à partir d'une simulation permet ainsi aux élèves de transférer les problématiques sur leur communauté de communes ou d'agglomération.

Les comparaisons avec les espaces réels du programme peuvent se faire avec le manuel, des fiches ou les TIC, grâce aux globes virtuels. Comment ont été créés ces simulations ? A la suite de stages académiques animés dans l'Académie de Grenoble par M. Christian Grataloup (Professeur à l'Université Paris VII) dans les années 1990, j'ai été amené à concevoir progressivement cet outil de géographie dynamique en associant la volonté de faire pratiquer « une géographie active, utile, applicable » (G. Hugonie, 1991) et le mode pédagogique fondé sur l'interactivité entre élèves. Ces simulations expérimentées depuis dix années au lycée, au collège et dans des stages académiques de formation sont, une solution pédagogique accessible à l'enseignant désireux de « faire bouger sa classe » et surtout donner une autre image de la géographie scolaire ! Car, s'ils sont bien compris, ces outils permettent de changer radicalement la vision de l'espace géographique qui, de « donné et indiscutable », devient, par la simulation proposée, un « construit discuté ».

Par ce nouvel outil pédagogique, les élèves trouvent ainsi un moyen d'expression, de réflexion et de construction de leur citoyenneté. En effet, la géographie scolaire française a toujours et traditionnellement proposé une vision de l'espace français dont l'objectif est de construire une représentation territoriale de l'Etat-nation. Elle n'a que peu formé les élèves aux débats possibles sur des territoires, laissant les citoyens découvrir plus tard, par leurs engagements civiques, les enjeux de l'aménagement territorial. Il s'agit donc ici de présenter une autre géographie scolaire.

Les simulations mettent en œuvre, finalement, ce qu'on peut appeler une situation-problème proposant une géographie prospective soumise à des protocoles d'investigation encadrés. Elles s'inscrivent clairement dans une conception spécifique de la géographie scolaire présentée par J-F Thémènes dans son article cité en bibliographie dont la finalité est bien de construire « une pratique spatiale réflexive » (Thémènes, 2004).

Cette approche se veut constructiviste et une réponse pédagogique possible aux attentes d'enseignants soucieux de pratiquer une géographie véritablement plurielle.

S'agissant des élèves, ceux-ci intègrent un savoir par des questionnements et des raisonnements en vue de la production d'un espace spécifique. Par ces simulations, ils sont véritablement actifs et acteurs.

Enfin, dans une perspective plus institutionnelle, cette géographie pratiquée permet de concrétiser cet extrait du commentaire des programmes de Terminale : « L'ambition finale est de rendre les élèves capables de se sentir plus tard responsables de la gestion des territoires, de mettre en pratique leur savoir géographique dans leur vie personnelle et sociale ».

En rendant possible dans la géographie scolaire le débat sur les territoires, notre discipline participe à la construction d'une démocratie participative et les simulations deviennent ainsi un exercice d'éducation du citoyen dans toutes ses dimensions.

Dominique Briand, Agrégé d'Histoire, Docteur en Sciences de l'Éducation, IUFM, Université de Caen Basse-Normandie
dominique.briand@unicaen.fr

Gérard Pinson, Agrégé d'Histoire, IUFM, Université de Caen Basse-Normandie
gerard.pinson@unicaen.fr

Le film de fiction utilisé en classe peut-il donner aux élèves une « vision de l'histoire » ?

Axe 3 : Moyens didactiques et appuis à l'enseignement.

Mots clés : fiction/ histoire, mode de pensée d'inspiration historique, représentation, didactisation, usage publics de l'histoire.

Aujourd'hui, le cinéma demeure une forme majeure des productions culturelles sur tous les continents. Cet art populaire produit toujours un nombre considérable de films et ceux-ci sont désormais bien identifiés comme des sources fondamentales pour écrire l'histoire. Mais le film, s'il a bien trouvé sa place dans le champ historique, l'a-t-il véritablement trouvé du côté de l'enseignement de l'histoire ? Les initiatives abondent du côté des praticiens qui déposent sur des sites d'une grande hétérogénéité leurs propositions d'enseignement de l'histoire avec le cinéma. Les manuels scolaires ne sont pas en reste, ils continuent d'indiquer des films de référence, de constituer des dossiers afin d'accompagner le travail des professeurs d'histoire. Enfin, des opérations organisées dans les différentes académies offrent des moments de formation durant lesquels la question de l'enseignement de l'histoire avec le cinéma est posée. Or, cette question est complexe. Elle renvoie à l'analyse des savoirs capables d'être mobilisés à partir d'un support didactisé qui n'a pas été conçu comme tel : le film.

Cette communication vise à exposer l'analyse d'un corpus de situations mises en œuvre par de jeunes enseignants ou des étudiants en stage dans le cadre du master métier de l'enseignement et de la formation de l'IUFM / UCBN. Ces derniers ont orienté leur recherche pour la rédaction de leur mémoire de M2, ou de leur mémoire professionnel sur cette question de l'enseignement de l'histoire avec le film de fiction. La communication tentera de répondre à cette question de la vision de l'histoire produite ou non auprès des élèves. Il s'agit de savoir si les usages des films de fiction abordant le passé proposés en classe permettent aux élèves de développer des aptitudes réflexives capables de les aider à lire l'histoire du monde représentée au cinéma. Les manifestations d'un mode de pensée historique développés par C. Dery (2008) et R. Martineau (2002) fournissent le cadre de référence et d'analyse de ces aptitudes réflexives. Les recherches permettent d'établir quelques-unes des alternatives conséquentes des contraintes qui pèsent sur l'enseignement de l'histoire avec le film de fiction et le cinéma. Et plus généralement sur l'enseignement d'une discipline avec le cinéma. Les alternatives sont entre la voie qui mène à une médiation au cinéma et celle qui conduit à faire du cinéma, et du film de fiction en particulier, un moyen d'enseignement (Boutin 2006). La voie d'un enseignement de l'histoire avec le film de fiction capable de faire penser l'histoire reste la voie la plus difficile.

Références

Sur les relations cinéma/histoire

- DELAGÉ C., GUIGUENOV., 2004, L'historien et le film, Paris, Gallimard
DELAGÉ C., 2006, La vérité par l'image, Paris, Denoël
DE BAECQUE A., 2008, Histoire et cinéma, Paris, Cahiers du cinéma CNDP
DE BAECQUE A., 2008, L'histoire-caméra, Paris, Gallimard.
FERRO M., 1977, Cinéma et histoire, Paris, Denoël (Réédité et complété chez Gallimard)
FERRO M., PLANCHAIS J., 1997, Les médias et l'histoire, Paris, CEPJ édition
FERRO M., 2003, Cinéma, une vision de l'histoire, Paris, Chêne
POIRRIER P., 2004, Les enjeux de l'histoire culturelle, Paris, Seuil.

Sur les relations enseignement de l'histoire/cinéma

- BÉGUIN-VERBRUGGE A. (coord.), 2007, « Images pour apprendre », in Spirale n°40.
BERGALA A., 2006, L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission de cinéma à l'école et ailleurs, Paris, Cahiers du cinéma.
BRIAND D., 2009, Enseigner l'histoire avec le cinéma, SCEREN, CRDP Basse Normandie.
BRIAND D., PINSON G., 2008, Enseigner l'histoire avec des images. SCEREN/Hachette Education
POIRIER, B., 1995, Document filmique et apprentissage en histoire : enquête sur les représentations et les pratiques des professeurs des lycées et des collèges, INRP.
POIRIER, B., 1998, Documents filmique, documents écrits. Étude comparée de leur statut et de leurs usages dans l'enseignement de l'histoire, INRP, 139p.

Didactique de l'histoire

- HEIMBERG C. 2002, L'histoire à l'école, modes de pensée et regards sur le monde, ESF.
MARTINEAU R., 1999, L'histoire à l'école, matière à penser..., L'Harmattan
MARTINEAU R., DERY C., Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire, A la recherche de modèles transposés de raisonnement historique, Le cartable de Clio, N°2, 2002.

Professeure en didactique des sciences humaines, UQAR, Campus de Lévis
Virginie_martel@uqar.qc.ca

Virginie Martel est professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQAR, Campus de Lévis. Elle s'intéresse principalement aux questions didactiques liées à la lecture dans le contexte spécifique de l'apprentissage-enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté.

Lire en histoire et en géographie : réflexion sur les supports de lecture et l'accompagnement pédagogique nécessaire

Mots-clés : Histoire – Géographie – Lecture – Support texte – accompagnement pédagogique

Afin de mieux comprendre les enjeux liés à l'utilisation de la lecture en histoire et en géographie, il est pertinent de réfléchir à l'effet du type de texte retenu et à l'accompagnement pédagogique qu'il importe de mettre en place pour s'assurer que la lecture en sciences humaines s'inscrit véritablement dans le cadre de la démarche de recherche. Cette réflexion prend appui sur une recherche comparative réalisée auprès de plus de 200 élèves du primaire invités à lire pour apprendre en sciences humaines. Les résultats de cette recherche permettent de réfléchir aux apports et aux limites des différents supports de lecture (entre autres le manuel scolaire, le documentaire et l'œuvre de fiction). Ils permettent également de mettre en lumière la nécessité d'offrir un solide soutien pédagogique lors des tâches de lecture. C'est grâce à ce soutien, qui peut prendre des formes variées, que les élèves parviennent à composer avec les défis que suppose la lecture en contexte disciplinaire.

Références

- MARTEL, V. (2007). « Littérature de jeunesse et éducation à la citoyenneté : un pont à parcourir pour mieux juger de sa solidité ». Enjeux de l'univers social au primaire et au secondaire, volume 3, numéro 4, 9-13.
- MARTEL, V. (2007). « La littérature jeunesse : regard sur ses potentialités à lutter contre les difficultés scolaires socialement différenciées ». Actes du 10e colloque de l'AIRDF. Disponible en ligne au <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Martel%20A19.pdf>
- MARTEL, Virginie (2008). Exploiter la littérature de jeunesse en « classe d'univers social » : des pistes pour se lancer dans l'aventure à partir du thème de la guerre. Enjeux de l'univers social au primaire et au secondaire, vol.4, no. 1, 19-23.
- MARTEL, Virginie (2009). Exploiter la littérature de jeunesse en « classe d'univers social » : le cas du roman. Enjeux de l'univers social au primaire et au secondaire, vol.4, no. 3, 17-21.
- MARTEL, V. et Boutin, J-F. (sous la dir.) (2009). Introduction du dossier « L'histoire et la science en littérature pour l'enfance et de jeunesse ». Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation, vol, 11, no.2, 99-101.
- MARTEL, V. et Boutin, J.-F. (2009). La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'Histoire sous la loupe du LIMIER. Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation, vol, 11, no.2, 179-187.
- MARTEL, Virginie (2009). Lire et écrire en sciences humaines. Dans Lebrun, J. et Araujo, O. (sous la dir.). L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques (177-203). Montréal : Éditions Chenelières.
- MARTEL, V. et Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. Revue canadienne de linguistique appliquée, vol. 13(2), 27-53.
- MARTEL, V. (2011). La bande dessinée en classe de « sciences humaines » ou approcher l'histoire par la complémentarité texte-image. Vivre le primaire, 24 (3), 46-48.

Professeure de didactique des sciences humaines
Université du Québec en Outaouais (UQO) / campus Saint-Jérôme
Département des sciences de l'éducation
chantal.dery@uqo.ca

Chantal Déry s'intéresse à la didactique des sciences humaines. Ses travaux portent notamment sur la dimension interprétative de l'histoire chez les enseignants du primaire, l'enseignement des sciences humaines en classe multiâge et à la didactique de la géographie au secondaire.

Quelle est la place des habiletés intellectuelles liées à l'histoire dans l'enseignement des sciences humaines au primaire au Québec?

Axe 2 : Les pratiques de classe

Mots clés : Histoire - Habiletés intellectuelles – Enseignement primaire – Réforme québécoise

C'est en 2001 qu'est entrée en vigueur la réforme du curriculum au Québec. Implantée graduellement au primaire puis au secondaire, cette réforme a bouleversé de manière parfois importante les programmes de sciences humaines. En effet, en prenant appui sur les développements dans le champ de la cognition et dans celui de la didactique de l'histoire au cours des dernières années (Martineau, 1999; Laville, 1991), de même que sur un mouvement voulant favoriser une approche par compétences (Inchauspé, 1997), les programmes d'histoire sont désormais davantage présentés comme des occasions de développement de compétences, mettant de l'avant la conception interprétative de l'histoire. Dans la foulée, différents auteurs ont proposé des pistes permettant d'enseigner l'histoire dans cette voie (VanSledright, 2011). Mais qu'en est-il réellement en classe? Est-ce que la réforme des programmes s'est traduite par une réforme des pratiques d'enseignement? Est-ce que les habiletés intellectuelles liées à l'histoire sont davantage mises de l'avant? Pour les plus pragmatiques d'entre nous, il est possible d'en douter! D'autant qu'il est bien connu que malgré les innovations ou les formations reçues, les pratiques d'enseignement demeurent relativement stables (Lenoir, 2006; van Hover et Yeager, 2007).

Ainsi il nous a semblé nécessaire d'aller recueillir des données à propos de la place des habiletés intellectuelles liées à l'histoire dans l'enseignement des sciences humaines au primaire au Québec. D'une part les quelques données disponibles pour le contexte québécois de l'enseignement primaire remontent aux années 1990 (MEQ, 1994). D'autre part, dans le contexte québécois actuel, le débat entourant les nouveaux programmes d'histoire (Laville, 2009) semble avoir pour conséquence de figer les pratiques dans un certain conservatisme. Finalement, il est essentiel d'avoir des données empiriques afin de faire un bilan adéquat de la réforme de l'enseignement des sciences humaines au primaire 10 ans après son implantation.

Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons faire état de nos premières observations à propos de la place des habiletés intellectuelles liées à l'histoire dans l'enseignement des sciences humaines au primaire au Québec. Sur cette base, nous allons ensuite faire ressortir dans quelle mesure ces pratiques sont en lien, ou non, avec la réforme en place depuis 10 ans de même que l'approche interprétative de l'histoire qui y est centrale.

Références

- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : Comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettre en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10, 119-141.
- van Hover, S. et E. Yeager. (2007) "I Want to Use My Subject Matter to...": The Role of Purpose in One U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision Making. *Canadian Journal of Education*, 30 (3) 670-690.
- VanSledright, B. A. (2011) *The Challenge of Rethinking History Education*. New York: Routledge.

habcam2002@yahoo.fr

Dr EL Hadji Habib CAMARA, enseignant-chercheur en didactique à l'Université de Dakar, rapporteur de la Commission Nationale d'Histoire, de Géographie et d'Education civique, concepteur de cours en ligne, chercheur à l'observatoire panafricain de recherche pour l'intégration pédagogique des TIC

A la recherche d'un modèle pour un enseignement décloisonné de l'histoire et de la géographie

De nos jours, l'Histoire et la Géographie accordent une place de plus en plus importante au jeu des acteurs dans la construction du temps et du territoire.

Une telle perspective autorise une remise en question de leur enseignement séparé à l'Ecole et laisse ainsi entrevoir la possibilité d'une approche intégrée s'appuyant sur les dimensions de leurs objets respectifs.

L'objet spatial comporte trois dimensions élémentaires: la métrique, l'échelle et la substance (Levy, 2003); quant à l'objet temporel, il pourrait aussi, dans un souci de parallélisme théorique, en impliquer trois : la rythmique, l'échelle et la substance.

Ainsi, en considérant ces deux objets comme des angles d'appréhension du réel social, il est possible de concevoir un modèle co-disciplinaire valorisant une approche décloisonnée de l'étude et de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Dans cette optique, une substance relevant du réel social pourrait être circonscrite, à travers le croisement de sa métrique, de sa rythmique, de son échelle géographique et de son échelle temporelle. Par ailleurs, on peut aussi rendre opératoire un tel modèle d'approche intégrée de l'enseignement/apprentissage de l'histoire et de la géographie, à travers un programme commun aux deux disciplines fondé sur des thèmes fédérateurs tels que l'étude des territoires/de la territorialisation, l'étude des civilisations, la mondialisation, et le développement durable.

Références

Camara H. H. « Intelligibilité de l'activité du professeur en classe par la co-disciplinarité : quels sont les processus sous-jacents à l'activité du professeurs en classe de géographie de l'enseignement moyen et secondaire du Sénégal » thèse de Doctorat en Sciences de l'Education de l'Université de Caen Basse Normandie, 2009, 483 p www.diffusiontheses.fr/57637 réf ANRT:57898

Camara H. H. « Le thème de la vallée du fleuve Sénégal dans les programmes scolaires des trente dernières années : permanences et rupture » in Revue des historiens et géographes du Sénégal n° 8 , 2009 pp ;79-84

Camara H. H. « Langue maternelle des apprenants et intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication au Mali et au Sénégal :les perceptions des formateurs. In Revue Electronique Internationale de Sciences du Langage SUDLANGUES n°15 Juin 2011 pp.16-39 , www.sudlangues.sn

Camara H. H. « L'usage didactique des technologies de l'information et de la communication (TIC) par des professeurs de l'enseignement moyen et secondaire du Mali et du Sénégal. In Liens n°14 Nouvelle série 2011; pp.53-80 (version en ligne : <http://www.fastef.ucad.sn/articles-revu14.htm>

Professeur formateur
 Didactiques des sciences humaines et sociales
 Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud
alain.pache@hepl.ch

Penser l'alimentation à l'école primaire pour apprendre à penser le monde

Axe 2 : Les pratiques de classe

Mots clés : Pensée sociale – alimentation – géographie scolaire – recomposition disciplinaire – langage

La pensée sociale, vue comme la capacité à penser le monde social, les relations avec autrui et l'action, a été étudiée principalement en sociologie et en psychologie sociale. A partir de la notion de polyphasie cognitive (Moscovici, 1961-1976), plusieurs didacticiens ont mis en évidence quelques spécificités de la construction de savoirs en contexte scolaire, comme la compréhension narrative et par le monde familial (Lautier, 2006) ou comme le recours à l'analogie et à la généralisation par individualisation (Cariou, 2004).

Dans le contexte de l'enseignement primaire, les enjeux sont multiples. Il s'agit de construire des concepts, des modes de pensées et des compétences qui devraient permettre à l'élève de penser et se penser dans le monde (Audigier, 2004). Autrement dit, il s'agit de construire au moins les « structures d'accueil » (Perrenoud, 2011) des disciplines de sciences sociales, afin d'éviter de réduire l'enseignement à une formalisation du sens commun.

Dans cette communication, nous présentons quelques résultats d'une recherche doctorale qui a pour but d'étudier la pensée sociale de l'alimentation de huit futurs enseignants de l'école primaire vaudoise et le processus associé de recomposition de la géographie scolaire (Audigier, 2011; Vergnole-Mainar, 2009). Une analyse épistémico-langagière permet de mettre en évidence trois intrigues-types qui traduisent trois manières d'aborder l'alimentation et de se situer par rapport aux registres du monde social et aux disciplines scientifiques.

Références

- Audigier, F. (2004). La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace. Texte présenté au XV Simposio internacional de didactica de la ciencias sociales. Formaciòn de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. Université d'Alicante.
- Audigier, F. (2011). Education en vue du développement durable et didactique. In F. Audigier, Fink, N., Freudiger, N., Haerberli, Ph. (Ed.), L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats (Vol. 130 Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, pp. 47-71). Genève: Université de Genève.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue Française de Pédagogie* (147), 57-67.
- 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 de Rennes.
- Moscovici, S. (1961-1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Puf.
- Perrenoud, P. (2011). Des compétences ou d'autres savoirs ? Texte présenté au colloque Former au monde de demain. Perspectives de recherches en didactiques des sciences sociales. Université de Genève.
- Vergnole-Mainar, C. (2009). De l'environnement au développement durable: implications pour la géographie scolaire française, son territoire, ses frontières. In F. Grumiaux & P. Matagne (Eds.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire* (Vol. 1 Education et formation, pp. 37-48). Paris: L'Harmattan.

Nadine Fink, maître-assistante, Université de Genève

nadine.fink@unige.ch

Charles Heimberg, professeur ordinaire, Université de Genève

charles.heimberg@unige.ch

Université de Genève, FPSE – SSED

Des enseignants généralistes aux prises avec le PER. L'enseignement de l'histoire dans le plan d'études romand

Axe 4 : La formation initiale et continue

Mots clés : didactique de l'histoire, formation initiale et continue, plan d'études romand, école primaire, élémentation

Cette communication se réfère à une étude relative à l'introduction en août 2011 d'un nouveau plan d'études en Suisse romande (PER), aux objectifs d'apprentissages qui y sont énoncés et aux modalités de réception, d'interprétation et de mise en œuvre qu'il implique pour les enseignants généralistes de l'école primaire à Genève. Nous prenons en considération le plan d'études, les moyens d'enseignements utilisés (manuels scolaires et autres supports) et les conceptions que les enseignants expriment à propos du plan d'études d'histoire. Seront également proposées quelques pistes innovantes pour reconfigurer la formation initiale et la formation continue des enseignants généralistes.

L'hypothèse est ici celle d'un écart entre la conception scolaire que les enseignants généralistes ont de la connaissance en histoire et les modalités d'apprentissage historique telles qu'elles sont envisagées dans le plan d'études romand. L'ambition de ce dernier est surtout exprimée dans le texte d'introduction à l'histoire 2e cycle (5e à 8e année du primaire - élèves de 8 à 11 ans). Il s'agit de reconfigurer l'enseignement de l'histoire à l'école primaire en visant prioritairement l'outillage intellectuel des élèves, c'est-à-dire de les amener à « découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps ; [à] identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres ». S'il s'agit toujours d'acquérir « des repères chronologiques et [de] connaître les caractéristiques majeures de ces périodes », ce sont bien les concepts centraux de la pensée historique qui sont mis au cœur du programme. L'enseignement de l'histoire devrait amener les élèves à « raisonner sur ces différentes périodes en utilisant progressivement des questions historiques liées aux concepts centraux de l'Histoire ». Les enseignants sont invités à traiter du passé en interrogeant les changements et les permanences, en questionnant le rapport à la vérité et en distinguant ce qui relève du mythe, en tenant compte de la notion de reconstruction du passé à partir de traces, en mettant à distance les discours mémoriels et commémoratifs. En cela - et pour d'autres aspects aussi -, le PER s'appuie sur une conception largement partagée au sein de la communauté des chercheurs en didactique de l'histoire, c'est-à-dire un processus de questionnement et d'analyse qui s'appuie sur la multiperspectivité et qui tient compte de la pluralité des échelles sociales, spatiales et temporelles et de leur mise en relation.

Les objectifs et les contenus relativement ambitieux du PER pour les deux premiers cycles (niveau primaire) rendent nécessaire une réflexion sur la formation initiale et continue des enseignants. S'il faut par exemple que les plus jeunes des élèves « identifient dans [leur] environnement des durées, des changements et des permanences », quel est alors le sens que l'on attribue réellement à ces mots et quels types d'apprentissage doivent-ils suggérer ? Comment articuler une didactique de l'histoire qui permette vraiment aux élèves de réaliser des apprentissages de cette nature tout en sachant que les enseignants en question sont des généralistes qui ne disposent d'aucune formation particulière en matière d'histoire ?

Depuis quelques années, nous nous efforçons dans le contexte genevois de définir des critères de programmation et d'explicitation des contenus de l'histoire enseignée à partir d'une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire. Associés dans chaque séquence à une thématique de l'histoire humaine, les différentes composantes de cette grammaire sont ainsi conçues pour permettre aux élèves de mobiliser les modes de pensée de l'histoire et d'exercer un regard historien sur le monde.

Est-il dès lors nécessaire de disposer d'une formation académique préalable en histoire pour enseigner cette discipline dans un tel esprit, y compris à de jeunes élèves ? Nous faisons le pari que tel n'est pas le cas. Et nous nous retrouvons alors, en quelque sorte, dans la situation des révolutionnaires français qui ont dû concevoir le concept d'élémentation parce qu'ils devaient former le plus rapidement possible un très grand nombre d'instituteurs capables de contribuer à la réalisation du principe du droit de tous les jeunes de la France à une instruction primaire laïque. En effet, dans le peu de temps qui nous est concédé par le plan de formation des enseignants du primaire, il s'agit de dégager et de donner à voir aux étudiants les noyaux fondamentaux du savoir historique, ceux précisément qui sont porteurs d'un potentiel de développement cognitif, qu'il y a lieu ici de bien distinguer de ces savoirs abrégés et réifiés qui n'ont guère de chance d'ouvrir à une telle perspective.

Les modalités concrètes de la transposition didactique dans ces classes des petits degrés présentent évidemment des aspects spécifiques. Mais il n'en reste pas moins que cette transposition peut être conçue d'emblée en fonction de ce qui caractérise la pensée historique, y compris en pointant la complexité des situations, mais en trouvant surtout des activités concrètes qui permettent de sensibiliser les élèves aux questions que l'histoire pose aux sociétés humaines.

Cette communication se fonde à la fois sur les contenus du PER et sur nos expériences de formation auprès d'étudiants qui se destinent à l'enseignement dans le primaire. Elle vise à définir les grandes lignes d'une intervention de formation relativement courte dans le domaine de la didactique de l'histoire pour fournir aux enseignants concernés un outillage minimal pour poursuivre autant que faire se peut les objectifs du PER en matière d'histoire.

Stéphanie Simard, Doctorante, Sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières
stephanie.simard@uqtr.ca

Félix Bouvier, Professeur, Sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
felix.bouvier@uqtr.ca

Enseignement-apprentissage par concepts : tendances et observations tirées de 120 ans de publications

Axe 2 : Les pratiques de classe

Mots clés : histoire enseignement apprentissage concepts recherche

Le caractère interprétatif de l'histoire continue d'alimenter de nombreux débats sur sa place et son but dans nos écoles. Du patriotisme à l'éducation civique, en passant par l'enseignement de la méthode historique, les éducateurs font face à des défis d'orientation pédagogique afin de situer leur pratique dans les différents courants et ce, au fil des réformes en éducation. S'appuyant sur une analyse de plus de 120 ans de publications sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire, cette recherche identifie des tendances et situe l'évolution historique de notions d'enseignement-apprentissage par concepts comme modèle cognitif et comme stratégie didactique ayant le potentiel d'améliorer la compréhension, la motivation et de développer la pensée critique.

Doctorant en didactique de l'histoire
Université du Québec à Chicoutimi
viateur.karwera@uqac.ca

Le choix des objets d'enseignement pour éduquer à la citoyenneté

Axe 2 : les pratiques de classe.

Mots clés : Rapport au savoir, transposition didactique, objet d'enseignement, choix didactique, citoyenneté

Dans le cadre de l'enseignement de l'«Histoire et éducation à la citoyenneté», les travaux de recherche tendent à souligner que le choix des objets d'enseignement est conditionnel à la vision de l'enseignant, à sa personnalité, à sa compréhension et à son interprétation de la matière à enseigner (Barton et Levstik, 2004; Evans, 1990; Gudmundsdottir, 1990, Martineau, 1999). D'autres soulignent que la plupart le font également avec un simple souci de pouvoir couvrir certains éléments du programme (Evans, 2006). Ainsi, la personnalité de l'enseignant, ses convictions, ses valeurs de référence, ses objectifs sont des éléments déterminants dans la sélection et l'adaptation des objets d'enseignement (la transposition didactique). Une certaine correspondance entre le rapport au savoir, la posture épistémologique d'un enseignant et la nature de la transposition appliquée au contenu d'enseignement est aussi soulignée par certains chercheurs (Evans, 1990; Thériault, 2008). Par conséquent, pour un projet de formation des citoyens responsables et éclairés (MELS, 2006), les convictions de l'enseignant, son expérience personnelle et son rapport au savoir à enseigner deviennent des aspects à considérer pour s'informer de ce qui sera proposé aux élèves.

Considérant que ces facteurs sont multiples et pouvant varier d'une personne à l'autre, la recherche entreprise dans le cadre d'un projet doctoral visait à identifier les éléments partagés et plus déterminants lorsqu'un enseignant a à décider des aspects de la citoyenneté à travailler avec ses élèves. Bien que le processus de transposition des objets d'enseignement soit une opération mentale et qu'il est difficile d'illustrer ce processus de pensée par des indicateurs concrets, les résultats obtenus après une exploration des pratiques auprès de six enseignants au premier cycle du secondaire montrent qu'en plus des éléments habituellement connus, les enseignants d'«Histoire et éducation à la citoyenneté» ont d'autres considérations lorsque c'est le moment de planifier des activités visant le développement de la conscience citoyenne.

Comme le constate Vigneault (2008) qui mentionne qu'«il ne peut pas y avoir de didactique d'éducation à la citoyenneté sans que derrière se profile une certaine conception de la citoyenneté elle-même, du modèle de société qui se trouve en finalité, que cela soit explicite ou non» (p. 181), les faits constatés soutiennent que la personnalité de l'enseignant est indéniable. Le rapport de l'enseignant aux objets d'enseignement pour la construction de la conscience citoyenne reste influencé par sa vision identitaire, sa vision de son contexte d'intervention et son interprétation des savoirs à enseigner. Cependant, en matière d'éducation à la citoyenneté, le contexte d'intervention exerce une influence plus déterminante. Les éléments perçus par l'enseignant dans son contexte socio-politique, dans son école ou dans sa classe même l'influenceraient davantage dans sa prise de position au moment de la sélection des aspects de la citoyenneté à privilégier dans ses interventions.

La présente communication vise à présenter les résultats de recherche associés à cette dimension des pratiques enseignantes : le processus de transposition didactique qui débouche sur les choix didactiques des objets d'enseignement et des activités d'apprentissage en éducation à la citoyenneté. La vision que porte un enseignant sur le bon citoyen qu'il faudrait former n'est pas sans influence, mais elle n'est pas suffisante pour orienter et soutenir à elle seule les choix didactiques en éducation à la citoyenneté. D'autres facteurs interviennent et semblent prendre le dessus dans le choix des objets d'enseignement et la détermination des activités d'apprentissage. Il s'agit entre autre du contexte socio-politique, de la composition ethnoculturelle et d'autres.

M. Sc., Professeure de géographie
Cégep de Sherbrooke, Qc
sophie.gagnon@cegepsherbrooke.qc.ca

L'utilisation des questions socialement vives en classe de géographie au niveau post-secondaire : L'exemple de l'aménagement durable du campus du Cégep de Sherbrooke.

Axe 2 : Les pratiques de classe

Mots clés : Questions socialement vives – pratique sociale – géographie – gestion intégrée – développement durable

Le cours de Laboratoire de pratique sociale s'articule autour d'une question socialement vive et amène les étudiants du programme de sciences humaines à appliquer des notions disciplinaires dans le cadre d'une pratique sociale. Nous proposons aux étudiants de réfléchir à l'aménagement du campus du Cégep de Sherbrooke. Les étudiants appliquent les principes de la gestion intégrée des ressources naturelles et des territoires. Ils intègrent des savoirs disciplinaires complexes : gestion des territoires humanisés, gestion des eaux de pluie, îlots de chaleur, fractionnement des écosystèmes, etc. puis ils confrontent les besoins de stationnement à la lutte aux îlots de chaleur ; les besoins d'espaces de rassemblement extérieurs pour une communauté de plus de 6000 étudiants aux besoins d'espaces permettant de maintenir la biodiversité, etc. Le projet suscite l'intérêt des apprenants puisqu'ils s'impliquent dans leur milieu et y laissent des traces : dépôt d'un rapport à la direction et au Centre des médias du Cégep. Le cours amène les étudiants à développer leur capacité d'analyse et de synthèse, leur esprit critique et leur capacité à recevoir la critique.

Références

Bétoine (2004) «Enseigner des questions socialement vives.» Notes sur quelques confusions. Contribution présentée à la 7e biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.
Legardez, A. et Simonneau, L. (2006) L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner des questions vives. ISSY-les-Moulineau :ESF in Service de Veille scientifique et technologique (2007) «L'enseignement des questions vives» : lien vivant, lien vital, entre école et société ? inrp [En ligne] <http://www.inrp.fr/vst>

Audrey Groleau, doctorante en didactique,
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, Québec,
audrey.groleau.1@ulaval.ca
Chantal Pouliot, professeure,
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, Québec,
chantal.pouliot@fse.ulaval.ca

Audrey Groleau est doctorante en didactique des sciences à l'Université Laval. Elle a obtenu un baccalauréat en physique en 2007 et a enseigné cette discipline au Collège François-Xavier-Garneau.
Chantal Pouliot est détentrice d'un baccalauréat en biologie (1997) ainsi que d'un doctorat en didactique des sciences (2007). Depuis 2006, elle est professeure et chercheuse en didactique des sciences à l'Université Laval. Elle a également enseigné la biologie au Cégep Limoilou (2000-2007).

L'exploration des rapports aux experts et expertes scientifiques par l'entremise de réflexions et de discussions au sujet de la controverse entourant les nanotechnologies

Axe 4 : la formation initiale et continuée

Mots clés : Éducation aux sciences, experts scientifiques, rapport au savoir, futures enseignantes du primaire, Science studies.

De plus en plus de chercheurs et de chercheuses en didactique des sciences plaident pour une éducation aux sciences visant à outiller les citoyens et les citoyennes pour participer à la prise de décisions au sujet de controverses sociotechniques (Albe, 2009; Pouliot, 2011). C'est dans ce contexte que nous nous sommes intéressées aux rapports que de futures enseignantes du primaire inscrites dans un profil d'études collégiales en éducation entretiennent avec des experts et des expertes scientifiques. Les participantes ont rempli un questionnaire écrit dans lequel elles ont notamment réagi à un énoncé appelé item VOSTS (Aikenhead et Ryan, 1992) au sujet de la gestion de controverses, puis trois équipes de trois ou quatre personnes ont participé à une séance du jeu Decide portant sur la controverse entourant les nanotechnologies. Neuf participantes ont aussi pris part à un entretien individuel semi-dirigé. Dans cette communication, nous présentons certains résultats liés à cette recherche doctorale.

Références

- Aikenhead, G. S., & Ryan, A. G. (1992). The Development of a New Instrument: "Views on Science—Technology—Society" (VOSTS). *Science Education*, 76(5), 477-491. doi:10.1002/sce.3730760503
- Albe, V. (2009). Enseigner des controverses (p. 223). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Pouliot, C. (2011). Post-Secondary Students' Relationship to People They Consider to Be Scientific Experts. *Research in Science Education*, 41(2), 225-243. doi:10.1007/s11165-009-9162-9

Enseignant, doctorant,
gurvois@club-internet.fr

Gérard Urvois est professeur d'histoire-géographie au lycée Grandmont (Tours, France) et il a enseigné à l'IUFM Centre-Val de Loire. Il poursuit ses recherches en didactique de la géographie à Paris-VII.

La PAC, un objet géographique, un objet scientifique ? La PAC dans la géographie et en géographie.

Mots clés : PAC - territoire – didactique.

Prendre en compte les dimensions socio-spatiales de la politique agricole commune dans une étude en géographie semble une évidence, et pourtant cet article dans une approche épistémologique nous démontre que la PAC depuis sa création n'a pas été un sujet au cœur des problématiques géographiques. Le versant économique et technique l'emportait très largement. C'est seulement depuis une quinzaine d'années, dans un contexte où la démarche multi-scalaire permet de mieux appréhender les mutations en cours, que la PAC est devenue un objet de géographie.

Références

- Berthaud, C. (1975). *Le Marché Commun*, Masson.
- Brunet, R. (1992). *Les mots de la géographie, un dictionnaire critique*, Montpellier/Paris, Reclus/La documentation française.
- Charvet, J.-P. (2009). « Les agricultures de l'Union européenne dans la mondialisation », *L'Information Géographique*, 73, 1.
- Charvet, J.-P. (2007). « L'agriculture mondialisée », *La documentation photographique*, 8059, Paris, La Documentation française.
- Diry, J.-P. (2000). « Campagnes d'Europe, des espaces en mutation », *La documentation photographique*, 8018, Paris, La Documentation française.
- Diry, J.-P. (1997). « Filières agro-alimentaires et bassins de production dans les pays développés », *Bulletin de l'Association des géographes français*.
- George, P. et Verger, F. (2003). *Dictionnaire de géographie*, Paris, PUF, p. 335.
- Humbert, A. (2007). « Terroirs patrimoniaux andalous : une cohabitation possible avec l'agriculture de contre-saison ? », *Méditerranée*, 109.
- Lévy, J. et Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.
- Renard, J. (2009). *Les mutations des campagnes, paysages et structures agraires dans le monde*, Armand Colin, p. 126.
- Urvois, G. (2010). « La PAC, un objet géographique, un objet scientifique ? La PAC dans la géographie et en géographie », dans Cédric Perrin (dir.), *Agriculture, territoires et mondialisation*, Mondes en mouvements, 1.
- Urvois, G. (2009). L'implicite dans les programmes au regard de la Politique agricole commune (PAC) : les enjeux d'une transposition didactique en géographie dans l'enseignement secondaire. Mémoire de master de didactique des disciplines, option géographie, Université Denis Diderot Paris VII.

Stéphane Lévesque is associate professor of history education at the University of Ottawa and adjunct professor at the University of Western Ontario. In 2011, he was visiting professor at Umea University in Sweden. Dr. Lévesque is the director of the Virtual Historian Laboratory (VH Lab), the first CFI research centre in Canada to study the on-line learning of history. His research focuses on students' historical thinking and new media and technology in education. He is a Board member of the Virtual Museum of Canada, the Canada's History Society, and The History Education Research Network/Histoire et éducation en réseau (THEN/HiER). Dr. Lévesque served as educational expert for the Canadian government on the establishment of the Canadian Museum for Human Rights as well as curriculum expert for the Ontario Ministry of Education. He is the author of *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century* (UTP, 2008) and *Enseigner la pensée historique* (Critical Thinking Consortium, in press). In 2006, he was nominated by the Council of Ontario Universities for the Award for Excellence in Teaching with Technology.

stephane.levesque@uottawa.ca

What is the use of the past for future teachers? A snapshot at Francophone student teachers in Ontario and Québec Universities

What role does the past play in the lives of history student teachers? Do they see teachers as reliable sources of information about the past? How does history help define their teaching practice? The purpose of this exploratory study is to survey student teachers' ideas about history and the teaching profession and discuss some of the implications of the results for teacher education programs in Canada and abroad. Results are based on a pilot project with Francophone student teachers in three Canadian Universities (Ottawa, Laval, Montréal) during the period 2009-2010.

Ph.D., Professeure,
 Département des sciences de l'éducation, UQAC, Chicoutimi
Catherine_Duquette@uqac.ca

Le rapport entre la pensée et la conscience historiques comme indicateur de la progression des apprentissages en histoire

Axe 1 : La progression des apprentissages et leur évaluation

Mots clés : pensée historique, conscience historique, progression, apprentissages, élèves du secondaire

Notre proposition de communication pour le colloque international des didactiques de l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté porte sur rapport entre la pensée et la conscience historiques. Ce sujet, au cœur de nos recherches doctorales, prend sa source dans le programme compétences mis en place dans les écoles secondaires du Québec par le ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport (MELS) en 2005. Ce programme souligne l'importance de l'apprentissage d'une pensée historique en classe d'histoire. Miser sur l'apprentissage de la pensée historique, c'est, en somme, favoriser une vision de l'histoire comme la science qui permet l'interprétation du passé plutôt que de valoriser un apprentissage factuel de la discipline (mémorisation de dates, de lieux et de personnages). Cependant, de nombreuses recherches (Barton, 1997; VanSledright, 2001; Martineau, 1999 et Sandwell, 2005) tendent à montrer que les élèves parviennent difficilement à maîtriser cette forme de pensée et qu'ils préfèrent conserver une vision de l'histoire comme un récit véridique et inchangeable. Ce problème a donné lieu à un engouement dans le milieu de la didactique de l'histoire pour la conscience historique (la compréhension du présent grâce à l'interprétation du passé permettant d'envisager le futur) dont le développement semble être une solution possible aux difficultés mentionnées (Seixas, 2004; Charland, 2003). Cependant, aucun auteur ne définit clairement le rapport que la conscience historique entretient avec la pensée historique. C'est à cette question que notre recherche doctorale a voulu répondre.

Notre thèse visait donc, par l'étude du rapport entre la conscience et la pensée historiques, à mieux comprendre, d'une part, les causes des difficultés des élèves à construire leur pensée historique et, d'autre part, à proposer des solutions, sous la forme de structures didactiques favorisant l'atteinte des objectifs du programme d'études du Québec. Pour parvenir à ces objectifs, il nous a fallu, dans un premier temps, établir un modèle d'interaction à partir d'une étude documentaire basée sur la philosophie herméneutique où le sens émerge du dialogue entre l'interprète et le texte (Gadamer, 1996). Cette étude a révélé un rapport d'interdépendance entre la pensée et la conscience historiques. Qui plus est, nous avons établi que la conscience historique se divise en deux niveaux, un niveau non-réfléchi et un niveau réfléchi. Le rapport entre les deux phénomènes s'établirait ainsi : la conscience historique donnerait sens au travail de la pensée historique pour comprendre le passé; en retour, la pensée historique permettrait à la conscience historique de prendre le recul critique nécessaire pour se libérer de ses a priori et parvenir au second niveau. À la suite de la construction de ce modèle, nous avons entrepris une étude empirique à caractère qualitatif visant à valider et à préciser notre compréhension du rapport entre conscience et pensée historiques. C'est ainsi que nous avons interrogé des élèves de cinquième secondaire (n=148) provenant des villes de Montréal, de Québec, de Laval, de Brossard, de Sherbrooke et de Nicolet. Les élèves participant à l'étude devaient ainsi répondre à une situation-problème dont le thème était une controverse émergeant de leur présent mais nécessitant un retour vers le passé pour proposer une solution au problème initial. Nous récoltions des participants une réponse initiale au problème sous forme écrite. Puis, lors d'une entrevue en dyade, les élèves étaient amenés, grâce au travail sur des documents historiques (textes, caricatures, photos) à réviser leur jugement initial. À la suite de ce travail faisant appel à leur pensée historique, les participants rédigeaient une réponse finale, ce qui nous permettait d'analyser l'évolution de leur pensée historique et s'ils avaient bel et bien atteint un niveau de conscience historique réfléchi.

L'analyse de ces entretiens nous a amenée à élaborer une taxonomie de développement de la conscience historique des élèves divisés en quatre niveaux : primaire, immédiat, composite et narrative. Au niveau primaire et immédiat les élèves ne comprennent pas l'histoire comme une interprétation du passé tandis qu'aux stades composite et narrative, les élèves démontrent une conscience historique plus réfléchie. Par exemple, les élèves des deux premiers stades peinent à comprendre le phénomène de cause et conséquence pourtant primordial en histoire tandis que les deux derniers stades y parviennent. On constate aussi une forte corrélation entre les stades les plus réflexifs de la conscience et le développement de la pensée historique. Les précisions apportées au rapport étudié permettent également de mieux comprendre la progression des apprentissages en lien avec la pensée historique. En effet, le rapport entre la pensée et la conscience historiques tend à indiquer que certaines opérations intellectuelles liées à la pensée historique seraient plus compliquées à développer que d'autres. Ainsi, nos données suggèrent de regrouper les différentes opérations intellectuelles de la pensée historique en trois niveaux de complexités. En somme, les résultats de cette recherche doctorale nous incitent à revoir notre compréhension de l'apprentissage de l'histoire en classe et ouvrent donc de nouvelles voies tant pour la recherche que la pratique.

Références

- Barton, K. (2008). Research on students idea about history. dans Levstik, L et C. A. Tyson (Eds.) Handbook of Research in Social Studies Education, New York, Routhledge, 239-258.
- Barton, K. C. (1997). History It can be Elementary. An Overview of Elementary Students' Understanding of History, Social Education, vol. 61, no 1, p. 13-16.
- Barton, K. C. (1997). « I just kinda know » : Elementary students' ideas about historical evidence, Theory and Research in Social Education, vol. 25, no 4, p. 407-430.
- Barton, K. C. (1995). « My mom taught me » : The Situated Nature of Historical Understanding, texte présenté à l'AERA de 1995. S.p.
- Charland, J.-P. (2003). Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto, Québec, PUL, 333p.
- Gadamer, H. G. (1963). Le problème de la conscience historique, Louvain, Publications universitaires de Louvain, 87p.
- Martineau, R. (1999). L'histoire à l'école, matière à penser..., Montréal, L'Harmattan, 399p.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs du Québec (MELS), (2003). L'école, tout un programme, programme de formation au premier cycle du secondaire, chapitre 7, p. 337-368.
- Rüsen, J. (2004). « Historical Consciousness : Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development », dans Seixas, P. Theorizing Historical Consciousness, Toronto, University of Toronto Press, p.63-85.
- Sandwell, R. (2005a). The Great Unsolved Mysteries of Canadian History: Using a web-based archives to teach history, Canadian Social Studies, 39, (2), S.p. [en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARSandwell_unsolved_mysteries.htm
- Sandwell, R. (2005b). School history versus the historians, International Journal of Social Education, 30, (1), 9-17.
- Seixas, P. (2004). Theorizing Historical Consciousness, Toronto, University of Toronto Press.
- Tutiaux-Guillon, N. et D. Nourrisson, (2003). Identité, Mémoire et Conscience Historique, Saint-Étienne, Publications de l'Université Saint-Étienne.
- VanSledright, B. (2002). In Search of America's Past : Learning to Read History in Elementary School, New York : Teachers College Press, 189p.

Georg Weissenö, professor
École Supérieure de Pédagogie Karlsruhe
weissenö@ph-karlsruhe.de

Valentin Eck, ATER
École Supérieure de Pédagogie Karlsruhe

Increase in knowledge about the European Union in political education lessons. Results of an intervention study.

Keywords: political knowledge, concepts, intervention study, interest in politics, academic self-concept, European Union

The study examined predictions of increased learning effectiveness in the context of political education. Analyses were based on the data of 502 students from 9th- and 10th-grade classes from German schools. While girls clearly profited more from the lesson series than boys, there was no substantial influence of sex on prior knowledge. Adolescents with a Turkish migration background performed considerably poorer and those with a Southern European background somewhat poorer in the pre-test than adolescents without a migration background. With regard to political interest, it was found that while interest in politics in Germany exerted a positive influence on prior knowledge, specific interest in European politics did not explain any unique variance. Pupils may generally profit from parents' cultural capital and too little from political education lessons. The results of the study suggest that motivation and academic self-concept represent factors are important to lesson efficiency.

Professeur des Universités, Tunis
 Directeur du Musée national de l'Education (et auteur du projet de création)
mokhtar.ayachi@minedu.edunet
<http://www.cnipre.nat.tn> (site en cours de construction)
 ou encore : musée de l'éducation de Tunis + cnipre

Approche didactique de la Muséographie : Le paradigme du Musée de l'Education de Tunis

Mots clés : temps scolaire, patrimoine éducatif, école tunisienne, Méditerranée, muséographie moderne.

I – Temporalité muséographique au Musée de l'Education :

Le temps n'est ni figé, ni seulement linéaire au Musée de l'Education. Il est reconstruit entre ses deux pôles négatif et positif (de l'avant et l'après JC). C'est un continu va-et-vient dans un espace didactique interactif faisant des contenus, qui y sont exposés, des repères guidant la mémoire collective dans sa quête de réappropriation d'un temps scolaire, le plus souvent plus intime, plus affectif...

Visiter le Musée de l'Education, c'est appréhender ou fréquenter autrement le temps, qu'il soit historique ou présent, voire futur, à travers un mouvement temporel continu chargé d'émotion; une posture comparative entre le jadis et le présent ainsi qu'à travers les générations et leurs rapports à l'école et à la vie scolaire. Cette visite dans le temps est balisée de repères constitués de mille et une choses : du bol de lait chaud servi (jadis) à l'ouverture des classes, aux plumiers, aux Cahiers de Roulement, aux buvards, à "1.300 problèmes", aux "Leçons de Choses", aux manuels de lecture et aux représentations enfantines des gravures, etc...

Visiter le Musée de l'Education, c'est parcourir avec nostalgie des petits reliefs de la mémoire scolaire et caresser des souvenirs intenses qui resurgissent à chaque coin des espaces d'expositions. C'est également une mise en relief de diverses représentations de choses scolaires et des rapports plus au moins affectifs avec ses anciens maîtres d'école. En un mot, c'est ressusciter un temps chargé de valeurs éducatives où le maître ou la maîtresse adorée se substituait au père ou à la mère... La vénération de l'école, de ses éducateurs ainsi que de son savoir transcende, en fait, le temps vécu dans sa permanence culturelle.

Le temps scolaire, à travers ses repères transcrits des six alphabets que la Tunisie (Ifriquia) a connus depuis l'époque phénicienne jusqu'aux cursus de l'enseignement traditionnel puis ceux de l'enseignement moderne, trace ainsi, dans son étendue de tolérance et de diversité culturelle, la trajectoire balisant la topographie de la mémoire collective nationale. Ce temps éducatif permet d'en découvrir les reliefs, à travers les différents supports didactiques utilisés jadis et exposés soigneusement aux visiteurs (scolaires et autres) avec des notices explicatives dans des rayonnages transparents.

Enfin, Visiter le Musée de l'Education, c'est faire connaissance avec un univers accueillant conçu architecturalement pour une muséographie moderne, agencée dans un espace multifonctionnel à la fois clos et ouvert. Un lieu que les sons du patrimoine musical universel, accompagnant le visiteur dans tous les espaces du Musée, inondés de toute part par une lumière naturelle, font oublier le temps des horloges en intégrant celui du patrimoine éducatif dans sa permanence tranquille. C'est également l'opportunité de se familiariser avec la concentration d'une réalité multiple, englobant plusieurs temporalités, plusieurs lieux ou aires culturelles diverses formant une synthèse de civilisations aux six alphabets que les 1.400 kilomètres de côtes méditerranéennes (tunisiennes) ont connus.

II – Approche innovante de la muséographie :

Il s'agit de l'approche épistémologique et didactique, au niveau du rapport au patrimoine éducatif, au moyen d'une fresque géante interpellant le visiteur à l'entrée du musée et constituant un support didactique mettant l'école tunisienne dans son contexte civilisationnel. En effet, la présence de la Méditerranée, odyssee des cultures, la Méditerranée qui inspiré les réflexions braudeliennes est permanente. Les écritures, le savoir et le rôle de l'école, en tant que vecteur de diffusion de la connaissance, y sont largement visibles.

Un certain nombre de référents épistémologiques au patrimoine éducatif sont perceptibles au visiteur: Il s'agit notamment de l'œuvre de F. Braudel, déjà évoquée, de l'influence des idées de Henri Bergson, opposant l'intériorité de la durée à l'extériorité de l'espace ou encore de celles de Paul Ricœur sur la continuité et l'intelligibilité du temps. Toutes ces idées ont inspiré cette expérience muséale et traversent, en fait, dans la longue durée, aussi bien les institutions traditionnelles du savoir et les outils de sa diffusion, que les institutions modernes actuelles d'éducation et leurs supports virtuels (tels que le tableau interactif, l'Internet ou le Web, occupant l'espace des médias au musée...).

Cette approche didactique, au Musée de l'Education, a bénéficié également des expériences d'enseignement et de recherche en Histoire de l'éducation et en didactique de l'Histoire que nous menons depuis quelques années à l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue ainsi qu'à l'Ecole Normale Supérieure de Tunis.

Enfin, l'animation culturelle au musée est réalisée notamment au moyen d'un tableau géant interactif, installé dans un espace aux multiples médias, constituant le lieu d'attraction des excursions scolaires. Ces activités didactiques (en ateliers le plus souvent) rendent le visiteur, particulièrement scolaire, plus réceptif en vue d'apprivoiser la permanence du temps éducatif, en saisissant ses deux extrémités, faisant du passé un temps allié du futur et de ses projets innovants.

Finalement, la visite du Musée de l'Education ne constitue pas seulement une occasion de ressourcement dans les diverses représentations, mais plutôt de contemplation créative, d'inspiration... Elle permet aussi, parallèlement aux cours d'histoire sur les bancs de l'école qu'elle complète, de favoriser la sensibilité historique, voire le développement d'une conscience citoyenne éclairée, à travers la dialectique : passé / présent / futur; trois moments, trois temps qui se rejoignent en symphonie dans chaque réflexion concernant une causalité ou une perspective.

Maître de conférences en histoire, Université de Toulouse II Le Mirail (France)
Laboratoire de rattachement : FRAMESPA
veronique.castagnet@univ-tlse2.fr

Les « modules » d'action culturelle et éducative, un enseignement co-prescrit en quête de modélisation

Axe 3 : nouvelle forme didactique

Mots-clés : curriculum prescrit, service éducatif, modules pédagogiques, modélisation

Depuis plusieurs les années 1950, les institutions culturelles (musées, archives, bibliothèques) ont développé des activités à destination des publics scolaires, grâce à leur cellule de valorisation : le service éducatif. La fondation et le développement contemporain de cette structure est problématique : crée sous la tutelle du Ministère de la Culture et de la Communication, elle est actuellement animée soit par des personnels du Ministère de l'Éducation nationale mis à disposition (des enseignants essentiellement du second degré) pour concevoir, préparer et mener les activités à destination des scolaires, soit par des médiateurs culturels voire des conservateurs des archives ou des musées. De fait, les prestations proposées par cette structure à destination des scolaires peuvent varier considérablement, et s'éloigner d'un acte d'enseignement tel qu'il est défini par le Ministère de l'Éducation nationale.

Cette double appartenance, Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de la Culture, place les enseignants face à de nombreuses interrogations : comment, en effet, parvenir à respecter le curriculum prescrit par leur hiérarchie, tout en satisfaisant les objectifs quelque peu différents des musées, archives ou bibliothèques dont ils dévoilent les richesses aux élèves, de la maternelle à l'université ? Dans quelle mesure la co-prescription modifie-t-elle la stratégie éducative retenue par les enseignants de ces services éducatifs ? Peuvent-ils s'affranchir totalement du curriculum prescrit ? Une modélisation de ces « modules pédagogiques » est-elle envisageable ? souhaitable ? possible ? attendue ?

Cette recherche entend questionner l'ambivalence dans laquelle se trouve placé la séance conçue à partir des fonds documentaires exceptionnels de ces institutions : acte d'enseignement ? animation culturelle ? Par voie de conséquence, d'autres interrogations apparaissent : quels apprentissages ? quelles compétences ? quelle trace écrite ? quelle évaluation ? Cette communication se fonde sur l'analyse de l'ensemble des activités « pédagogiques » proposées par les institutions culturelles, partant d'une expérience de dix ans dans le cadre spécifique des Archives nationales de France. Elle a pour finalité de théoriser des pratiques didactiques qui jusque-là restent « isolées », non connectées entre elles, alors même que les conditions, les objets, les méthodes et les finalités restent proches.

PhD Student
 University of New Brunswick, Fredericton
t8cmf@unb.ca

Deepening historical consciousness through museum fieldwork: Implications for community-based history education.

Topic 1: Learning Progression and the Assessment of Competencies

Keywords: Historical Consciousness; Historical Thinking; Community-based Learning; Design-based Research; Museums; Heritage Education

Description of Study - The objective of my study is to develop a research-based model for enabling heritage communities to assist in the development of students' historical consciousness. To achieve this, I will adopt a mixed-methods qualitative approach to studying a specific grade 7 social studies classroom, while working with a community museum and the museum's associated volunteer group. Preliminary findings from the SSHRC project, *Canadians and Their Pasts*, reveal that 95% of adult Canadians are conscious of their past and engage in history related activities on an annual basis; 66% consider the history of their family as most important to them, because they believe that it shapes their identity. They also look to collective memory heritage sites (museums, historic sites) for their sources of information about the past (Conrad, 2009). These findings are relevant to the field of history education, because they demonstrate the potential role that heritage resources can play in shaping young Canadians' historical consciousness. A vast amount of theoretical research has been undertaken with regards to historical consciousness (Gutman, 1987, Gadamer, 1987, Angvik & von Borries, 1997, Seixas, 2004). Theoretician Jörn Rüsen was one of the first to develop a theory on the connections to individual development. Rüsen describes historical consciousness as a "temporal orientation" that is driven both internally as well as externally, carrying with it moral responsibilities to those living in the past, as well as the present and future (Rusen, 2005). As an extension of this, Peter Seixas' 6 concepts of Historical Thinking (2006) provide a set of analytical concepts for historical inquiry that can intellectually empower students to do history like a historian. Through use of these concepts of historical thinking, students can be enabled to use empirical evidence to build their own historical narrative. A great deal of research has been undertaken with regards to this type of historical thinking in classrooms (VanSledright & Limon, 2006), but very little attention has been directed towards applying these concepts to non-classroom settings. Too often, it seems, heritage resources in non-classroom settings are considered nothing more than add-ons or rewards for students after they have studied a particular topic in history. Little attention is paid to the empirical potential of the history education activity itself. Through my research I wish to seek answers to the following questions: (1) How does participation in museum fieldwork activities deepen the historical consciousness of middle-school students? (2) Can classroom instruction, using the 6 benchmark concepts of the Historical Thinking Project, enable these students to do empirical history research in their community museum? (3) How does collaboration with older members of this volunteer heritage community deepen the historical consciousness of the older members themselves?

Theoretical Context - Three factors locate the complementary and intersecting theoretical contexts for my research: Canadians' historical consciousness; the underutilised potential of collective memory resources for student learning about the past; and how these resources deepen their consciousness. The first draws upon the hermeneutical learning theories of Jörn Rüsen, which hold that students construct their own knowledge about history, and through this process of making sense of the past attain various levels of competencies (traditional, exemplary, critical and genetic). For Rüsen, the experience of time is central to being able to orient oneself in the past/present/future. Making sense of the past, however, requires that one possess the procedural skills to sort, prioritise, examine, question, and analyze evidence in order to construct valid knowledge. This is where the second theoretical context informs my study: my intent is to actually implement the benchmark concepts of Canada's Historical Thinking Project in a non-classroom setting, through design-based research—thus enabling students to apply analytical concepts learned in the classroom, to fieldwork in a community museum, while supplementing this field experience through interaction with older members of the associated heritage community. Since the findings of *Canadians and Their Pasts* suggest that most Canadians perceive their historical consciousness as rooted in learning about their family, ethnic and culture group, my third theoretical context will draw upon the tradition of socio-cultural memory studies.

Significance of Study – The results of my research are relevant to museums, heritage organizations, schools, and policymakers with regards to pro-actively engaging youth in Canada's collective memory heritage sites. The end result is intended to move heritage education to another level: from social institutions that impose pre-determined knowledge upon student visitors; to living collective memory sites that are subject to dialogue, debate, and re-interpretation by student curators. My findings will contribute to a relatively small body of research on heritage education: "empirical research on the learning processes and outcomes of heritage education is still very scarce" (van Boxtel, 2010). It will point to ways in which history education can be extended out into a heritage community, thus challenging students to enter into intellectually rigorous dialogues with the past.

Methodology – This study will use qualitative mixed-methods to examine growth in historical consciousness. I will develop a design-based research teaching unit for one grade 7 social studies class (n=30 students), involving a local community museum and associated museum volunteer group. This grade level has been selected because it is when New Brunswick students are first introduced to the concept of empowerment in Canadian history. Data will be collected in 3 phases and will include document analysis, questionnaires, and interviews with the 3 key groups of participants (students and their teacher/ museum curator/ associated museum volunteer group).

By October, 2012, I will be at a point in my research where I will be able to present my preliminary findings.

This research study is funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, as well as the University of New Brunswick.

Ph. D., Professeure,
Département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines
Université de Moncton
aicha.benimmas@umoncton.ca

Le statut de la carte géographique à l'école francophone en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick

L'utilisation de la carte dans les cours des sciences humaines au primaire et d'histoire-géographie au secondaire s'avère indispensable pour la construction des connaissances de ces disciplines chez les élèves. Elle est l'outil par excellence qui permet l'analyse des problématiques territoriales. Elle est très consommée par les médias d'information, les revues et l'Internet qui utilisent souvent des cartes sophistiquées de point de vue technique mais pauvre en terme de sémiologie graphique d'où la nécessité d'une alphabétisation cartographique. Selon, Bednarz et al. (2006), l'habileté d'utiliser des cartes est l'une des exigences pour pratiquer une citoyenneté moderne. Dans ce sens, les recherches démontrent que la carte est un instrument de réflexion qui permet de développer le raisonnement géographique (Benimmas, 1999, 2006, 2011) et les intelligences multiples (Gregg, 1997). De même, c'est un outil qui permet aux élèves, grâce à l'interaction en petits groupes, la compréhension des concepts géographiques (Leinhardt et al., 2005). Ce moyen d'expression géographique, bien qu'il soit largement utilisé dans la vie quotidienne, ne reçoit que peu d'attention dans la pratique quotidienne des enseignants (Le Roux, 1995 ; Ernult et al., 1999). Son utilisation au secondaire ne dépasse pas la localisation des phénomènes géographiques. Ainsi, l'apprentissage des règles du langage cartographique par les élèves reste sous estimé (Benimmas, 2011). Or, c'est grâce à ce langage que l'élève peut raisonner sur les différents modes que prend l'appropriation sociale des territoires. Les disciplines des sciences humaines ne sont plus supposées faire apprendre aux jeunes uniquement des connaissances factuelles, mais plutôt une manière de réfléchir et de raisonner sur des problématiques qui touchent les territoires et les sociétés. Le nouveau programme de géographie proposé par le Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (2005) dans le cadre de l'école renouvelée, accorde à la carte et au langage cartographique une place importante au sein de l'apprentissage des disciplines des sciences humaines. Ainsi, on peut se poser la question suivante : comment la carte s'intègre-t-elle dans la pratique enseignante des cours des sciences humaines au primaire et d'histoire-géographie au secondaire dans le cadre de l'école renouvelée ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de faire un constat sur l'utilisation de la carte géographique au primaire et au secondaire en milieu minoritaire francophone au Nouveau-Brunswick. Plus précisément, l'objectif de la présente étude vise à identifier les pratiques enseignantes au primaire et au secondaire en matière d'utilisation de cartes. Pour ce faire, une étude exploratoire a été menée auprès des enseignants. L'instrument de cueillette de données utilisé est la grille d'entrevue semi-structurée. Les écoles de deux districts du secteur francophone ont été sollicitées et 19 enseignants ont accepté, sur une base volontaire, de participer à l'étude. Ces participants proviennent d'écoles primaires et secondaires.

Cette communication présentera la problématique de l'utilisation de la carte dans la pratique enseignante, un cadre théorique sur l'apprentissage de la carte, la méthode de recherche utilisée et la discussion des résultats obtenus.

Maître de conférences didactique de la géographie et TICE
 Université de Cergy-Pontoise – IUFM de Versailles,
svgenevois@gmail.com

Cartographie(s) de la mondialisation : l'évolution du regard des manuels scolaires en France (1989-2011)

Axe 3 : Moyens didactiques et appuis à l'enseignement (réflexion argumentée)

Mots-clés : mondialisation, cartes, manuels scolaires, visions du monde, concept opératoire

La mondialisation constitue un nouvel objet d'enseignement, introduit explicitement dans les programmes de collège et de lycée français en 2002 et surtout en 2008. Transposée de la géographie savante, la mondialisation est une notion polysémique voire polémique, qui fait l'objet en tout cas de débats et de controverses (y compris parmi les géographes). C'est une « question socialement vive » (Simonneaux, Legardez, 2006) qui renvoie fondamentalement à la question du politique : quelle gouvernance à l'échelle mondiale ? C'est aussi un processus en cours, difficile à cartographier dans sa complexité et dans ses différentes échelles. La mondialisation court enfin le risque de devenir un concept « attrape-tout » dans la géographie enseignée qui, tout en survalorisant l'étude des phénomènes à l'échelle mondiale, peine souvent à donner sens au monde (Clerc, 2005).

Les manuels scolaires ont fait l'objet de nombreuses recherches en France et à l'étranger, à la fois du point de vue de leur conception et de leurs usages, en lien avec les instructions officielles, avec les théories de l'apprentissage, avec les choix éditoriaux, disciplinaires ou didactiques, ou encore pour appréhender l'histoire d'une discipline ou saisir les valeurs socio-culturelles d'une époque (Lebrun, 2007). Les manuels scolaires occupent une place éminente dans la production et la circulation des savoirs scolaires. Destiné à « être vu plu qu'à être lu » (Le Roux, 2005), le manuel scolaire constitue un objet en pleine transformation avec le développement des manuels numériques.

Les cartes proposées dans les manuels ne sont pas les seules à être utilisées en classe ; leur étude a priori ne préjuge pas de leurs usages réels par les enseignants et les élèves. Ces cartes, parfois reproduites d'un niveau à l'autre, voire d'un manuel à l'autre, donnent malgré tout une orientation, traduisent une vision du monde. Elles sont donc une forme de vulgate pour des générations d'élèves. En tant qu'outil de conceptualisation du monde (Niclot, 2002), la carte participe à la construction d'un point de vue sur le monde

Nous proposons de conduire une étude exploratoire à partir d'un corpus de 21 manuels scolaires (14 au niveau lycée – 7 au niveau collège) pour la période 1989-2011. Le choix des limites chronologiques pour conduire cette étude correspond à un cycle important pour la géographie scolaire française : la date de 1989 correspond à l'introduction de « nouveaux » programmes de géographie marquant le début d'une évolution vers une géographie plus sociale et consacrant l'étude du « système-monde ». La date de 2011 constitue l'aboutissement d'un cycle où les territoires, les acteurs et les enjeux de la mondialisation sont étudiés en classe de Quatrième et de Première.

Cette étude comparative vise à mesurer des évolutions et à faire réfléchir aux usages scolaires de la carte en géographie. Pour conduire ce travail exploratoire, nous avons construit une grille d'analyse répondant principalement aux trois questions suivantes :

- 1- Quels types de cartes ? (place dans le manuel, formes cartographiques - cartes thématiques, croquis, schémas, anamorphoses... - types de projections, sources, mises en activité autour de la carte) ;
- 2- Quels thèmes et quelles notions sont cartographiés, ou non ? (système-monde, Triade, fracture Nord/Sud, approche économique, financière, politique, culturelle) ;
- 3- Quelle(s) vision(s) de la mondialisation et du monde ? (uniformisation / différenciation, réseaux / territoires, un ou plusieurs modèles de lecture du monde ?)

Les résultats de cette étude permettent de montrer que la mondialisation ne constitue pas encore vraiment un concept opératoire, qu'il s'agit plutôt d'un cadre général d'analyse. De plus en plus nombreuses et diversifiées, les cartes figurant la mondialisation se transforment en support d'activités pour les élèves (en suivant par exemple la fabrication, le transport et la distribution de tel ou tel produit mondialisé). Pour autant cette production scolaire peine encore à sortir de « l'imagement du monde » et à référer à des grilles de lecture reposant sur des concepts clés de la géographie.

Références

- Clerc, P. (2005, Un sens au monde, Lestamp http://www.lestamp.com/publications_mondialisation/publication.clerc.htm)
- Dollfus, O., La Mondialisation, Presses de Sciences-Po, 2001
- Lebrun, D. dir., (2007). Le manuel scolaire - D'ici et d'ailleurs, d'hier à demain, Presses Universitaires du Québec
- Marie, V., Lucas, N. (dir.), La carte dans tous ses états. Observer, innover, convaincre, collection « Enseigner Autrement », édition Le Manuscrit
- Niclot, D. (2002). Les cartes ou la conceptualisation du monde. In Les manuels de géographie de l'enseignement secondaire. CRDP de Champagne-Ardenne, Sceren, 43-61.
- Simonneaux J., & Legardez A., (2006). L'enseignement de la mondialisation : quelles références, quels objectifs, quels contenus ? in L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions socialement vives, ESF
- Le Roux, A. (2005). Le paramètre des manuels, in Didactique de la géographie, Presses universitaires de Caen (3e ed.).
- Veltz, P. (2005). Mondialisation, villes et territoires : l'économie d'archipel, PUF.

François Audigier, professeur honoraire, francois.audigier@unige.ch

Klea Faniko, chercheuse post-doctorale, klea.faniko@unige.ch

Nathalie Freudiger, collaboratrice scientifique, nathalie.freudiger@unige.ch

Philippe Haerberli, chargé d'enseignement, philippe.haerberli@unige.ch

L'éducation au développement durable et sciences sociales. Déplacements de savoirs dans les représentations que les élèves ont des ressources alimentaires

Axe 1 : progression des apprentissages et évaluation des compétences

Mots clés : élèves, représentations, savoirs, ressources alimentaires, questionnaire

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche menée par l'Equipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales de l'Université de Genève (ERDESS) : « Les contributions des enseignements de sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) à l'éducation au développement durable. Etude d'un exemple : le débat en situation scolaire » .

La problématique principale de la recherche est celle du détour (par les disciplines de sciences sociales) et du retour (vers le monde). Etant donné que les enjeux et défis du développement durable (DD) ne relèvent pas, par essence, d'une science particulière, nous posons que la formation du citoyen et de ses capacités d'analyse, de compréhension et de décision relatives à ces enjeux et défis du DD, requiert autant des savoirs et des compétences relevant des disciplines de science sociales que de l'explicitation des problématiques et des modes de pensée propres à ces mêmes disciplines. Pour situer plus généralement les enjeux de la recherche, la mise en lien des disciplines de sciences sociales avec une Education, l'éducation au développement durable (EDD) se situe dans la lignée du chantier ouvert autour de l'idée de recomposition disciplinaire et a pour ambition de contribuer à la réflexion sur la transformation nécessaire des contenus et des frontières disciplinaires pour leur mise en relation raisonnée avec l'EDD.

La séquence d'enseignement-apprentissage mise en œuvre s'articule autour de la thématique des ressources alimentaires. Une question fil-rouge structure la séquence : « Tous les habitants de la planète ont-ils le droit de manger de la viande comme toi, comme nous... ? ». Si le moment de débat est le moment principal du dispositif, celui d'un retour attendu des savoirs et compétences construits par les élèves dans les moments précédents, nous avons également fait passer deux questionnaires papier-crayon identiques auprès des élèves, l'un avant le début de la séquence et l'autre au terme de celle-ci, ceci afin de récolter des informations plus précises sur le thème de la viande.

Nous présentons dans cette communication les résultats des réponses que les élèves ont apporté à ce questionnaire qu'ils ont dû renseigner en classe. Il s'agit d'élèves de classes du primaire et du secondaire inférieur de quatre cantons romands. Ce questionnaire interrogé d'abord les élèves sur l'objet 'viande', leurs habitudes et leur goût par rapport à cet aliment. Dans une deuxième partie, la triple problématique ressources/besoins/populations ainsi que les questions de la production et la consommation de viande orientent les items soumis aux élèves. La première passation a eu lieu, avant le début de séquence d'enseignement-apprentissage, avant même que les élèves aient eu connaissance de l'objet de travail. La seconde passation se situe à la toute fin du dispositif et vise à recueillir des informations sur les déplacements de savoirs opérés au cours de la séquence.

Les réponses des élèves sont soumises à des analyses statistiques à l'aide du logiciel SPSS (tableaux croisés, analyses multivariées, analyses de variances, analyse en composantes principales (ACP)). Nous approchons ensuite les résultats obtenus à l'aide de la théorie des représentations sociales, dans la lignée de la psychologie environnementale, et les lisons à la lumière d'indicateurs que nous avons dégagés au cours de la recherche. Ces indicateurs reflètent la contribution des enseignements de sciences sociales à l'éducation au développement durable: les échelles sociales, temporelles et spatiales ; la combinaison de facteurs liés aux différentes dimensions du DD et les relations nature/société ; la prise en compte du futur avec les idées de risque et d'incertitude, de responsabilité et d'action ; les conditions de l'action et de la décision ainsi que les boucles de rétroaction entre action, décision, savoirs et compétences ; les normes juridiques et politiques de l'action ; les valeurs et les normes éthiques.

Nous présentons ici les résultats du questionnaire en fonction des deux axes suivants :

1. le rapport au politique, à la sphère publique et aux dimensions individuelles et collectives
2. une typologie selon une classification des attitudes des élèves en six groupes : Confiant dans la science ; Ecologiste ; Consommateur local ; Consument ; Fataliste ; Empathique envers l'animal.

La convocation de ces deux axes pour l'analyse nous permettent de saisir, sous l'angle spécifique de l'articulation entre l'individuel et le collectif, les déplacements de savoirs au terme de la séquence d'enseignement-apprentissage à partir des représentations que les élèves ont de la viande et, plus largement, de la question des ressources alimentaires.

Références

- Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance? In G. Baillat, & J.-P. Renard (Ed.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM* (pp. 43-59). Paris, Reims : CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haerberli, Ph. (2011). *Education en vue du développement durable. Sciences Sociales et élèves en débats*. Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.
- Fischer, C. & Masson, E. (2008). *Manger. Français, européen et américains face à l'alimentation*. Paris : Odile Jacob.
- Fleury-Bahi, G. (2010). *Psychologie et environnement. Des concepts aux applications*. Bruxelles : De Boeck.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In Doise W. & A. Palmori (éd.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Musset, M. (2010). *L'éducation au développement durable. Dossier d'actualité de la VST*, 56.
- Nicolino F. (2010). *Bidoche. L'industrie de la viande menace le monde*. Paris : Actes Sud.
- Tutiaux-Guillon, N. & Vergnolle-Mainar, C. (2009, novembre). *L'histoire au défi de l'éducation au développement durable. Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Curriculums en mouvement*, HEP, Lausanne, 23-24 novembre 2009 [CD-ROM].
- Weiss, K. & Girandola, F. (2010). *Psychologie et développement durable*. Paris : In Press.

Workshop: After the textbook : The new challenges of implementing Web 2.0 learning materials in history classrooms.

Today's students are often considered to be technologically savvy as they have grown up with technologies such as computers and the Internet. Their interest towards the multimedia as well as the development of Web 2.0 technologies had brought a shift in education where teachers are now more than ever encourage to use these technologies in their teachings. Some schools even aim to be paper free leaving aside more traditional learning material such as textbooks to focus uniquely on online material. From this situation arise several questions linked to the content and quality of the web material itself, the formation teachers received regarding these technologies and the influence they will have on students' learning.

Online material

During the past years, an infinite number of Websites concerned with the learning and teaching of history have been created. The *Récit de l'univers social*, the *Virtual Historian.com*, *Historica*, the *Great Unsolved Mysteries of Canadian History* are just a few examples of websites offered to teachers. Other websites such as Youtube and even Facebook that do not have a pedagogical focus are also and even more often used by teachers. What place should this online material hold in the classroom? Should the classic paper textbook be put aside?

Teachers and online material

Teachers do not always feel comfortable when dealing with online learning material. Teachers face issues of student engagement and the development of critical thinking, access to computer labs and functioning technology, as well as a host of issues related to course content and equity. The inclusion of Web based technologies also brings forth questions regarding teachers' formation. Do teachers receive sufficient training to implement Web 2.0 technologies in class? Is the training received either at University or in the workplace based only on technological questions (how to)? Does training also concern itself with the pedagogical aspects of Web 2.0 technologies?

Students and Web based technologies

Often, teachers will use Web based technologies in order to promote interest in motivation in history class. However, little is actually known on how these technologies help (or hinder) the learning of the discipline. In fact, it can be argued that Web based learning puts a double constraint towards students as they need to master both disciplinary and technological skills to perform the tasks set out by their teachers. This situation brings forth two different but related questions: first, what are the pedagogical benefits of a Web based education and second, what are the skills students should be taught in relation with their use.

Overall, this panel will examine the ways in which history teaching seems to be shifting away from a textbook based examination of history to embrace the many online supplementary materials and the new challenges facing teachers who must research and evaluate a wealth of new resources for their history classrooms? The panel will discuss the challenges teachers face in utilizing new history resources in history classrooms, especially resources linked to the application of Web 2.0 technologies? How can teachers quickly and accurately recognize appropriate academic resources? How can these new resources benefit the teaching and learning of history? What are the pitfalls?

We believe that this workshop would be a key component of the 3rd topic of the conference namely Teaching Tools and Methods. Indeed the theme of this workshop and the different communications clearly answer to one of the question of the 3rd topic, the one reflecting on the role of digital technologies.

Participants

Our panel will count on the expertise of historians and history educators coming from both French and English Canada to discuss these questions, namely : Stephane Lévesque (University of Ottawa), Jean-François Cardin (Université Laval), Rose Fine-Meyer (University of Toronto) and Catherine Duquette (Université Laval).

Keynote speaker: Ruth Sandwell

Ruth Sandwell is Associate Professor in the History and Philosophy of Education Program at the Department of Theory and Policy Studies, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto (OISE/UT). Founding co-director of THEN/HiER in 2004, Dr. Sandwell was also a co-director and educational director of the award winning "Great Unsolved Mysteries in Canadian History" (www.canadianmysteries.ca), a pan-Canadian collaborative project that created twelve on-line archives and educational support materials relating to a particular mystery from Canada's past. This project won the 2008 MERLOT on-line education History Classic Award and the Pierre Berton Award for Canadian History.

Her expertise in the areas of history education, educational and cognitive research, and the development of online curricula materials situates her well in the current debates taking place over how history should be taught and the role of web-based technologies in history classrooms.

Stephane Lévesque

"What you see is what you get": Making sense of visuals in the Virtual History World

Stephane Lévesque will illustrate how the implementation of the Virtual Historian.com website can promote the appropriation of historical thinking in students. Part of the presentation will be used to discuss recent data emerging from his new SSHRC funded research on the teaching of historical thinking using Web 2.0 technologies in the classroom.

Jean-François Cardin

As a didactician and author of paper textbooks, Jean-François Cardin will argue on the place that traditional textbooks hold in the classroom. His arguments will not only show the importance of the textbooks as a tool in class but also how textbooks can promote the learning of historical thinking in the classroom.

Rose Fine-Meyer

Exploring history outside the classroom: Collaborative place-based projects that incorporate web-based learning

Rose Fine-Meyer, University of Toronto instructor and doctoral candidate, will discuss the challenges of combining Web-based learning with Place-based history research work in order to support collaborative projects that directly engage students with community groups and professionals.

Catherine Duquette

Learning historical thinking : The benefits and challenges of web-based learning in the development of second-order concepts

Catherine Duquette (UQAC) will turn towards the benefits and difficulties of a Web based learning of the discipline. More specifically, she will look at what are the demands Web based learning will pose on students. The communication, based on her post-doctoral research, will illustrate the intellectual operations demonstrated by students when using Web 2.0 technologies in the context of a history classroom.

Ph. D. Professeure régulière
 Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Trois-Rivières
marie-claude.larouche@uqtr.ca

L'exploitation pédagogique des ressources patrimoniales au moyen des technologies mobiles en lien avec l'apprentissage de l'univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté)

Axe 3 : Moyens didactiques et appuis à l'enseignement

Nous désirons exposer les objectifs de notre programme de recherche prenant appui sur l'intégration des technologies mobiles et des ressources patrimoniales à l'apprentissage de l'univers social au primaire et au secondaire au Québec. Alors que les institutions muséales tentent de mieux faire reconnaître leur offre éducative par le milieu de l'enseignement (SMQ, 2011), le rehaussement culturel des programmes d'études se fait toujours attendre pour le domaine de l'univers social au primaire et au secondaire (Allard, 2011, Coté et al., 2010).

Dans ce contexte, nous prévoyons explorer des avenues susceptibles de mieux harmoniser l'action éducative des musées, institutions à caractère patrimonial, avec les visées des programmes d'études en univers social, au primaire et au secondaire. Nous nous intéressons spécifiquement au développement des modes de pensée que peuvent supporter les technologies mobiles introduites par les musées dans leurs actions éducatives et culturelles à destination des publics scolaires.

Se voulant une recherche-développement collaborative, musée-école-université, notre projet a pour objectifs de concevoir, d'élaborer et de mettre en œuvre des actions éducatives et culturelles novatrices s'appuyant sur les technologies mobiles tirant profit des ressources patrimoniales et d'analyser leurs effets, dans la perspective du développement des modes

de raisonnement et des concepts propres aux programmes en univers social au Québec. Cette démarche implique d'identifier au préalable les visées et les concepts clefs au cœur de cette collaboration école-musée (Mellouki et al., 2003; Meunier, 2008) rappelant bien ce qui les distingue (Martineau et al., 2002) et leurs points de complémentarité à l'égard des modes de raisonnement à favoriser pour l'apprentissage de l'univers social. Alors que les institutions culturelles renouvellent les formes de la médiation avec l'apport grandissant des technologies (Smith, 2009), facteur d'intérêt notamment pour les jeunes publics, il nous importe ensuite de mieux cerner les possibilités que recèlent ces environnements couplés à ces technologies pour accroître le capital culturel des élèves.

Précisons que les technologies mobiles accroissent et diversifient les modes d'accès aux ressources numériques des institutions muséales. Ouvrant de nouveaux territoires à leur intervention, elles représentent un moyen de multiplier les modes d'interaction des publics avec leurs ressources et introduisent un nouveau rapport à l'exposition ou à l'espace urbain. Selon les possibilités techniques des appareils, logiciels et systèmes, et des réseaux privilégiés, les applications que supportent ces technologies jouent grosso modo le rôle de guide multimédia lors d'une visite et servent de passerelle entre l'environnement réel et les ressources numériques. Selon les stratégies imaginées par les concepteurs, les applications peuvent aussi constituer un outil de préparation ou de prolongement de la visite, un outil d'enquête lors de la visite, ou encore représenter le dispositif d'un jeu ou d'une quête. Cependant, elles entrent jusqu'à un certain point en compétition avec les artefacts exposés ou l'espace environnant, notamment par le fait qu'elles sont la première et peut-être la seule chose que les visiteurs touchent! Aussi, leur consultation doit être conviviale afin de bien s'intégrer à l'environnement sous peine de provoquer ce que Damala et al. (2008) appellent le «head down experience». Ainsi, le design des applications tire profit d'évaluations formatives réalisées en contexte réel auprès d'utilisateurs représentatifs des publics visés, et par la suite, dans le contexte de visites réelles, avec des membres des publics (Jambon et al., 2006).

À titre d'exemples d'intégration des technologies mobiles à l'action éducative et culturelle des musées, mentionnons quelques projets à venir et des réalisations des institutions partenaires dans cette recherche. Le Musée de la civilisation à Québec prévoit réaliser une nouvelle exposition permanente sur les Premières nations qui prendra place en 2013 et intégrera les technologies mobiles. Le Musée des Beaux-Arts de Montréal vient d'inaugurer un pavillon consacré à l'art canadien et développera de nouvelles actions éducatives visant une meilleure connaissance de l'histoire canadienne, qui reposeront notamment sur l'exploitation des technologies. Enfin, le Musée McCord d'histoire canadienne à Montréal présente une nouvelle exposition permanente consacrée à Montréal, intitulée « Montréal - Points de vue », pour laquelle il a tout récemment lancé deux applications pour iPod touch et iPhone via l'AppStore. Conçue notamment dans le but d'une exploitation pédagogique, gestation à laquelle nous avons pris part (Larouche et al., sous presse), la première application est vouée à servir d'outil de préparation, d'aide et de prolongement de la visite, par un dispositif de sélection d'images et d'envoi par courriel. La seconde application, intitulée Musée urbain MTL /MTL Urban Museum, convie à la découverte d'espaces urbains associés à des images historiques. Reprenant la coquille de l'application Museum of London StreetMuseum, et parente de la nouvelle application française Ma ville avant, elle pourrait éventuellement se prêter à une exploitation pédagogique.

Dans l'ensemble, le fait que les musées introduisent les technologies mobiles tout en s'interrogeant sur leur impact (SMQ, 2011) confirme la pertinence de ce projet de recherche-développement. Par ailleurs, également partenaire dans ce projet, le Service national du RÉCIT, domaine de l'univers social (réseau de conseillers pédagogiques en intégration des technologies dédiés à l'enseignement de l'univers social au Québec), explore depuis quelque temps le potentiel des technologies mobiles pour l'apprentissage auprès de différentes clientèles, notamment les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et désire mieux comprendre les conditions de leur exploitation en milieu non formel.

En somme, pour cette recherche, nous prévoyons cerner les possibilités d'exploitation pédagogique de ces technologies selon différents scénarios et configurations techniques, ainsi que l'impact ou les bénéfices que l'on peut en tirer sur le plan éducatif. Cela nous apparaît d'autant plus important que la réforme de l'éducation, qui s'appuie sur des fondements socioconstructivistes, préconise un enseignement axé sur le développement des compétences des élèves, les amenant à apprendre à organiser et à mobiliser des connaissances acquises non seulement en contexte d'éducation formel, mais aussi non formel. Au terme de ce projet, nous serons en mesure de mieux cerner la contribution que peuvent apporter les institutions à caractère patrimonial à l'apprentissage de l'univers social au moyen de ces technologies novatrices et les enjeux que soulève leur intégration en milieu non formel.

Axe 3 : Moyens didactiques et appuis à l'enseignement

Mots Clés : Récit - Roman historique – interactions langagières - construction de savoirs – lecture

Les trois interventions regroupées au sein de ce symposium s'inscrivent dans l'axe 3 « moyens didactiques et appuis à l'enseignement » et se donnent comme objectif d'interroger l'usage du roman historique comme outil d'enseignement/apprentissage de l'histoire. Cette interrogation porte à la fois sur le postulat et sur les pratiques.

Les arguments en faveur de l'utilisation du roman historique en séance d'histoire sont variés.

Le premier est institutionnel. En France, les prescriptions du 19 juin 2008 placent désormais le récit au premier plan des modalités pédagogiques à mettre en œuvre au cycle 3 (9-12 ans) en histoire (sans, toutefois, préciser de quel récit il s'agit).

Le second traduit la conviction de nombre d'enseignants pour lesquels le roman historique éclaire l'histoire. Le romancier, en proposant son propre système interprétatif, s'approprierait l'enjeu explicatif qui est celui de l'histoire, mais il échapperait au souci d'exhaustivité de l'historien. De ce fait, il faciliterait, autour d'un thème historique précis, la réception de l'œuvre dans une finalité didactique et morale en lien avec le rôle éducatif de l'histoire.

Deux atouts supplémentaires peuvent être également soulignés. L'un est en relation avec la temporalité : en lisant les aventures du héros, les élèves prennent plus facilement conscience des successions, des évolutions, des permanences, de la durée, du rythme, de la chronologie. L'autre est de l'ordre de la pédagogie : user du roman historique permet de varier les stimuli, de surprendre.

En outre, la richesse des fonctions didactiques attribuées au récit doit être prise en compte. En particulier, les fonctions objectivante, médiatrice et implicative semblent en adéquation étroite avec l'utilisation du roman historique en séance d'histoire.

Enfin, dans le cadre du cycle 3, la lecture d'un roman historique a le privilège d'associer deux fonctions essentielles, pour la première, à la littérature, pour la seconde, à l'histoire. Elle donne du plaisir au lecteur, tout en apportant des connaissances précises sur le typique d'une époque en un endroit précis. Ainsi, au plaisir de la lecture, s'ajouterait un autre plaisir, celui d'apprendre autrement, l'apport de connaissances historiques se faisant presque à l'insu de l'élève-lecteur, aide précieuse à l'enseignement de l'Histoire.

La communication 1, proposée par M. Jaubert et M. Rebière (sciences du langage) prend appui sur une séquence d'histoire qui s'appuie sur la lecture antérieure d'un roman historique au cycle 3 (9-12 ans). La communication met en évidence, à partir de l'analyse des interactions langagières dans la classe, l'inscription problématique des acteurs dans le champ de l'enseignement-apprentissage de l'Histoire à l'école.

La communication 2, proposée par Sylvie Lalagüe-Dulac (histoire, didactique de l'histoire), s'appuie sur un corpus de séquences d'enseignement de l'histoire s'appuyant sur la lecture de romans historiques et des questionnaires auprès d'enseignants. Elle travaille sur les conceptions de l'histoire et leur compatibilité avec la lecture de romans.

La communication 3, proposée par Brigitte Louichon (théorie littéraire), reprend la question du genre roman historique » du point de vue de sa production (que signifie écrire un roman historique pour la jeunesse ?) et du point de vue de sa réception (que signifie lire un roman historique lorsqu'on est élève de cycle 3 ?)

L'ensemble des communications suggère que cette pratique, souvent perçue comme relevant de l'évidence pédagogique, gagnerait à être questionnée et problématisée.

Participants

Martine Jaubert, Professeure Sciences du langage, Martine.jaubert@aquitaine.iufm.fr et Maryse Rebière, Maître de conférences en Sciences du langage, Maryse.rebiere@aquitaine.iufm.fr

Sylvie Lalagüe-Dulac, PRAG Histoire, Docteur en histoire ancienne, Sylvie.lalagüe-dulac@aquitaine.iufm.fr

Brigitte Louichon, Professeure Langue et littérature françaises

Discutant : Anne Vézier, Docteur en histoire, MCF didactique de l'histoire, IUFM des pays de la Loire, école interne de l'Université de Nantes, anne.vezier@univ-nantes.fr

Mes recherches actuelles concernent les questions de recompositions disciplinaires en cours liées à la construction de compétences. En mobilisant le cadre de la problématisation (Fabre, Orange, Le Marec, Doussot & Vézier), je poursuis un travail sur l'articulation entre les savoirs problématisés, leurs mises en textes en lien avec des pratiques épistémologiques, et les textes (récits en histoire).

Martine Jaubert, Professeure Sciences du langage, IUFM d'Aquitaine, Bordeaux IV
Martine.jaubert@aquitaine.iufm.fr

Maryse Rebiere, Maître de conférences en Sciences du langage, LACES, Bordeaux 2 et Bordeaux IV
Maryse.rebiere@aquitaine.iufm.fr

« Positionnements énonciatifs et construction des savoirs »

Pour cette communication, nous nous proposons, à partir de l'analyse des interactions langagières dans la classe, au cours d'une séquence d'histoire qui s'appuie sur la lecture antérieure d'un roman historique au cycle 3 (9-12 ans), d'étudier comment cette lecture « joue » sur la construction des concepts historiques visés.

Dans ce but, nous nous intéresserons plus particulièrement, à l'inscription des différents acteurs (maître/élèves) dans le champ de l'Histoire. La construction d'un espace social discursif spécifique de chaque discipline et de ses modes « d'agir-parler-penser » (que nous appelons « communauté discursive disciplinaire scolaire », Bernié, 2002), nous semble en effet fondamentale pour permettre aux élèves de construire le savoir visé. Considérant que le langage est étroitement lié aux opérations cognitives (Bronckart, 1996), nous faisons l'hypothèse que le positionnement énonciatif des locuteurs ainsi que la construction de la communauté qui en résulte, joue un rôle clé dans la construction du savoir.

Or, l'activité littéraire initiée par le travail de lecture d'un roman (fût-il historique) se développe dans le champ de la Littérature et trouve sa pertinence dans la construction d'une « communauté disciplinaire littéraire scolaire », avec ses modes spécifiques d'agir-parler-penser et ses objets de savoir (cf. B. Louichon). Le croisement des deux domaines (Histoire et Littérature) suscité par l'étude d'un roman historique suppose donc des positionnements énonciatifs différents, donc des déplacements, des reconstructions de contextes susceptibles de permettre l'élaboration de savoirs ancrés dans des « mondes » différents. En outre, l'institution de la classe en « communauté discursive disciplinaire scolaire » (quelle que soit la discipline), la construction de significations acceptables au sein de la classe dans le cadre d'une discipline donnée, relève d'un travail complexe de gestion collective (dans lequel l'enseignant, joue, évidemment un rôle fondamental) de l'hétéroglossie discordante (Jaubert 2007) (ses propres convictions, les points de vue différents des élèves et les discours peu cohérents qui en résultent). Qu'en est-il lorsque l'enseignant et ses élèves, doivent faire face à deux sources d'hétéroglossie issue de points de vue disciplinaires différents et de convictions différentes au sein de chacune des disciplines ?

L'étude d'une séquence de classe suppose selon Chiss et al.(2005) d'identifier, d'une part l'objet disciplinaire et le travail didactique de mise en scène du concept étudié, d'autre part l'objet langagier que constitue le « texte » (ensemble des interactions) des séances et de la séquence, qui pose la question du rôle du langage oral et écrit dans la construction des savoirs scolaires, particulièrement en Histoire, discipline qui repose en partie sur des documents de nature sémiotique (verbaux, iconiques...) ainsi que l'« événement communicatif » qui peut être analysé en termes de contrat didactique, de rôles et places des interlocuteurs... Si la question des concepts en jeu relève spécifiquement de la discipline Histoire, elle ne peut être ignorée ni de l'analyse de l'objet langagier, qui revient à mettre en lumière les caractéristiques sémiotiques du « texte » de la classe, mais aussi à prendre en compte les discours de la critique historique universitaire et de la tradition scolaire, ni de celle de l'événement communicatif qui vise à étudier les processus de construction de significations, les malentendus, la transformation des positionnements respectifs des images identitaires (Vion 1992).

En tant que chercheuses en sciences du langage, nous focaliserons notre regard sur la construction d'un positionnement pertinent pour faire de l'histoire, via l'analyse des déplacements énonciatifs à partir d'outils empruntés notamment à Bronckart, François, Grize, et réinterprétés à la lumière de notre cadre théorique.

Références

- Bernié, J.-P. (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de " communauté discursive " : un apport à la didactique comparée ? » Revue française de pédagogie, n°141 p.77-88.
- Bronckart, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Chiss J.-L., David J., Reuter, Y. (2008), *Didactique du français, fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.
- François, F. (1993), *Pratiques de l'oral: dialogue, jeu et variations des figures du sens*, Paris, Nathan pédagogie.
- François, F. (1990), *La communication inégale. Heurs et malheurs de la communication verbale*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Grize, J.-B. (1996), *Logique naturelle et communications*, Paris, Presses universitaires de France
- Jaubert, M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école: Un exemple en sciences*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M., Rebière, M., et Bernié, J.-P. (2004). « L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? » Cahiers de Théodile, 4, 51-80.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2011), « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? » in *Revue Pratiques (CRESEF, Metz)*, n° 149-150, Recherches en didactique du français, 2- Objets, problèmes et méthodes

PRAG Histoire, Docteur en histoire ancienne
IUFM d'Aquitaine, Ecole Interne de l'Université Montesquieu - Bordeaux IV, LACES
Sylvie.lalagüe-dulac@aquitaine.iufm.fr

« Roman historique et construction de savoirs en histoire au cycle 3 »

Axe 3: Moyens didactiques et appuis à l'enseignement

Mots clés : récit – roman historique – pratiques de lecture – émotion - savoir

Les prescriptions du 19 juin 2008 placent désormais le récit au premier plan des modalités pédagogiques mises en œuvre en histoire, sans préciser, toutefois, de quel récit il s'agit, l'étude des périodes historiques devant s'effectuer "par l'usage du récit et l'observation de quelques documents patrimoniaux", sans plus de précision. Ainsi, dans la compétence 5 « culture humaniste », aucune référence n'est faite à la construction, par l'élève, de récit « historique » à partir d'un événement ou d'un fait particulier.

L'emploi du terme récit, dans une acception aussi vague, pose problème à divers niveaux.

Il ne peut s'agir du récit de l'historien qui doit se livrer, dans son travail d'écriture, à une mise en ordre ou « en intrigue » de faits dont la validation résulte de savoirs validés « par les "citations", par les références, par les notes et par tout l'appareil de renvois permanents à un langage premier (que Michelet nommait la "chronique", De Certeau [1975] 2002, p.111). Le texte produit est donc « autorisé » car « feuilleté » : le récit du témoin, fondateur, est authentifié par le récit de l'historien qui, sans cesse, s'interroge et vérifie. L'histoire est ainsi « texte sur texte » et la spécificité du récit historique, ainsi que sa qualité, réside dans sa « structure dédoublée » (Chartier 2006, p.955).

Au sein de la discipline scolaire, une recherche menée sur les pratiques ordinaires de professeurs des écoles a permis d'observer l'exploitation de deux grandes catégories de récits :

- le récit produit par le professeur des écoles ou par l'élève, à l'oral ou à l'écrit dans des contextes variés,
- le récit objet de lecture lu par le maître ou par l'élève, et dans ce dernier cas, le recours fréquent au roman historique.

Nous isolons dans ce corpus la question de la lecture du roman historique par les élèves et donc des conceptions de l'histoire qui sous-tendent ces pratiques. Cela nous amène à nous interroger sur la pertinence et l'intérêt d'étudier un roman historique à partir d'une séance d'histoire.

En effet, donnant « une image fidèle d'un passé précis, par l'intermédiaire d'une fiction mettant en scène des comportements, des mentalités, éventuellement des personnages réellement historiques » (Madalenat 1994, p. 2136), le lien avec l'Histoire, cadre de la fiction proposée, paraît, de ce fait, nécessairement étroit.

Cependant la lecture de roman historique favorisant l'imaginaire, la fictionnalisation, on peut supposer que, pour certains, les conceptions initiales générées et remodelées par cette lecture en séance d'histoire ne correspondront pas nécessairement à l'objectif assigné par l'enseignant dans ce cadre, à savoir la construction d'un savoir scolaire historique reposant sur des faits politiques, économiques, sociaux ou culturels contextualisés et authentiques. Or, si, pour les spécialistes de la littérature, « les troubles, les émotions, les rêveries, les associations d'idées, voire les rapprochements imprévisibles, qui puisent leurs racines dans la personnalité profonde, l'histoire personnelle, les souvenirs littéraires ou d'instant de vie de l'individu qui lit » peuvent être considérés « comme des éléments parasites qui faussent, brouillent et embrouillent la réception d'une œuvre » (Langlade 2004, p.81.) puisque nous sommes avant tout sensibles lors de la lecture d'une œuvre à ce qui nous concerne nous-mêmes (Bayard 1998, p.112 ; Louichon 2009, pp.140-141), que dire de cette réception du point de vue de l'histoire ? Le texte vivant de ses retentissements avec ses souvenirs, ses images mentales, ses représentations intimes de lui, des autres, de son monde, comment l'élève peut-il adopter la distance critique du lecteur lettré, ou tout au moins, du lecteur critique ? Il ne peut être que partagé entre des questions précises visant à faire émerger des faits, des caractéristiques, des liens de causalité en relation avec de savoirs et ce que le texte lui renvoie de son expérience du monde, de ses souvenirs personnels, de son histoire propre. Et la perception des événements ne sera-t-elle pas de moins en moins historique et de plus en plus romanesque et singulière ?

Références

- CERTEAU (de), Michel ([1975] 2002), L'Écriture de l'histoire, Gallimard, Folio Histoire.
CHARTIER, Roger (2006), « Récit et histoire », in Mesure, S. et Savidan, P., (dir.), Le dictionnaire des sciences humaines, PUF, Paris, pp.954-958.
DELEPLACE, Marc (2007), « Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique », Pratique, 133-134, pp.33-53.

LANGLADE, G r rd (2004), « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », dans Rouxel, A., et Langlade, G., (dir.), Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature, Actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature, Rennes, 29, 30 et 31 janvier 2004, Collection Didact Français, Rennes : PUR, pp.81-92.

LOUICHON, Brigitte (2009), La littérature après coup, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

REVEL, Jacques (1995), « Ressources narratives et connaissance historique », Enquête, Editions Parenthèses, 1, 1995. pp. 43-70.

VEZIER, Anne, (2009), « Raconter et mettre en intrigue, la place du problème au cycle 3 », CD-Rom du colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pressions. enjeux et impacts, Lausanne, 23-24 novembre 2009.

Brigitte Louichon

Professeure Langue et littérature françaises
IUFM d'Aquitaine- Université Bordeaux IV
Equipe TELEM – Université Bordeaux 3

« Roman historique et lecture »

La définition du roman historique n'est pas aisée. On s'accorde en général à poser que c'est un récit fictif dont la fable et l'énonciation relèvent de deux temporalités différentes. Le cadre, certains personnages, certains éléments de l'intrigue renvoient à une réalité historique attestée.

Sans être vrai, ce qui est raconté est vraisemblable, historiquement vraisemblable. Ce faisant, c'est par le recours à la fois à des éléments fictionnels et à des stratégies discursives propres au roman que le genre fonctionne. L'hybridité en est consubstantielle. (DURAND-LE GUERN, BERNARD, GENGEMBRE).

Quoique le roman historique soit, à toutes les époques, pris  par le lectorat, il semble qu'il ait échappé au processus de légitimation qui a progressivement fait du roman, du XIXe au XXe, le parangon de la Littérature. Le roman historique pour adultes reste globalement dans les marges de la littérature et les instances de légitimation l'ignorent assez massivement.

Paradoxalement (au moins à première vue), ce genre peu valorisé a un statut diff rent en littérature jeunesse. Les enseignants, les parents et les éditeurs sont assez unanimes à lui reconnaître des vertus pédagogiques fondées sur son hybridité fondamentale. Le mélange du réel historique et du fictionnel qui d l gitime le genre pour adulte est cela même qui en légitime sa lecture par les enfants.

En réalité, on peut supposer que si les ingrédients sont de même nature entre roman historique pour adultes et romans historiques pour enfants, ce qui diffère est la fonction. Le premier a valeur explicative tandis que le second a une valeur informative.

Les prescripteurs de lecture pédagogique et scolaire du roman historique postulent que le récit fictionnel permet au lecteur d'aimer l'Histoire et d'apprendre l'Histoire. C'est ce postulat que je souhaite interroger.

Donner à lire un roman à un lecteur en posant que ce roman va lui apprendre l'histoire, c'est, de manière assez paradoxale, cibler une incompétence (de type encyclopédique pour reprendre la typologie d'ECO). Or, cette incompétence du lecteur Modèle (Eco) doit nécessairement être prise en charge par l'auteur. Les auteurs de romans historiques pour la jeunesse utilisent un certain nombre de techniques linguistiques et narratives. Je m'attacherai à l'utilisation de l'apposition explicative et à celle de la focalisation interne (PARMENTIER).

Je prendrai quelques exemples pour en exposer les modalités et les enjeux. Pour l'apposition, elle a vocation à introduire du savoir nouveau par le biais d'une équivalence entre un terme supposé inconnu et une formulation synonymique (par exemple : « la palestre, la cour carrée où l'on s'exerce à la lutte et à la gymnastique », Odile Weulersse, Le Messager d'Athènes).

Pour ce qui concerne le point de vue, la centration sur un personnage d'enfant et l'utilisation du point de vue de ce personnage - qui peut aller jusqu'à une narration prise en charge par l'enfant - sont des principes de narration du roman historique pour enfant (par ex La Fille du comte Hugues, E. Brisou-Pellen).

Ces deux exemples de prise en charge de l'incompétence du lecteur Modèle posent des problèmes de lecture au lecteur réel et singulièrement au lecteur réel en situation de lecture scolaire.

La prise en charge de l'incompétence encyclopédique par l'apposition (phénomène linguistiquement complexe) s'appuie sur un lecteur Modèle dont les compétences linguistiques sont plus développées qu'elles ne le sont en général chez le lecteur réel visé. L'utilisation de l'apposition explicative amène à des productions syntaxiques complexes et génère souvent chez l'élève des incompréhensions ou des m compr hensions du point de vue de l'intrigue.

La prise en charge de l'incompétence encyclopédique par l'adoption d'un point de vue fictionnel centré sur un enfant (cohérent en cela avec le genre du roman qui est centré sur l'individu) amène à une représentation historique de l'enfance et de son statut totalement aberrante du point de vue historique (ARIES).

De plus, la centration sur le personnage d'enfant repose sur l'idée que celle-ci amènera une « identification » du lecteur avec le personnage, laquelle identification serait garante d'un plaisir de lire, lequel serait au final garant d'un apprentissage de

l'histoire (PERRONNET). Cet enchaînement causal est assez discutable théoriquement puisque la lecture en régime de progression ou la sollicitation active du lu (GERVAIS, PICARD, LOUICHON) sont assez peu compatibles avec la nécessaire prise de conscience du savoir historique transmis par le médium romanesque.

Mais surtout, la capacité d'identification des jeunes lecteurs contemporains reste à prouver. Plus simplement la capacité à lire un roman (lecture qui ne relève plus d'une pratique sociale effective) n'est certainement pas construite par tous les élèves.

Dès lors, le roman historique comme facilitateur supposé de l'enseignement de l'histoire peut se révéler en réalité un obstacle supplémentaire à cet enseignement.

Références

- Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale et sous l'Ancien Régime*, Seuil, « Points Histoire », 1975.
- Claudie Bernard, *Le passé recomposé. Le roman historique français du XIXe siècle*, Hachette supérieur, 1996.
- Isabelle Durand-Le Guern, *Le Roman historique*, 2008.
- Umberto Eco, *Lector in fabula, Le rôle du lecteur*, [Grasset & Fasquelle, 1985], Livre de Poche, « Biblio essais ».
- Claudine Garcia-Debanc, 1991, « Lire le moyen âge ou quels critères pour différencier roman historique et écrit d'historien », *Pratiques* n°69
- Gérard Gengembre, *Le Roman historique*, Klincksieck, 2006.
- Bertrand Gervais, *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, 1993.
- Brigitte Louichon, *La Littérature après coup*, PUR, 2009.
- Michel Picard, *La Lecture comme jeu*, Minuit, 1986.
- Jean-Michel Perronnet, « Lire des romans historiques à l'école », *La Lettre de Bayard Education*, n°10, septembre 2011.
- Marie Parmentier : « la focalisation interne dans le roman historique », in Aude Déruelle et Alain Tassel (dir.), *Problèmes du roman historique*, L'Harmattan, 2008, p. 29-43.
- Michel Peltier, *Lire des romans historiques au quotidien*, CRDP Bourgogne, 2008.
- Jean-Michel Perronnet, « Lire des romans historiques à l'école », *La Lettre de Bayard Education*, n°10, septembre 2011.
- Bertrand Solet, 2003, *Le roman historique. Invention ou vérité ?*, Le Sorbier.

Doctoral Candidate, Michigan State University
brugarkr@msu.edu

What Difference Does Interdisciplinary Teaching Make?: An Inquiry of Fifth Graders' Learning of History Through the Use of Literacy and Visual Arts Skills

Keywords: history instruction, interdisciplinary instruction, humanities, literacy, visual arts

This paper is based on empirical research and an analysis of teaching methods associated with Topic 3: Teaching Tools and Methods. This research study transfers research into practice in developing students' critical thinking skills (historical understanding) through interdisciplinary instruction of history, literacy, and the visual arts based on a curriculum intervention designed by the researcher. The unit intervention is the convergence of three civilizations (African, American Indian, and European) and based on state standards. The implementation of the unit occurred in two fifth grade classrooms in a school enrolling a high population of low-SES students (who, in addition to scoring characteristically lower than their higher-SES peers on assessments, also are less likely to be taught through interdisciplinary methods). Specifically, I explore student learning in history through pre- and post-assessments and interviews. Also, I seek to better understand teachers' beliefs about the feasibility of this kind of teaching and the effectiveness of interdisciplinary teaching on students' learning. This study has the potential to contribute to our understanding of how students learn history and the ways teachers think about meaningful integration. In an era of decreased time for social studies and visual arts education, the meaningful integration of history and visual arts with literacy is worth exploring as a potential solution to this problem.

Summary of Literature

Based on the aforementioned literature, interdisciplinary teaching offers potential and challenges for teachers in terms of organization, time and expertise of disciplinary material. Also, we know history, literacy, and the visual arts utilize similar skills that can be used to complement disciplinary knowledge and understanding. Learning across content areas requires students to acquire and apply content and skills to construct knowledge. There is a gap in the literature about the relationship among these disciplinary areas (history, content area literacy, and the visual arts) and their contributions to elementary students' historical understanding. The purpose of the study is to describe and explain the relationship among history, content area literacy, and the visual arts in an interdisciplinary unit in fifth grade classrooms. I am investigating the following research question(s):

1. How does students' learning in history change following their participation in an interdisciplinary history-literacy-visual arts curriculum? How does their learning compare to students who learn the same content through traditional teaching approaches?
2. How does a teacher view the feasibility of implementing an interdisciplinary history-literacy-visual arts curriculum?

Conclusion

With the marginalization of history, content area literacy, and the visual arts in the curriculum, educators run the risk of not equipping students with the knowledge/skills to be participatory community members. This timely study has the potential to contribute significantly to our understanding of ways that students and teachers think about/learn from meaningful disciplinary integration.

Agrégée de l'Université
Docteure en Sciences de l'Éducation
Chercheuse INRP (France)

Entre logiques singulières des acteurs-enseignants et nécessaire vulgate : de nouveaux défis pour la formation ?

Axe 4 : La formation initiale et continuée

Mots clés : méthode compréhensive, discipline scolaire, conscience disciplinaire, interdisciplinarité pédagogique, formation impliquante

La recherche servant de support à cette communication a mis en évidence l'existence d'une tension majeure entre la façon dont des enseignants-acteurs traitent au « singulier » un objet à enseigner devenu complexe (« L'Europe » traversée par des enjeux identitaires et civiques) et, une demande institutionnelle qui défend légitimement la construction et la diffusion d'une vulgate consensuelle. Les trois idéaux-types dégagés à partir des postures individuelles des enseignants interviewés (Weber, 1965 ; Kaufmann, 1996) posent des questions centrales à la formation initiale comme continuée des enseignants.

Éléments de contexte

En France, les difficultés pointées dans l'enseignement conjoint de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, tournent essentiellement autour de deux thématiques : les questions socialement vives ; les Éducatifs à... Les premières questionnent, le plus souvent, le statut de l'histoire scolaire (Cheruel, 1988 ; Audigier, 1996). Les secondes interrogent davantage l'interdisciplinarité pédagogique en ce qu'elles supposent des regards disciplinaires croisés et complémentaires pour traiter de questions complexes (santé, citoyenneté, développement durable).

Moins visibles, les cas d'objets apparemment froids mais désormais traversés par des enjeux politiques difficiles à négocier pour des enseignants prisonniers d'impensés professionnels : comment s'emparer concrètement de demandes politiques imbriquées dans des programmes aux apparences classiques ? Entre Enseigner l'Europe (présenter le continent européen ; brosser les différents tableaux de son histoire à l'Époque moderne et contemporaine ; planter le décor de la création de l'Union européenne ; décrire son fonctionnement) et contribuer à construire du sentiment d'appartenance à l'U.E. (Socle commun des connaissances et des compétences, 2006, 20) il y a un pas. C'est celui que nous avons choisi d'interroger.

Méthodologie

22 entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) ont permis d'explorer – pour le collège comme pour le lycée – les ressorts des positionnements professionnels des acteurs, entre objets d'enseignement et enjeux identitaires et civiques. Cette Méthode permettant de cerner la manière dont les conceptions que les enseignants ont de l'identité européenne, d'une conscience citoyenne européenne voire d'un nécessaire engagement européen (Frank, 2006) irriguent et percolent leurs options didactiques.

L'intervention

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats essentiels de la recherche. Trois dimensions ont servi de fils conducteurs aux analyses : le rôle attribué à l'histoire, la géographie, l'éducation civique dans leur argumentation didactique ; le régime d'historicité personnel développé ; la conception de l'espace géographique. La manière dont ces acteurs scolaires (re)construisent leur discipline HGÉC est fort éloignée de tout modèle holiste et met en relief les formes plurielles de conscience disciplinaire (Reuter, 2007). Se dégagent :

1) une posture du dévoilement d'une Europe déjà/toujours là. Au fond, le cours d'histoire-géographie a pour mission la mise en évidence d'une civilisation commune, dont l'Histoire révèle des éléments constitutifs dès l'Antiquité et/ou que son enseignement permet de montrer comme « en germe ». La vision de l'espace européen est un contenant où s'inscrivent les phénomènes humains, dont les contours peuvent être flous puisqu'ils ne font qu'accueillir des faits civilisationnels.

2) une posture de la justification – principalement historique – d'une organisation nécessaire de l'Europe, fruit d'une histoire commune. Conscients de la nécessité de sursoir à la violence, ces enseignants sont dans une argumentation didactique qui les conduit à assumer le présent et à trouver dans le passé ce qui peut justifier a posteriori l'organisation d'une Europe, fruit d'une histoire commune de peuples coprésents.

3) une posture de la revendication d'un projet politique, rationnellement assumé par des citoyens animés d'idéaux, tournés vers l'avenir. Ces enseignants – aux profils très différents – revendiquent plutôt les références à une histoire récente qui éclaire les questions vives et contextualise le projet. Une posture professionnelle et épistémologique qui les place dans le refus d'un roman européen au profit d'une mémoire réflexive faisant un inventaire éthique des traits d'une européanité.

Dans un second temps, nous dégagerons trois pistes fondamentales à prendre en compte pour une formation efficiente des enseignants tant initiale que continuée :

- 1) la mise en tension de modèles généraux du fonctionnement normal de la discipline scolaire classiquement présentés en formation (approche holiste) avec des analyses théoriques prenant en compte le fait que « les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structure mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 1996) ;
- 2) la nécessité d'une formation « impliquante » : l'analyse des dissonances cognitives (Festinger) dans les entretiens menés a mis en relief la place de l'impensé dans les conceptions professionnelles de ces enseignants et leurs difficultés à voir et analyser leurs propres contradictions didactiques, en termes épistémologiques en particulier ;
- 3) la nécessaire formation à une interdisciplinarité pédagogique qui doit interroger ses modèles de références (Allieu-Mary, 1998) : continuité ou ruptures ?

Références

- ALLIEU-MARY N. (2010) « L'interdisciplinarité pédagogique : questions d'épistémologie scolaire. Le cas de l'histoire-géographie-éducation civique ». Communication 3 février 2010. <http://cehg.inrp.fr/ECEHG/interdisciplinarite/2019interdisciplinarite-pedagogique-nicole-allieu-mary>
- ALLIEU-MARY N. (2011) « La culture de la citoyenneté européenne, un objet d'enseignement ? » Communication au colloque de l'AEDE, 20 novembre 2010 - Actes à paraître en octobre 2011.
- AUDIGIER F. (1996) « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves » Spirale – Revue de Recherches en Éducation – 1995 N°15, 61-89.
- CHERVEL A. (1988) « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». Histoire de l'éducation n° 38. Paris : INRP.
- FRANK R. (2004) « Les métamorphoses de l'être européen » CAES magazine n° 78, 6-9.
- KAUFMANN J.-C. (2006, 3e édition) L'entretien compréhensif. Paris : Armand Colin.
- REUTER Y. (2007) « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept » Éducation & didactique, 2007, Vol. 1, n°2, 55-70.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2000) L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée. Paris : INRP.
- WEBER M. (1965) Essais sur la théorie de la science. Paris : Librairie Plon.