

Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté
Genève les 26, 27 et 28 juin 2019

**PENSER LES FRONTIÈRES DES SAVOIRS DANS ET SUR LE MONDE SOCIAL.
QUELS APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES FACE AUX ENJEUX CONTEMPORAINS ?**

Conférence introductive

ÉTIENNE ANHEIM (ÉHÉSS, Paris)

«L'HISTOIRE BUISSONNIÈRE. SCIENCE,
ÉCOLE, SOCIÉTÉ»

Uni-Mail | Amphi MR 280 | 15h00-16h30

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS



Edhice
Equipe de didactique de l'histoire
et de la citoyenneté

GROUPE DE RECHERCHE
ACTION EN DIDACTIQUE
DE LA GÉOGRAPHIE



FONDS NATIONAL SUISSE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

PROGRAMME DU COLLOQUE

Mercredi 26 juin

13h30-14h30 Accueil des participant·e·s - **espace ouvert devant la salle MR 160 (voir n°5 sur plan joint)**

14h30-15h00 Mots de bienvenue et informations pratiques - **Amphi MR 280**

15h00-16h30 Conférence introductive d'Étienne Anheim (ÉHÉSS, Paris) - **Amphi MR 280**

« L'histoire buissonnière. Science, école, société »

Pause

17h00-18h30 Session d'ateliers

Atelier 1 : Apprentissages en dehors du contexte scolaire (1) - Salle MR 150 - Modération : David Lefrançois

Exposer un monde submergé : hétérotopies et narration historique, Federico Dotti (Université de Genève)

L'apprentissage de l'histoire par la communauté : récit de deux expériences d'acquisition de compétences en contexte extrascolaire, Danny Legault (Université du Québec)

La visite extra-muros : pluralité des lieux et mode d'accès aux savoirs en géographie, Matthias Kowasch (HEP de Styrie) et Sylvie Joublot Ferré (HEP Vaud)

Atelier 2 : Le choix des savoirs - Amphi MR 280 - Modération : Marc-André Ethier

Quels savoirs pour quelles conceptions de la discipline ? L'histoire scolaire en Suisse romande : finalités théoriques et points de vue des élèves, Aurélie de Mestral (Université de Genève)

Enseigner les questions liées aux changements climatiques : défis et enjeux d'une nécessaire (dé)construction et reconstruction de savoirs pour agir sur le monde, Philippe Hertig (HEP Vaud)

Comment les futurs enseignants interprètent-ils les problèmes et les conflits contemporains ? Une enquête en formation initiale pour l'éducation à une citoyenneté globale critique, Neus González-Monfort & Antoni Santisteban (Université Autonome de Barcelone)

Atelier 3 : Représentations et pratiques - Salle MR 170 - Modération : Charles Heimberg

Enseignante et chercheuse en didactique, deux mondes en tension productive pour la connaissance des processus d'apprentissage ? Soizic Morvan (Université de Nantes)

Devenir compétent pour l'étude critique de document en histoire : Une frontière à franchir pour faire face aux enjeux contemporains ? Lucie Gomes (Université de Nantes)

Les frontières entre savoirs dans la mise en œuvre du concept d'habiter par les professeurs d'histoire-géographie débutants, Agnès Jung (Espe Reims) et Anne Glaudel (Université de Reims)

Atelier 4 : Savoirs de sens commun et savoirs disciplinaires - Salle MR 160 - Modération : Nadine Fink

Transcender les frontières entre les registres de savoirs : la géographie expérientielle, Pierre Colin, Sophie Gaujal, Florence Giry, Catherine Heitz & Caroline Leininger-Frézal (IREM de Paris)

L'apprentissage de l'histoire, entre différents registres de pensée, Christian Mathis (HEP Zurich) et Sabrina Moisan (Université de Sherbrooke)

Les historien.nes, les didacticien.nes, les enseignant.es, les élèves et la pensée historique : frontières et processus d'"élémentation", Arnold Sosthène Meboma Ntuala (Université de Genève)

Atelier 5 : Quand les élèves enquêtent - salle M1130 (1^{er} étage) - Modération : Anne Sgard

Enquêter sur des sources et réfléchir sur l'enquête : un dispositif de problématisation en histoire au gymnase, Sylvain Doussot (Université de Nantes) et Etienne Honoré (HEP Vaud)

Apprendre à enquêter en géographie à l'école primaire. Etude de cas portant sur les déplacements pendulaires, Alain Pache (HEP Vaud)

18h30 *Apéritif convivial* – espace ouvert devant la salle MR 160 (voir n°5 sur plan joint)

Jeudi 27 juin

09h00-10h30 Session d'ateliers et symposiums (1/2)

Symposium 1 : Penser l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté au prisme des frontières du genre, Karine Duplan (Université de Genève), discutante - **Salle MR 150**

Former à une pédagogie de l'égalité, Isabelle Collet (Université de Genève)

Comment lier la recherche académique, l'innovation technologique et la performance didactique pour participer à déconstruire les stéréotypes de genre à l'école ? Hyade Janzi (Université de Genève)

Quand les élèves recherchent l'origine de la domination masculine. Analyse d'interactions lors de leçons d'histoire au secondaire à Genève, Valérie Opériol (Université de Genève)

Prendre place dans la cour et les couloirs : l'apprentissage de compétences spatiales genrées, Muriel Monnard (DIP Genève)

Quels enjeux et quelles pratiques pour une éducation à la sexualité non-genrée ? Gaël Pasquier (Université Paris Est Créteil)

Symposium 2 : L'enseignement de la géographie : entre découpages des savoirs et construction d'un curriculum de l'élémentaire à l'entrée à l'université. A partir du cas français, Philippe Hertig (HEP Vaud), discutant - **Salle MR 160**

Des finalités faiblement conçues pour une discipline géographique qui peine à penser en termes de curriculum, Sylvain Genevois (Université de La Réunion) et Jean-François Thémines (Université de Caen Normandie)

Ruptures et continuités dans les programmes de géographie du 1er degré, Xavier Leroux (Université d'Artois) et Philippe Charpentier (Université de La Réunion)

Du développement durable aux changements globaux et à la transition écologique : appréhender les changements environnements par le prisme sociétal, Caroline Leininger-Frézal (Université Paris Diderot), Florence Giry (ESPE d'Orléans), Eliane Perrin (Université Paris Diderot) et Christine Vergnolle-Mainar (Université Jean Jaurès)

Cartographie des savoirs migrants dans les programmes de géographie du secondaire, Sophie Gaujal (Université Paris Diderot)

Symposium 3 : Usages de la fiction, des humanités numériques et des nouveaux patrimoines en enseignement de l'histoire, David Lefrançois (Université du Québec) et Marc-André Éthier (Université de Montréal), discutants - **Salle MR 170**

Les sites historiques comme laboratoires pour l'apprentissage de l'histoire, Kevin Péloquin (Université de Montréal)

La télévision en classe d'histoire, Alexandre Lanoix (Université de Montréal) et Olivier Côté (Musée canadien de l'histoire, Québec)

« Rome » : *un usage mutuel de la série télévisuelle et des sources historiques pour enseigner un événement historique*, Thierry Desjardins (Université de Montréal)

Usage du roman historique à travers deux modes d'accès aux savoirs : lecture littéraire et pensée historique, Audrey Bélanger et Sabrina Moisan (Université de Sherbrooke)

Parcours de lecteurs dialectiques au secondaire en classe d'histoire, Jean-François Boutin et Virginie Martel (Université du Québec)

Le casse-tête : jouer à chercher avec des élèves non-lecteurs, Julia Poyet et Julie Noël (Université du Québec)

Pause

11h00-12h30 Table ronde : Hybridations des savoirs - Amphi MR 280

Avec Marc-André Éthier (Université de Montréal), Bénédicte Girault (Université de Versailles), Philippe Hertig (HEP Vaud)
Discutante : Alexia Panagiotounakos (Université de Genève)

12h30-14h30 Repas libre

14h30-16h00 Session de symposiums (suite - 2/2)

Symposium 1 : Penser l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté au prisme des frontières du genre, Karine Duplan (Université de Genève), discutante - **Salle MR 150**

Suite (seconde partie).

Symposium 2 : L'enseignement de la géographie : entre découpages des savoirs et construction longitudinale d'un domaine de savoirs de l'élémentation à l'entrée à l'université à partir du cas français, Philippe Hertig (HEP Vaud), discutant - **Salle MR 160**

Suite (seconde partie).

Symposium 3 : Usages de la fiction, des humanités numériques et des nouveaux patrimoines en enseignement de l'histoire, David Lefrançois (Université du Québec) et Marc-André Éthier (Université de Montréal), discutants - **Salle MR 170**

Suite (seconde partie).

16h30-18h00 Table ronde : Agir sur le monde - Amphi MR 280

Avec Jean-Charles Buttier (Université de Genève), Pascal Clerc (Université de Cergy Pontoise), Sabrina Moisan (Université de Sherbrooke)

Discutant : Charles Heimberg (Université de Genève)

20h Apéritif et Repas au Café du Marché, Plainpalais (rendez-vous directement sur place : Avenue Henri-Dunant 16, 1205 Genève)

Vendredi 28 juin

09h00-10h30 Session d'ateliers et symposiums

Symposium 4 : Le témoignage oral entre mémoire et passé : ressource ou obstacle à l'apprentissage scolaire de l'histoire, Sabrina Moisan (Université de Sherbrooke), discutante - **MS 050 (sous-sol)**

Enquêter en classe d'histoire comme en cour d'assise. Exploration didactique à l'appui d'une séquence d'enseignement en CE2, Sylvain Doussot (Université de Nantes) et Nadine Fink (HEP Vaud)

Le témoignage en classe ou auprès de la classe : avec quels apprentissages de la critique de sources ? Charles Heimberg (Université de Genève)

Sortir des murs de l'école, sortir des manuels, sortir des habitus : le témoignage oral comme ressource pour une didactique créative, Amalia Terzidis (HEP Valais)

Atelier 6 : Quelles ressources pour construire le savoir ? - Salle MR 150 - Modération : Alexia Panagiotounakos

Réflexion comparatiste entre le monde de l'histoire scientifique et une séance en histoire, par l'analyse de pratiques des élèves, Julie Desbois (Université de Nantes)

La branche chocolatée : quels sont les apports d'une matrice interdisciplinaire pour traiter de cet objet d'étude à l'école, Philippe Hertig (HEP Vaud), Philippe Jenni (Université de Genève), Alain Pache (HEP Vaud), Patrick Roy (HEP Fribourg)

Quelles représentations les enseignants de CM1 ont-ils de la géographie et en particulier de l'enseignement de l'environnement proche ? Quels leviers pour la formation ? Elsa Filâtre (Université Jean Jaurès)

Atelier 7 : Apprentissages en dehors du contexte scolaire (2) - Salle MR 160 - Modération : Caroline Leininger

Apprendre en classe ou hors la classe : quelles sont les (nouvelles) frontières de l'école à l'ère numérique ? Sylvain Genevois (Université de La Réunion)

Apprentissages en montagne. Enjeux autour d'une éducation populaire récréative de plein air, Léa Sallenave (Université de Genève)

Atelier 8 : Construire un rapport critique aux savoirs - Salle MR 170 - Modération : Bénédicte Girault

L'engagement civique de la jeunesse : analyse d'une injonction éducative au cœur de l'Enseignement moral et civique français, Jean-Charles Buttier (Université de Genève)

Le programme québécois d'éducation financière : une citoyenneté et un rapport à la justice sans agentivité ? David Lefrançois (Université du Québec), Cambron-Prémont Amélie (Université du Québec) et Marc-André Éthier (Université de Montréal)

Modes d'accès au savoir en histoire et développement de l'esprit critique des élèves : quelles frontières pour quels enjeux en contexte camerounais ? Jules Yvon Ndjoh Nkoute (Université de Yaoundé)

Pause

11h00-12h30 Table ronde : D'où viennent les savoirs ? - Amphi MR 280

Avec Dominique Chevalier (Université Lyon I), David Lefrançois (Université de Québec), Sylvain Genevois (Université de La Réunion)

Discutante : Anne Sgard (Université de Genève)

12h30-12h45 Conclusion du colloque - Amphi MR 280

Atelier 1 : Apprentissages en dehors du contexte scolaire (1)

Exposer un monde submergé : hétérotopies et narration historique.

Federico Dotti, Université de Genève

L'histoire investit une pluralité de lieux de transmission. Sa mise en récit lors d'une exposition – tout comme pour l'enseignement en milieu scolaire – implique la prise en compte de niveaux diversifiés d'organisation et de découpage de l'objet ou de la thématique historiques. L'impossibilité de faire cohabiter la totalité des facteurs et causalités historiques ayant influencé un fait du passé comporte la nécessité d'opérer des choix et d'articuler la mise en intrigue autour des questions qui régissent le scénario de l'exposition (Heimberg, 2012). Durant cette opération de fabrication historique (Heimberg & Rodríguez, 2011), de déconstruction et reconstruction des connaissances historiographiques, la personne chargée de la conception se trouve ainsi porteuse d'un pouvoir de transmission de contenus qui ne sont pas neutres, mais susceptibles d'exercer une influence sur le monde politique et social (Rousseau, 2013). Plusieurs questions accompagnent dès lors la construction narrative lorsque l'on choisit de recourir à cette forme de transmission de l'intelligibilité du passé comme ressource pédagogique, et cela en fonction du public cible : les représentations, les croyances et les comportements que l'on souhaite questionner (Sunier, 1997) ; le cheminement et l'articulation entre les différents médias et supports (Heimberg, 2011 ; Remark, 2014) ; la place du texte (Poli, 2010) ; ou encore la fonction de l'objet et sa nature polysémique (Hainard, 2007). Or, afin de garantir une fonction didactique à l'exposition, la personne qui la conçoit doit éviter de tomber dans une dimension prescriptive. Le cadre devrait ainsi favoriser la confrontation à une problématique d'histoire et la compréhension des enjeux principaux d'une situation historique (Brusa, 2013).

Cette communication souhaite proposer une réflexion autour du discours conceptuel organisateur d'une exposition destinée à des élèves genevois du secondaire II. La frontière sera interrogée sous une double dimension spatiale : celle du lieu de transmission de l'histoire ; et celle de la narration d'une histoire depuis les *hétérotopies* (Foucault, 1984/2001), ces espaces autres où les déviations peuvent exister – prisons, hospices ou asiles psychiatriques ; ces lieux où les sociétés organisent leurs marges. Une troisième dimension de la frontière, *l'étrangement* (Ginzburg, 2011), servira de levier pour une mise en perspective historique des questionnements contemporains. S'opère ainsi un renversement du rapport entre le centre et la périphérie qui vient interroger les limites d'acceptation face à l'altérité, transformant en protagonistes du récit des acteurs et actrices de l'histoire trop souvent absent-es ou relégué-es à jouer un rôle passif.

Au cours de notre communication, nous exposerons le processus de construction, déconstruction et reconstruction des savoirs lors de la mise en place d'une exposition. Comment élaborer une mise en récit articulée autour des formes de marginalité qui puisse susciter l'intérêt des élèves et proposer une narration qui ne présente pas de caractère prescriptif ? Comment proposer une réflexion à partir des espaces de transgression, de leur fonctionnement et de la marge de manœuvre des acteurs et actrices ? Comment ces apprentissages d'histoire peuvent-ils contribuer à mieux connaître les aspects cachés et les dynamiques profondes aux marges d'une société ?

Références

Brusa, A. (2013). De la *mauvaise* et de la bonne didactique. Notes pour une pédagogie historique dans les musées de guerre. In J. Mary, & F.

- Rousseau (dir.), *Entre Histoires et Mémoires. La guerre au musée. Essais de Muséohistoire (2)* (pp. 44-54). Paris : Michel Houdiard Editeur.
- Foucault, M. (2001). Des espaces autres. In *Dits et écrits II. 1976-1988* (pp. 1571-1581). Paris : Gallimard. (Republié de *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, pp. 46-49, octobre 1984).
- Ginzburg, C. (2011). *Occhiacci di legno. Nove riflessioni sulla distanza*. Milano : Feltrinelli editore.
- Hainard, J. (2007). Le trou : un concept utile pour penser les rapports entre objet et mémoire. In O. Debary, & L. Tugeon (Eds.), *Objets et Mémoires* (pp. 127-138). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Heimberg, C. (2011). Musées, histoires et mémoires, avec des élèves. *Le cartable de Clio*, 11, 119-132.
- Heimberg, C., & Rodríguez, M. C. (2011). Musées, histoire et mémoires. En guise d'introduction. *Le cartable de Clio*, 11, 21-23.
- Heimberg, C. (2012). Visiter Clio : pour une analyse didactique de récits museaux d'histoire. In F. Rousseau (dir.), *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles* (pp. 17-51). Paris : Michel Houdiard Editeur.
- Poli, M.-S. (2010). Le texte dans l'exposition, un dispositif de tension permanente entre contrainte et créativité. *La lettre de L'Ocim*, 132, 8-13.
- Remark, H. (2014). Les expositions d'histoire comme constructions narratives. Essai de lecture d'espaces dédiés à l'histoire à l'aide d'outils narratologiques. *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 6, 55-67.
- Rousseau, F. (2013). Introduction. La guerre au musée, les musées de guerre entre histoire et mémoires. In J. Mary, & F. Rousseau (dir.), *Entre Histoires et Mémoires. La guerre au musée. Essais de Muséohistoire (2)* (pp. 5-25). Paris : Michel Houdiard Editeur.
- Sunier, S. (1997). Le scénario d'une exposition. *Publics & Musées*, 11-12, 195-211.

L'apprentissage de l'histoire par la communauté : récit de deux expériences d'acquisition de compétences en contexte extrascolaire

Danny Legault, Université du Québec

La communauté et ses acteurs peuvent-ils contribuer à l'enseignement de l'histoire ? Cette communication vise à rapporter deux expériences où la « communauté » s'est investie dans le but de transmettre des apprentissages liés au développement de la citoyenneté.

D'abord, il sera démontré dans quelle mesure les futurs (es) enseignants (es) d'univers social au secondaire ont pu enrichir leur contenu et leur conception des Premières Nations du Québec dans le cadre d'un séjour d'échange culturel dans une communauté autochtone (Odanak). Bien qu'insuffisante, cette expérience révèle son potentiel pour élargir les perspectives didactiques concernant les Premières Nations. Aptitude professionnelle fondamentale dans la formation des maîtres en histoire dans un contexte québécois.

Dans un deuxième temps, la conception d'une ligne du temps biographique des retraités d'un quartier montréalais par des élèves de 1^{re} secondaire en cours d'histoire permet de faire ressortir toutes les potentialités didactiques et citoyennes de ces rencontres à la fois intergénérationnelles et interinstitutionnelles. Les échanges et la création d'une ligne du temps ont permis d'opérationnaliser certains concepts de la pensée historienne tels la *pertinence historique*, le recours aux *sources* et l'identification d'éléments de *continuité et de changement* (Seixas et Morton, 2012).

Cette communication sera l'occasion de présenter les retombées positives des « apprentissages dans et avec la communauté » (Dewey, 1975) particulièrement en enseignement de l'histoire. Ces résultats et constats obtenus par des entretiens semi-dirigés tendent à montrer les bénéfices d'établir des « ponts » entre communauté et institutions scolaires et ainsi surmonter les frontières institutionnelles. La communication présentera les étapes et caractéristiques qui ont marqué ces échanges de savoirs et sera une occasion de soulever des pistes de réflexion concernant le rôle de la communauté en éducation et son apport en didactique de l'histoire et de la géographie.

Sources

Dewey, J., (1975), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.

Seixas, P. et Morton, T., (2012), *Les six concepts de la pensée historique*, Montréal, Modulo.

La visite *extra-muros* : pluralité des lieux et mode d'accès aux savoirs en géographie.

Matthias Kowasch, Haute École Pédagogique de Styrie ; Sylvie Joublot Ferré Haute, Haute École Pédagogique du canton Vaud et École Normale Supérieure de Lyon

Le programme PEERS (Projets d'Étudiants et d'Enseignants-chercheurs en Réseaux Sociaux) offre à des étudiants, futurs enseignants du primaire et du secondaire, dans le cadre de leur formation initiale, une expérience de mobilité internationale. Depuis 2017, il a permis de mettre en relation des étudiants autrichiens de Graz et des étudiants suisses de Lausanne, autour d'un projet didactique en géographie, et, dans une perspective d'éducation au développement durable. Pendant les séjours en Autriche et en Suisse, les (futurs) enseignants ont accédé à des savoirs, en dehors des ressources académiques, à l'occasion de visites *extra-muros* en géographie.

Nous nous demandons ainsi, dans quelle mesure ces visites « hors l'école », par le truchement d'approches participatives et d'interactions, permettent de développer une compréhension du monde de manière systémique et sous l'angle de la complexité (Hertig, 2015). Il s'agit sur le terrain de mieux identifier les connections et les conséquences des choix des acteurs. Dans le cadre de la formation des enseignants en didactique de la géographie, mais aussi du point de vue de l'enseignement auprès des élèves, ces rencontres sont-elles favorables à l'acquisition des compétences attendues en géographie et en vue du développement durable ?

L'EDD invite à une transmission de savoirs, savoir- faire et savoir- être pour traduire les engagements éthiques en comportements et actions concrets

(Evans et al., 2017). En ce sens, l'EDD peut être considérée comme une « éducation éthique » qui comprend des aspects et des concepts universels (Sund et Öhman, 2011). Cette perspective rejoint l'interrogation désormais posée à propos de l'évolution de l'institution scolaire pour aider les élèves à faire face aux défis urgents notamment celui de l'entrée dans l'Anthropocène (Curnier, 2017 ; Lussault, 2015). Cette urgence conduit à proposer aux élèves un certain comportement et une distinction nette entre « durable » et « non-durable » (Kowasch et Lippe, 2019). Ainsi, l'EDD insère l'éducation au sein d'un instrument politique qui promeut une certaine idéologie (Jickling et Wals, 2008).

Les sorties de terrain et les expériences participatives pourraient améliorer les compétences des élèves en matière d'action (Vare et Scott, 2007). Mais ces approches alternatives peuvent également favoriser la création d'opinions libres et l'expression d'une pensée critique en questionnant les liens qui unissent le marketing, les labels et le goût/sentiment (Garlake, 2007).

Elles encouragent les étudiants et élèves à perfectionner leurs expériences sensorielles et ouvrent un espace d'interaction et de participation (Joublot Ferré, 2018 ; Kowasch et Lippe, 2019). Ainsi, les sorties de terrain aident à dépasser la moralisation qui étouffe autrement un engagement dans l'EDD (Bruckner et Kowasch, 2018).

Néanmoins, une étude empirique quantitative menée dans des écoles autrichiennes et allemandes a montré que les sorties de terrain sont rares (Bruckner et Kowasch, 2018). Plusieurs défis entravent souvent les expériences environnementales et participatives. Premièrement, les programmes de géographie ne stipulent que peu ou pas de sorties de terrain ou d'autres approches alternatives. Deuxièmement, l'organisation des sorties de terrain nécessite du temps et de l'engagement. Troisièmement, les horaires et les programmes scolaires internes doivent être ajustés. En Suisse romande, au bénéfice du nouveau plan d'études, elles sont davantage préconisées dans l'écho de la démarche d'enquête.

A l'occasion de plusieurs sorties, nous avons conduit – ensemble avec les (futurs) enseignants – des interviews avec les responsables des magasins et des entreprises. Des visites ont été guidées par les étudiants eux-mêmes, avec

leurs élèves. Il s'agira d'évaluer le potentiel de ces expériences en termes de développement de la pensée systémique, de l'esprit critique (Sgard, 2015) et de l'attention aux aspects non durables de nos sociétés.

Dans cette communication, nous souhaitons ainsi discuter la pluralité des lieux et modes d'accès aux savoirs du point de vue des apprentissages en géographie. Nous appuyons notre analyse sur quelques exemples de visites d'espaces extérieurs, organisées lors du programme d'échange, afin d'interroger les savoirs et les contenus qui sont transmis aux étudiants et aux élèves.

Références bibliographiques :

- Bruckner, H. et Kowasch, M. (2018). Moralizing Meat Consumption: Bringing Food and Feeling into Education for Sustainable Development. Special issue: Eating in the anthropocene: Learning the practice and ethics of food politics. *Policy Futures in Education*, pp. 1-20.
- Curnier, D. (2017). Education et durabilité forte : considérations sur les fondements et les finalités de l'institution. *La Pensée écologique*, 2017/1, pp. 252-271.
- Garlake, T. (2007). Interdependence. In *Teaching the Global Dimension: Key principles and effective practice*, London: Routledge.
- Hertig, P. (2015). Approcher la complexité à l'École : enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires, in Audigier, F., Sgard, A., et Tutiaux-Guillon, N., *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*, Bruxelles, de Boeck, pp.125-137.
- Jickling, B. et Wals., A.E.J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies* 40, p. 1-21.
- Joublot-Ferré, S. (2018). Visages en ville, déambulations photographiques pour enseigner l'espace proche. *L'Info géo*, Vol. 82, n°3-2018, Armand Colin, pp. 99-114.
- Kowasch, M. et Lippe, D. (2019). Moral impasses in Sustainability Education? Empirical results from school geography in Austria and Germany. *Environmental Education Research*. DOI: 10.1080/13504622.2018.1557112.
- Lussault, M. (2015). Bienvenue dans l'anthropocène. *Tous urbains*, 2015/4 (N° 12), p. 12-13.
- Sgard, A. (2015). La controverse publique comme objet et dispositif d'apprentissage en géographie : questionner la frontière nature-culture, in Audigier, F., Sgard, A., et Tutiaux-Guillon, N., *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*, Bruxelles, de Boeck, pp.113-124.
- Sund, L. et J. Öhman (2011). Cosmopolitan Perspectives on Education and Sustainable Development - Between Universal Ideals and Particular Values. *Utbildning Och Demokrati* 20(1), pp. 13-14.
- Vare, P. et Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development* 1(2), pp. 191-198.
-

Atelier 2 : Le choix des savoirs

Quels savoirs pour quelles conceptions de la discipline ? L'histoire scolaire en Suisse romande : finalités théoriques et point de vue des élèves.

Aurélie De Mestral, Université de Genève

A l'heure actuelle où la discipline *histoire* fait l'objet de différentes conceptions dans l'espace public, chez les historiens et dans la sphère scolaire – considérant par exemple l'histoire comme pouvant être émancipatrice et critique, thématique et ouverte sur le monde, nationale et locale ou encore vectrice de contenus factuels et chronologiques – cette communication se propose d'interroger les frontières entre ces différentes conceptions, sous l'angle du choix des savoirs sélectionnés pour être transmis, c'est-à-dire d'interroger les choix entourant la reconstruction des savoirs dans leur forme scolaire, émancipateurs ou prescriptifs. En effet, l'histoire scolaire a été et est encore tant perçue comme un récit linéaire, une succession de dates et de repères à intégrer, que comme un apprentissage chargé de développer le sens critique et l'autonomie de jugement (Heimberg, 2015), faisant de cette dernière une discipline prise en tension entre trois finalités : identitaire, intellectuelle et civique (De Cock, 2018). A l'heure de l'injonction à la formation de l'esprit critique, nous interrogeons l'histoire scolaire comme outils d'émancipation, en étudiant ces différentes conceptions de la discipline qui s'opposent ou se complètent, les finalités assignées à cette dernière et le choix des objets d'enseignement, de la mise en récit ou des procédés de transmission qui en découle.

Nous proposons de mener cette réflexion à partir de deux regards. Un regard historique tout d'abord, prenant pour base une étude sur l'histoire des savoirs *histoire* prescrits pour être enseignés en Suisse romande de 1830 à 1990 (De Mestral, 2018). L'étude du renouvellement des programmes d'histoire en

Suisse romande au cours de cette période nous permet de mettre en lumière les notions qui ont été jugées probantes pour être enseignées dans un contexte donné, en fonction des finalités assignées à l'histoire scolaire qui ont pu être diverses au cours du temps. L'empan temporel de cette étude nous permet de montrer que les changements et les permanences se cristallisent autour du type de savoir à transmettre, et ce afin de répondre à des finalités scolaires qui se démultiplient dès la constitution de l'Etat enseignant au 19^e siècle.

Afin d'interroger plus finement l'idée du choix des savoirs prescrits, utilitaires et/ou émancipateurs, nous mobilisons plus spécifiquement dans cette communication, un corpus constitué des débats et des projets entourant l'élaboration des nouveaux programmes d'histoire lors de la tentative d'harmonisation des plans d'études romands dans les années 1970. Cette focale sur une période de refonte des programmes nous permet d'examiner ce que Forquin (2008), Legris (2014) et De Cock (2016) désignent comme le chaînon proto-curriculaire, c'est-à-dire d'accéder à l'étape préliminaire de la fabrication des savoirs scolaires et ainsi d'appréhender la confection des programmes, d'identifier leur fabrique et les débats pouvant donner lieu à différents arbitrages. Notre étude fait ainsi émerger, malgré le tournant réflexif et le renouveau proposé par ces nouveaux programmes d'histoire, les limites du processus de renouvellement de l'enseignement de l'histoire, limites induites par différentes conceptions figées de la discipline.

Toutefois, dépassant le cadre prescriptif et de fabrication des savoirs scolaires, nous proposons d'interroger ces frontières entre diverses conceptions de la discipline *histoire* en donnant la parole aux élèves eux-mêmes. Nous fonderons notre propos sur la base d'une recherche en cours¹ qui vise à comprendre comment, actuellement, les élèves se représentent ce qu'est, ou ce que devrait être l'histoire de l'humanité, en dehors de toute limitation de cadre spatial ou temporel. Pour ce faire, nous nous basons sur un corpus de 185 récits d'élèves issus de classes genevoises du secondaire I (entre 12 et 15 ans) et du secondaire II (entre 15 et 19 ans), récoltés grâce à un questionnaire visant à faire émerger quels sont les éléments du passé que les élèves

¹ Recherche menée dans le cadre des activités de recherche collectives l'Equipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (EDHICE).

considèrent comme significatifs pour l'histoire de l'humanité et à interroger la construction de ces références. Un premier regard sur ces résultats nous permet d'esquisser que, loin de n'évoquer que des notions ou des types de savoirs spécifiques, nombres d'élèves évoquent en réalité les finalités de l'enseignement de l'histoire qu'ils perçoivent comme essentielles. Nous interrogerons ainsi leur conception de la discipline, leur vision de l'histoire, entre notions thématique et finalités, ainsi que la provenance de leur savoir. Inscrire notre propos dans une épaisseur temporelle nous permettra ainsi de dégager les crispations entre les différentes conceptions du savoir *histoire* à enseigner (thématique, chronologique, mondial, national, etc.) mais également les évolutions et porosité dont les débats sont le reflet, tout en nous permettant d'appréhender les conceptions actuelles de la discipline par les élèves eux-mêmes et en quoi, selon eux, elle pourrait leur permettre d'agir sur le monde.

Bibliographie

- De Cock, L. (2016). *Le fait colonial à l'école : genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015) — Essai de socio-histoire du curriculum*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire. Débats, programmes et pratiques de la fin du XIXe siècle à nos jours*. Paris : Libertalia.
- De Mestral, A. (2018). *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique ? Évolution d'un savoir scolaire à l'aune des programmes et des manuels (XIXe-XXe siècles)*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Heimberg, C. (2015). L'intelligibilité du passé : une finalité d'apprentissage et des recherches qui la questionnent. À l'école de Clio, Histoire et didactique de l'histoire (2). [Page Web consultée le 11 novembre 2017]. Accès : <http://ecoleclio.hypotheses.org/421>

Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Mazeau, G., Larrère M., De Cock L., (2018). L'histoire peut-elle émanciper ? *L'Humanité*. [Page Web consultée le 24 janvier 2019]. Accès : <https://www.humanite.fr/lhistoire-peut-elle-émanciper-654284>

Enseigner les questions liées aux changements climatiques : défis et enjeux d'une nécessaire (dé)construction et reconstruction de savoirs pour agir sur le monde.

Philippe Hertig, Haute école pédagogique du Canton de Vaud

Aborder en classe les questions liées aux changements climatiques n'est pas un mince défi. Les recherches menées depuis deux ou trois décennies ont mis en évidence différentes catégories de difficultés rencontrées soit par les apprenants, soit par les enseignants. Parmi les difficultés récurrentes figurent notamment celles qui sont liées à la compréhension des mécanismes de l'effet de serre (Andersson & Wallin, 2000 ; Reinfried *et al.*, 2010 ; Colin & Tran Tat, 2011 ; Reinfried, 2015) et à la capacité à mener un raisonnement systémique ou à mobiliser les outils de la pensée complexe (Jenni *et al.*, 2013 ; Hertig, 2017, 2018a).

Les pistes didactiques à mobiliser pour appréhender les changements climatiques devraient ainsi permettre aux élèves de tous âges de déconstruire les « nœuds de résistance » qui font obstacle à la bonne compréhension des processus présidant au réchauffement climatique global actuel et aux fluctuations passées et à venir du climat. Elles devraient également permettre aux élèves de s'approprier des savoirs émancipateurs, fondés

scientifiquement et dépassant les « frontières disciplinaires », savoirs à mobiliser pour agir de manière rationnelle sur le monde. Des pistes didactiques pensées dans cette perspective ont été élaborées en croisant les apports de spécialistes de la « science climatique » et de didacticiens des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales. Issus d'horizons linguistiques et épistémologiques différents, ces chercheurs ont dépassé ou repoussé des frontières implicites ou explicites pour affronter les enjeux clés de l'enseignement des questions liées aux changements climatiques.

La communication rendra compte des résultats et des travaux encore en cours dans le cadre d'une recherche entreprise depuis l'automne 2016 en Suisse alémanique et en Suisse romande, et depuis l'automne dernier également au Tessin. Le projet *Climate Change Education and Science Outreach* (CCESO) s'inscrit dans le cadre de l'axe « formation et communication » du *Programme Climat 2017-2020* lancé par l'Office fédéral de l'environnement (OFEV). La recherche est menée par une équipe de professeurs-chercheurs des Hautes Ecoles pédagogiques de Berne, de Lucerne et du canton de Vaud, ainsi que par des membres de l'Oeschger Centre for Climate Change Research de l'Université de Berne ; l'équipe est complétée depuis l'automne 2018 par deux collègues tessinois issus du DFA-SUPSI.

La première phase du projet visait à identifier l'état des pratiques de l'enseignement des questions relatives aux changements climatiques dans la scolarité obligatoire et dans l'enseignement gymnasial (lycée) en Suisse. Elle a pris la forme d'une recherche exploratoire reposant sur une analyse approfondie des plans d'études, des manuels et autres supports d'enseignement, des revues professionnelles à visée didactique destinées aux enseignants et des revues scientifiques consacrées à la recherche en didactique. Les représentations des enseignants et des élèves relatives aux changements climatiques ainsi que les pratiques didactiques et pédagogiques ont été étudiées au moyen d'entretiens semi-directifs avec des enseignants volontaires, d'un questionnaire passé auprès des élèves de ces enseignants et d'entretiens semi-directifs avec des groupes d'élèves (*focus groups*).

Les manuels, les autres moyens d'enseignement et les revues didactiques ont été examinés par le biais d'un canevas d'analyse des contenus scientifiques et d'un canevas d'analyse didactique, lesquels ont également contribué à

structurer l'analyse des données récoltées auprès des enseignants et des élèves. Quatre « champs thématiques » constituent la matrice d'analyse des contenus scientifiques : le système climatique, les causes des changements climatiques, les changements climatiques et leurs conséquences, et enfin la politique climatique et le développement durable. Le canevas d'analyse didactique a également été articulé en quatre grands volets : conceptions de l'apprentissage et référence aux savoirs spontanés des élèves, compétences visées, dispositifs didactiques, et enfin ressources iconographiques (Adamina *et al.*, 2018 ; Hertig, 2018b).

Les constats tirés de cette recherche exploratoire corroborent les résultats de recherches antérieures pour ce qui est des difficultés rencontrées par les élèves (voir les références citées dans le premier paragraphe du présent résumé) : la compréhension des mécanismes de l'effet de serre est très problématique pour les élèves de tous les degrés – et on constate de plus que les schémas figurant dans certains manuels renforcent des conceptions erronées ! Les difficultés exprimées par les enseignants portent notamment sur leur maîtrise insuffisante de ces mêmes mécanismes qui les met dans une situation d'inconfort pour les enseigner, et sur le fait qu'il leur est souvent difficile d'élaborer des séquences didactiques permettant aux élèves de tisser des liens avec leur quotidien et leur milieu de vie ; en outre, le « brouillage » des discours est également perçu comme un problème sérieux, par exemple en raison de la multiplication des *fake news*.

Un « concept de formation » (*Bildungskonzept*) couvrant l'entier de la scolarité obligatoire ainsi que le niveau gymnasial a été élaboré sur la base des résultats de la première phase de la recherche. Il est conçu dans une perspective interdisciplinaire et cumulative (Adamina *et al.*, 2018), et sert de fondement au développement de séquences didactiques adaptées aux différents niveaux de la scolarité. Disponibles en allemand, en français et en italien, celles-ci sont structurées de manière à permettre la mise en œuvre de démarches d'investigation pensées dans une perspective didactique qui est à la fois proche du modèle de la « reconstruction didactique » (Kattmann *et al.*, 1997) souvent mobilisé dans le monde germanophone, et des approches proposées en Romandie pour la géographie, les sciences de la nature ou l'éducation en vue d'un développement durable (Hertig, 2012 ; Roy *et al.*, 2017).

Références citées

- Adamina, M., Hertig, Ph., Probst, M., Reinfried, S. & Stucki P. (2018). *Klimabildung in allen Zyklen der Volksschule und in der Sekundarstufe II. Grundlagen und Erarbeitung eines Bildungskonzeptes. Schlussbericht CCESO-Projektphase I, 2016/2017 (Vollständige Fassung)*. Berne: CCESO / GLOBE / OFEV.
- Andersson, B. & Wallin, A. (2000). Students' understandings of the greenhouse effect, the societal consequences of reducing CO₂ emissions and the problem of ozone layer depletion. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (10), 1096-1111.
- Colin, P., & Tran Tat, N. (2011). Difficile compréhension de l'effet de serre : comment concevoir un parcours d'enseignement-apprentissage au lycée ? *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 4, 109-138.
- Hertig, Ph. (2018a). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82 (3), 99-114.
- Hertig, Ph. (2018b). Enseigner les questions liées aux changements climatiques : résultats d'une recherche exploratoire et développement de ressources didactiques. *GeoAgenda 3/2018*, 13-15.
- Hertig, Ph. (2017). Des outils de pensée pour approcher la complexité. In Didier, J., Lequin, Y.-C. & Leuba, D. (Ed.), *Devenir acteur dans une démocratie technique. Pour une didactique de la technologie* (pp. 155-170). Belfort : Université technique de Belfort-Montbéliard.
- Hertig, Ph. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes* (Géovisions n° 39). Lausanne : Institut de géographie de l'Université.
- Jenni, Ph., Varcher, P. & Hertig, Ph. (2013). Des élèves débattent : sont-ils en mesure de penser la complexité ? *Penser l'éducation (Hors-série, décembre 2013)*, 187-204.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3-18.
- Reinfried, S. (2015). Der Einfluss des Vorwissens auf geographisches Lernen. *GeoAgenda 4/2015*, 22-25.
- Reinfried, S., Aeschbacher, U., Huber, E. & Rottermann, B. (2010). Den Treibhauseffekt zeigen und erklären. In S. Reinfried (Ed.), *Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion* (pp. 123-156). Berlin : Logos Verlag.
- Roy, P., Pache, A. & Gremaud, B. (Ed.) (2017). La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22.

Comment les futurs enseignants interprètent-ils les problèmes et les conflits contemporains ? Une enquête en formation initiale pour l'éducation d'une citoyenneté globale critique.

Neus González-Monfort et Antoni Santisteban, Universitat Autònoma de Barcelona

Le projet de recherche présenté par le groupe GREDICS² dans cette communication s'intitule "Enseigner et apprendre à interpréter les problèmes et conflits contemporains. Quelle est la contribution des sciences sociales à la formation d'une citoyenneté globale critique ?" (Projet financé par le MINECO EDU2016-80145P).

Le projet a pour finalité de déterminer comment les futurs enseignants analysent, interprètent et se positionnent sur des questions controversées et comment ils utilisent les informations pour se forger leur propre opinion et développer leur esprit critique.

L'un des objectifs du projet est de développer et de proposer des critères permettant d'apprendre à interpréter des situations controversées dans le monde actuel et d'apprendre ainsi à se positionner et à agir de manière fondée. À cette fin, trois domaines de travail ont été définis :

- (a) la formation de la pensée critique, la reliant à l'application de la « littératie critique » (*critical literacy*) et à l'analyse de la post-vérité, et permettant ainsi de différencier les faits d'opinions, de faire valoir la véracité et la fiabilité des sources, de distinguer l'idéologie de l'information et d'identifier les silences, dans le but de prendre des décisions responsables ;
- (b) la construction d'une conception d'une citoyenneté critique avec une conscience globale, basée sur l'application des propositions de l'humanisme radical et dans le but de rendre visibles les personnes invisibles (invisibilisées), puisque nous sommes tous des protagonistes et agents sociaux ;
- (c) l'élaboration de contre-récits de haine, dans lesquels sont analysés et évalués ce qu'il y a d'émotion et de raison, et ainsi pouvoir les transformer en

² Groupe de recherche de l'Universitat Autònoma de Barcelona (GREDICS-Groupe de recherche de Didactique des Sciences Sociales). Reconnu par l'Agence pour la Qualité du Système Universitaire de la Catalogne (2017 SGR 1600).

une ressource pour réfléchir à la manière dont certains discours sont construits et à l'impact qu'ils peuvent avoir sur les pratiques éducatives liées à une éducation à la justice sociale et à une participation démocratique engagée et responsable.

Le projet a commencé son analyse lors de la formation initiale des enseignants, afin d'étudier les représentations sociales des futurs enseignants concernant les questions socialement vives du monde d'aujourd'hui.

La recherche sur les pratiques des enseignants devrait aider à définir les contributions de l'enseignement des sciences sociales, de la géographie et de l'histoire à la formation d'une citoyenneté critique dotée d'une conscience globale. Il est évident que la situation actuelle exige des enseignants de sciences sociales, un effort pour repenser les connaissances historiques, géographiques et sociales en général, avec une conception différente et diverse de la temporalité historique plurielle et une vision du territoire qui permette d'établir liens nécessaires d'interdépendance.

En fin de compte, il vise à déterminer quoi et comment enseigner aux enseignants à interpréter les problèmes et les conflits contemporains, et sur les critères que devraient adopter les propositions d'enseignement pour favoriser la formation d'une citoyenneté globale, à appliquer les processus de l'analyse et l'interprétation de la « littératie critique », l'utilisation d'arguments d'action sociale, la justice sociale et la visibilité des personnes invisibles ou invisibilisées.

Dans la communication, nous décrivons la conception de la recherche, avec les questions, hypothèses et objectifs correspondants. Ensuite, nous exposerons le cadre théorique aux et les références les plus significatives des trois domaines qui ont structuré la recherche. Ensuite, nous décrivons et justifierons le cadre méthodologique du projet qui répond aux caractéristiques d'une recherche pédagogique de typologie qualitative, interprétative et critique, et présenterons les premiers questionnaires conçus pour l'analyse des représentations sociales des futurs enseignants. Enfin, nous évoquerons

les premiers résultats obtenus dans les trois domaines de travail établis (« littérature critique », citoyenneté globale et contre-récits de haine).

Références

- APPLE, M. W. (2012). *Can education change society?* Nueva York, NY: Routledge.
- ARTHUR, J., DAVIES, I., HAHN, C. (2008). *Sage handbook of education for citizenship and democracy*. London: Sage.
- CASSANY, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- COUNCIL OF EUROPE (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives*. No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg.
- DAVIES, I., EVANS, M., REID, A. (2005). *Globalising citizenship education? A critique of "global education" and "citizenship education"*. British Journal of Educational Studies, 53(1), 66–89.
- FREIRE, F., MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA RUIZ, C.R., ARROYO DORESTE, A., ANDREU MEDIERO, B. (eds.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS-ULPGC-Entimema.
- MURILLO, F.J., HIDALGO, N. (2017). Hacia una Investigación Educativa Socialmente Comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(2), 5-8.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (eds.) (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.

PAGÈS, J., SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

ROSS, E.W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. DÍAZ MATARRANZ, J.J., SANTISTEBAN, A., CASCAREJO GARCÉS, A. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá/AUPDCS, 19-43.

Atelier 3 : Représentations et pratiques

Enseignante et chercheure en didactique, deux mondes en tension productive pour la connaissance des processus d'apprentissage ?
Soizic Morvan, Université de Nantes

Ma communication propose d'interroger les interactions entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement. Etant à la fois chercheure et enseignante, il s'agit d'appréhender des liens entre les résultats de la recherche et la conception des savoirs à enseigner. Au lieu d'envisager une frontière simplement poreuse, peut-on concevoir un espace dynamique et réflexif qui permet d'une part à l'enseignante d'analyser l'efficacité de ses pratiques et voire de les renouveler, et d'autre part à la chercheure de prendre en compte l'expertise de l'enseignante pour explorer de nouveaux territoires didactiques ? Le corpus porte sur le schéma, écrit non linéaire comme interface, et point d'ancrage entre le monde du chercheur, de l'enseignante, pour appréhender les mécanismes d'apprentissage des savoirs du monde de

la classe. En quoi la confrontation de ces trois mondes est-elle vecteur de construction et de transmission de savoirs disciplinaires ?

L'enseignement de l'histoire repose sur une certaine inertie de sa forme scolaire. Les premiers travaux d'analyse des pratiques ordinaires des années 80 ont ainsi identifié la notion de « boucle didactique » (Audigier, 1992). Du point de vue de l'apprentissage, ce modèle de forme scolaire est caractérisé par une « faible intensité » de l'activité des élèves (Audigier et alii, 1996), qui est en contraction avec le processus d'apprentissage qui nécessite de fournir des efforts cognitifs de la part de l'apprenant (Tricot, 2014). D'après mes premiers travaux de thèse, ce constat est le même en classe de troisième agricole ou le public est « scolairement fragilisé ». Pour trouver une unité à cette classe et tenter de la présenter rapidement, je dirai que le marqueur commun à ces élèves est la non maîtrise de l'écrit. Or, la réussite scolaire, voire sociale est souvent liée à une bonne maîtrise de l'écrit (Alcorta, 1997). On constate également, une tendance accrue à la réification du savoir, et une mobilisation de tâches cognitives faibles voire à une prévalence d'effet topaze. Autrement dit, des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux (Fabre, 2007). Dans ce type de classe, la difficulté majeure étant de faire accéder tous les élèves à un savoir savant, et pas seulement assertorique et plat.

Face à ces constats comment opérer des changements nécessaires de forme disciplinaire ? J'ai opté pour la recherche avec le cadre théorique de la problématisation. La problématisation « vise à dégager les conditions d'accès des élèves au savoir savant » (Doussot, 2011) en s'interrogeant sur les processus cognitifs mis en jeu. La problématisation oblige l'enseignante à faire travailler les élèves sur leurs propres explications, avec comme objectif de faire émerger que les réponses qu'ils proposent sont insuffisantes et qu'il existe d'autres raisons possibles : « pourquoi ça ne s'est pas passé autrement » (Koselleck, 1997). La méthodologie de la séquence forcée en problématisation élabore des situations d'enseignement, où d'une part « l'enseignant de la classe dit ce qui lui semble pertinent et possible à partir de sa propre analyse des objectifs et de son expertise » et d'autre part le chercheur en didactique

quant à lui propose des situations inhabituelles d'enseignement. Cela repose donc sur deux principes fondamentaux dans la recherche : la prise en compte de l'expertise du praticien, et l'exploration de nouveaux territoires didactiques en créant des phénomènes de façon à mieux comprendre le fonctionnement des apprentissages scolaires et faire évoluer le cadre théoriques (Orange,2010)

Les premières analyses de quelques séquences forcées dans mon travail de thèse, furent souvent « empêchées », dans la mesure il fut difficile pour l'enseignante de suivre le protocole de mise en place du processus de problématisation qui rompt avec les pratiques ordinaires. Néanmoins, cela semble permettre à l'enseignante de modifier ses gestes professionnels dans la mesure où la recherche permet de prendre conscience de ce qui se joue en classe en termes d'apprentissages.

La séquence forcée proposée pour cette communication a pour thème le régime de Vichy avec la mobilisation d'une part de l'outil graphique schéma, et d'autre part de la « boucle didactique », et le film « le chagrin et la pitié ». L'analyse des données porte sur des séances filmées et des documents écrits en observant les interactions langagières pour repérer les indicateurs de problématisation d'une part et d'autre part le schéma comme « aide à la problématisation » (Orange, 2016).

Les premières analyses de la didacticienne indiquent que contrairement à la représentation initiale de l'enseignante sur le schéma, il n'est pas qu'un simple stock de connaissances, mais un espace réflexif que les élèves instrumentent en créant des catégories, en les modifiant, en indiquant ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. La question posée sous forme de carte cognitive ³aux élèves était la suivante : A quels choix sont confrontés les Français de 1940 à 1945 ? Au départ, les élèves ont proposé deux catégories : la résistance et la collaboration comme représentation initiale, confortée par la proposition du manuel d'histoire utilisé. Puis au premier visionnage des extraits du film, ils ont ajouté les neutres, puis un débat sur les Juifs qu'ils ont finalement exclu

³ La carte mentale est présente tout au long de la séquence forcée au tableau

du schéma écrit non linéaire. Enfin, au deuxième visionnage un élève a souhaité rediscuter la catégorie des Juifs qui semblait pourtant institutionnalisée par la classe. Enfin, ils ont rajouté à la carte mentale des sous-catégories ou des précisions aux trois catégories préalablement validées.

Le schéma de par sa fonction de centration et d'économie cognitive créer un espace réflexif pour faciliter l'argumentation des élèves en difficultés scolaires. Alors qu'au départ, selon l'hypothèse de l'enseignante, le schéma écrit on linéaire était seulement identifié comme une « coutume didactique » (Balacheff, 1986), d'essentialisation des différentes tâches du cours. La chercheuse donne à voir l'apprentissage du raisonnement en histoire via la construction de concepts scientifiques. La pratique est modifiée et la coutume évolue avec elle en termes de connaissance des savoirs des élèves et de la dimension collaborative de la construction des savoirs par les élèves via l'outil graphique.

Cette circularité des savoirs entre l'enseignante et la chercheuse est un élément clé pour la connaissance des mécanismes d'apprentissage auprès d'élèves en difficultés scolaires et ce qui se joue en classe d'histoire. Une interdépendance, au-delà des frontières nécessaires pour des changements plus rapides des pratiques disciplinaires et de créations des savoirs nouveaux.

BIBLIOGRAPHIE :

Alcorta, M. *Utilisation du brouillon et capacités d'écrits*. Revue Française de Pédagogie, n° 137, octobre-novembre-décembre 2001, 95-103 9

Balacheff, N. Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques. *Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Nov 1986, Luminy, France. La Pensée Sauvage, Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique, pp.15-26, 1988

Burrin, P. (1994). *La France à l'heure allemande*. Paris. Le Seuil.

Buty, C et Badredine, Z. *Quelques effets discursifs de l'utilisation de schémas. Cas de l'enseignement de l'électricité*. Revue Astern°48, 2009,89-110.

Chanquoy, L., Sweller, J. & Tricot, A. (2007). *La charge cognitive*. Paris : Armand Colin.

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

Doussot S. Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation. In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°55, 2015.

Doussot, S. et Vézier, A. « *Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire* », *Éducation et didactique*, 8-3 | 2014, 111-139.

Fabre, M. (2016). *Le sens du problème*. De Boeck.

Fink, N. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Berne : Peter Lang.

Laborie, P. (2011). *Le chagrin et le venin*. La France sous l'Occupation, mémoire et idées reçues. Paris, Bayard.

Orange, C. (2010). *Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant*. Recherches en éducation.

Orange, C (2003). *Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques*. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Vol 38, N°3, P 69-93

Peraya, D. (1995). *Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles*. *Recherches en Communication*, n° 4, p. 1-38.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). L'histoire scolaire en France. Un modèle résistant aux débats et aux controverses. In N. Tutiaux-Guillon, A. Buter et M.-C.

Baquès. *Pistes didactiques et chemin d'historien. Textes offerts à H. Moniot*. Paris : L'Harmattan.

Devenir compétent pour l'étude critique de document en histoire : Une frontière à franchir pour faire face aux enjeux contemporains ?

Lucie Gomes, Université de Nantes

L'étude de document est aujourd'hui très utilisée en classe (Audigier, 1995 ; Lautier et Allieu-Mary, 2008 ; Cariou, 2016), mais elle reste souvent un impensé concernant les savoirs qui sont en jeu. S'il s'agit seulement de prélever des connaissances inscrites dans les documents, afin de construire le récit du cours, les élèves ne sont pas dans des questionnements propres à l'histoire. Comme le dit Galvez-Behar (2009), l'historien s'interroge sur les traces et non seulement sur le passé. Ne pourrions-nous pas imaginer que cela soit aussi le cas pour les élèves ?

Mais qu'est-ce que questionner les documents en classe d'histoire ? Chaque chapitre porte sur une période différente. Chaque cas étudié en classe est singulier. Qu'est-ce qui pourrait y avoir de commun entre l'étude d'une enluminure sur les Cathares, le récit d'un voyageur du temps de Vasco de Gama et un témoignage sur les Guerres de Vendée ? La réponse ne se trouve pas dans les connaissances sur le passé, portées par ces documents, mais sur ce qu'ils apportent au travail historien : chaque document est une intention d'expliquer le passé. La reprendre telle quelle, c'est faire une lecture réaliste du document (Audigier, 1995) alors que nous pourrions souhaiter que les élèves aient des questionnements historiens et donc entrent dans la construction d'un problème à partir du document, en liant question sur la trace et question sur le passé. C'est un obstacle épistémologique, une frontière dans la façon de concevoir un cours d'histoire, que nous souhaitons explorer.

Le Marec, Doussot et Vézier (2009) ont développé plusieurs expérimentations dans le cadre de leurs recherches : dès les plus petites

classes, ils ont montré que les élèves peuvent entrer dans une problématisation des savoirs (Fabre, 2017) à partir des sources du passé. Je reprends leurs conclusions, mais pour aller vers un questionnement à plus long terme : si on sait que les élèves peuvent construire des problèmes en histoire à partir des documents avec des dispositifs pensés dans cette perspective, est-ce qu'on peut imaginer leur apprendre à devenir autonomes pour étudier les documents de façon problématisée ? Si nous y parvenons, de tels apprentissages sont essentiels face aux enjeux contemporains : le complotisme, les fake news se développent en raison de la difficulté d'utiliser, lorsqu'il le faut, ce fameux « esprit critique » présent dans les instructions officielles des programmes d'histoire. Tant que les élèves n'apprendront essentiellement qu'à prélever des informations dans les documents, ils ne feront pas davantage d'effort intellectuel face aux sources diffusant volontairement des contenus douteux.

Le travail que je souhaite présenter est un aspect de ma thèse en cours (3^{ème} année). Durant une année scolaire, j'ai soumis à la même classe de seconde cinq études de cas sur des chapitres différents étalés dans le temps : les migrations des Barcelonnettes, l'hérésie Cathare, les expéditions de Vasco de Gama, les Guerres de Vendée et l'abolition de l'esclavage de 1848. Deux groupes de quatre élèves ont été filmés en continu et leurs travaux écrits ramassés. L'objectif était alors non pas de les faire multiplier des séquences permettant la construction de problèmes en histoire, mais de construire des ponts entre chaque séquence pour développer un travail de ressemblances malgré des contenus différents. Ce travail d'analogies, reprenant les travaux de Kuhn sur l'exemple exemplaire (Doussot, 2018), doit pouvoir permettre aux élèves de devenir compétents, confrontés à n'importe quelle trace du passé.

Le concept de compétence est ici repris des travaux de Rey (Rey, 2017). Il différencie ce qui relève de la procédure, apprise par un processus répétitif, de la compétence qui est plus complexe à construire puisque chaque situation est singulière et qu'il faut, pour être considéré comme compétent, pouvoir exercer celle-ci sur des problèmes variés et différents. C'est donc un dispositif original que je présente avec des premières conclusions sur ce que pourrait être un travail des ressemblances opérant pour devenir compétent. Il s'agit donc d'explorer les frontières entre des savoirs produits par l'inertie de la

discipline scolaire et des savoirs problématisés référés à la discipline scientifique.

Je ne présenterai pas tous les éléments de mon corpus, mais je m'appuierai sur quelques éléments saillants permettant de mettre en réflexion la construction d'une compétence épistémologiquement essentielle quand on fait de l'histoire (l'étude critique de documents), mais éloignée de la tradition en classe (Tutiaux-Guillon 2008). Comment ne pas réduire une compétence à des procédures ? Comment le travail des ressemblances peut-il être pris en charge de façon autonome par des lycéens ? Quelles perspectives pour les enseignants à partir de mes recherches ?

Bibliographie

Audigier François (1995), « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale*, n°15, p.61-89.

Cariou Didier (2016), « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue française de pédagogie*, n° 197, p. 63-78

Doussot Sylvain (2018), *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*, Bruxelles, Peter Lang.

Fabre Michel (2017), *Qu'est-ce que problématiser ?*, Paris, Vrin.

Galvez-Behar Gabriel (2009), « *Le constructivisme de l'historien, retour sur un texte de Brigitte Gaiti* », *Le Mouvement Social*, n°229, p. 103-113.

Kuhn Thomas (1990), *La tension essentielle. Tradition et changement dans les sciences*, Paris, Gallimard.

Lautier Nicole & Allieu-Mary Nicole (2008), « Note de synthèse. La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, n°162, p.95-131.

Le Marec Yannick, Doussot Sylvain & Vézier Anne (2009), « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire », *Éducation & Didactique*, n°3(3), p.7-27.

Rey Bernard (2017), *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*, Bruxelles, De Boeck.

Tutiaux-Guillon Nicole (2008), « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire géographie dans le secondaire français », dans François Audigier & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, p.117-146.

Les frontières entre savoirs dans la mise en œuvre du concept d'habiter par les professeurs d'histoire-géographie débutants.

Agnès Jung Espe de Reims ; Anne Glaudel, Université de Reims

Pour les géographes, l'habiter désigne « le processus de construction des individus et des sociétés par l'espace et de l'espace par l'individu, dans un rapport d'interaction »⁴. Son introduction dans les programmes de 2015 est le moyen pour les élèves de cycle 3 de rentrer dans le raisonnement géographique et de pratiquer une géographie prospective face aux enjeux contemporains. L'étude de la professionnalité émergente des professeurs d'histoire-géographie débutants au travers de la mise en œuvre de l'habiter est l'occasion d'observer la reconstruction à des fins d'enseignement d'un savoir géographique académique. Sa mise en œuvre pour les professeurs débutants questionne plusieurs frontières, entendues comme lignes de séparation mais aussi d'échanges (Reitel, 2004) : celle entre le savoir académique et le savoir à enseigner, celle entre la prescription et les reconstructions opérées par les enseignants, celle entre le savoir de l'étudiant et celui du professionnel.

⁴ <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-habitant>

A partir de l'étude de la mise en œuvre de l'habiter, nous cherchons à caractériser l'émergence de la professionnalité des professeurs d'histoire-géographie débutants, définie comme « la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle et faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel » (Jorro et De Ketele, 2011, p. 9). Pour cela, nous mobilisons un cadre de référence de didactique de la géographie (Thémines, 2006) qui nous permet d'interroger la pluralité des savoirs géographiques en jeu dans cette professionnalité émergente. Nous importons dans ce cadre des apports théoriques de l'ergonomie francophone (Yvon et Saussez, 2010) afin de questionner les relations qui s'établissent entre travail prescrit et travail réel en début de carrière pour des enseignants d'histoire-géographie.

Le corpus mobilisé est composé de deux ensembles distincts. D'une part, il s'agit des réponses écrites de 31 professeurs stagiaires à un questionnaire ouvert, analysées en deux temps, par analyse flottante sans catégorie a priori, puis avec le logiciel IRaMUTeQ⁵.

Ce premier recueil a été réalisé auprès de Professeurs Fonctionnaires Stagiaires (PFS), tous titulaires du CAPES d'histoire-géographie. Pour eux, l'entrée dans le métier se fait progressivement grâce à une formation en alternance. D'autre part, il s'agit de quatre entretiens de confrontation à des traces d'activité, analysés avec une grille a priori mobilisant à la fois des concepts issus de la didactique de la géographie (Thémines et Le Guern, 2017) et de l'ergonomie de langue francophone (rapport à la prescription, sens de l'action, mise en œuvre du prescrit, tensions, empêchements, compromis...). Ces entretiens ont été menés auprès d'enseignants titulaires effectuant leur première année d'exercice après l'année de stage : trois sont titulaires d'un poste fixe (collège de REP+ et collège rural). Le dernier est TZR (Titulaire sur Zone de Remplacement). Tous ont des classes de 6e. Tous ont suivi à l'université un cursus à dominante histoire.

⁵ Acronyme de « Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires »

Dans le cadre de l'axe 3 du colloque, nous proposons une communication organisée autour des questions suivantes :

- Comment l'habiter passe-t-il la frontière du savoir universitaire au savoir à enseigner tel que des enseignants débutants se le représentent ?
- Quelles relations s'établissent entre savoirs géographiques et savoirs professionnels pour des professeurs d'histoire-géographie débutants ?

Les résultats de notre récente étude de l'émergence de la professionnalité de professeurs d'histoire-géographie débutants nous permettent de saisir dans le discours géographique des débutants l'influence de différents paradigmes géographiques et les traces d'anciens programmes scolaires. Nous cernons chez eux des univers de sens de l'habiter contrastés : l'un est proche du sens commun, l'autre plus proche de la définition scientifique. Nous comprenons aussi comment le programme est travaillé et le concept pragmatifié à des fins scolaires. L'analyse des savoirs professionnels mobilisés par ces débutants met au jour un ensemble de tensions et d'empêchements qui permettent de mieux comprendre les relations qui s'établissent entre différents types de savoirs dans le quotidien du travail. Nous constatons, en particulier, que le cahier est, par ses normes reprises par les débutants, un moyen de s'approprier le genre professionnel (Clot, 2008) : il est à la fois une ressource (ils font comme ils ont vu faire) et une contrainte (imposer sa forme normée nécessite de l'énergie).

Références citées

- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (sous la dir.) (2011). La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Reitel, B. (2004). Frontière, Hypergeo. [En ligne] : <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article16>

Thémines, J.-F. (2006). Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend. Paris : Hachette, Caen : CRDP de Basse Normandie.

Thémines, J.-F. & Le Guern, A.-L. (2017). Savoirs académiques et savoirs professionnels : didactique de la géographie et professionnalisation des enseignants. Carnets de géographes. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/cdg/1190>

Yvon, F., & Saussez, F. (dir.). (2010). Analyser l'activité enseignante. des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Atelier 4 : Savoirs de sens commun et savoirs disciplinaires

Transcender les frontières entre les registres de savoirs : la géographie expérientielle

Pierre Colin, Académie de Nancy Metz, Irem de Paris ; Sophie Gaujal, ESPE de Saint Quentin en Yveline, Irem de Paris ; Florence Giry, ESPE d'Orléans, Irem de Paris ; Catherine Heitz, Académie de Paris, Irem de Paris ; Caroline Leininger-Frézal, Université Paris 7, Irem de Paris

L'articulation entre les savoirs d'expérience et les savoirs scolaires est un des enjeux des travaux de recherche en didactique de la géographie avec notamment les travaux sur le récit (Le Guern & Thémines, 2011), la sortie sensible (Gille-Gaujal, 2016) ou encore sur l'alimentation (Pache, 2014). Dans

cette perspective que le travail du groupe *Pensée spatiale* de l'Irem de Paris, a développé **une démarche de géographie expérientielle nommée 4I**, qui repose sur la théorie de l'apprentissage par l'expérience formalisée par Leon Kolb (1984) dans la lignée des théories de Dewey (1938), Lewin (1951) et Piaget (1971). Cette théorie repose sur le postulat que les individus peuvent apprendre de leur expérience par l'analyse critique de leur vécu qui les conduit à conceptualiser cette expérience. Ils sont ensuite amenés à éprouver la solidité et la validité de cette construction théorique en la vérifiant par l'expérimentation.

Nous avons fait l'hypothèse que la démarche des 4I permet aux élèves d'articuler leur géographie spontanée et la géographie raisonnée. « *Géographie spontanée et géographie raisonnée sont deux registres de savoir. L'un mobilise l'expérience de l'espace, l'autre des notions, concepts et méthodes élaborés par la géographie scientifique. L'un et l'autre relèvent cependant d'une même géographie, elle-même en lien avec d'autres savoirs portés par d'autres disciplines. Ainsi, la géographie raisonnée nous apprend que ce n'est pas un hasard si on habite ici plutôt que là, si on emprunte un chemin plutôt qu'un autre et s'il nous paraît plus agréable.* » (Gille-Gaujal, 2016, p. 15). La géographie savante relève de la géographie raisonnée mais cette dernière ne s'y limite pas. La géographie raisonnée renvoie aussi à la géographie scolaire. Les liens entre les pratiques de l'espace et la géographie enseignée sont rarement explicites pour les élèves ou pour les adultes qu'ils deviennent. La démarche des 4I visent à articuler la géographie spontanée et la géographie raisonnée.

Cette hypothèse a été élaborée et travaillée dans le cadre d'une recherche collaborative. « La recherche collaborative, en ce sens, s'articule autour de projets dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec le chercheur, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle » (Desgagné, 1997, p 373). Le choix d'une méthodologie collaborative conditionne le déroulement de la recherche qui se construit dans un va-et-vient entre le terrain et la théorie. Cela conditionne aussi la nature des expérimentations entreprises et des résultats obtenus. Ce sont les enseignants du groupe qui expérimentent dans leur classe les démarches ou les outils produits. Ces expérimentations sont évaluées par des dispositifs

d'observations et d'enregistrement et par la conservation des traces d'activité des élèves. L'analyse de nos données recueillies montre que la démarche des 4I permet aux élèves d'articuler leur géographie spontanée et la géographie raisonnée. Néanmoins, les apprentissages observés restent limités et des difficultés de raisonnement des élèves persistent. Pour conclure, la géographie expérientielle transgressent les frontières entre les différents registres de savoirs mais ne les effacent pas. C'est une manière de contribuer au renouvellement de la géographie scolaire.

Bibliographie

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Gille-Gaujal, S. (2016). *GAUJAL, S. (2016), /Une géographie à l'école par la pratique artistique/, thèse de doctorat soutenue sous la direction de Christian Grataloup, Université Paris Diderot-Paris 7*. Université Paris Diderot.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Le Guern, A.-L., & Thémimes, J.-F. (2011). Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique. *Carnets de géographes*, 3.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper and Row.
- Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école : Enseigner une géographie renouvelée*. Rennes : PU Rennes.
- Piaget, J. (1971). *Psychology and epistemology*. Middlesex (England) : Penguin books.

L'apprentissage de l'histoire, entre différents registres de pensée

Christian Mathis, Haute École Pédagogique de Zurich ; Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke, invitée à la Haute École Pédagogique de Zurich

Cette communication propose d'examiner la « frontière » entre les formes de pensée spontanée et scientifique à l'école et ses implications pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Les représentations sociales, issues de la vie quotidienne, et les représentations scientifiques sont, en effet, deux systèmes de pensée interpellés en classe d'histoire. Nous illustrerons ce phénomène en reprenant différents résultats de recherches empiriques que nous avons menées auprès d'élèves et d'enseignants d'histoire, qui montrent que ces derniers ont tendance à penser et à argumenter dans la classe d'histoire en s'appuyant sur leurs concepts et conceptions de la vie quotidienne (Mathis 2015 ; 2016 ; Moisan, 2010 ; 2011 ; 2012).

Les représentations sociales sont issues de l'expérience empirique. Elles sont composées de théories, naïves et parfois scientifiques, donnant sens au monde et elles exercent différentes fonctions dans l'acquisition de nouvelles connaissances, dans la prise de décision et dans l'orientation de l'action (Jodelet, 2004). Les représentations scientifiques, elles, seraient structurées par un travail d'analyse méthodique ayant comme finalité la création de connaissances et de théories nouvelles. Elles impliquent la réflexion et la distanciation. Schütz et Luckmann (2003) distinguent également deux domaines de connaissance différents. Selon eux, le savoir scientifique est une construction de second ordre parce qu'il est construit par des structures de la vie quotidienne (premier ordre), ce qui se rapproche de l'idée de la dialectique entre la culture première et la culture seconde chez Dumont (1968). Dans tous les modèles théoriques de la pensée, on retrouve ainsi cette relation entre sens commun et formalisation de la pensée.

La présence de ces différentes formes de pensées en classe d'histoire n'est pas sans poser quelques défis à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire. Le plus important étant sans doute le rôle du langage, outil privilégié de l'enseignement et de l'apprentissage (Lautier, 1997). Passeron (2006) souligne que les sciences humaines empruntent au langage du quotidien pour construire leurs théories, ce qui a l'avantage de faire des travaux sociologiques

ou historiens des œuvres accessibles au grand public, qui reconnaît des concepts familiers (ex. famille, gouvernement, sécurité, justice, etc.). Or, cette compréhension spontanée « d'une intelligibilité toute faite » (p. 245) peut mener à de fausses conclusions. En effet, la pensée sociale (quotidienne ou naturelle, pour reprendre le terme sociologique) et la pensée historique (scientifique) ont recours au même vocabulaire du quotidien sans que le sens des mots ne soit le même, ce qui peut constituer un obstacle à l'apprentissage de l'histoire (Lautier, 2006).

S'ajoute également le fait que le savoir historique scolaire est le résultat d'un processus complexe de transformation des faits historiques dans les programmes, les manuels scolaires, le discours des enseignants ou des élèves. Ces derniers ont d'ailleurs le loisir de construire leurs représentations du passé à partir de différents discours provenant d'émetteurs divers : films, livres historiques ou de fiction, des musées, etc. Ils peuvent ainsi mobiliser des registres de pensée variés. C'est ce que Moscovici (1976) nomme la polyphasie cognitive. C'est-à-dire qu'un individu fera intervenir des représentations s'inspirant parfois davantage des discours scientifiques, alors que les discours profanes sembleront plus efficaces ou probants dans un contexte différent. Ainsi, ces modes de pensée ne seraient pas nécessairement évolutifs, mais pourraient coexister chez un même individu qui les mobiliserait en des temps différents ou simultanément, tout dépendant du contexte.

Appuyés par une schématisation combinant les propositions théoriques du modèle intermédiaire de l'apprentissage de l'histoire (Lautier, 1997 ; 2006) et de la métaphore du pont (Mathis, 2015 ; Günther-Arndt, 2006), nous présentons la thèse que ces aller-retours entre les deux systèmes de pensée (la pensée sociale et la pensée scientifique ou historique) est un acte cognitif ou intellectuel que les enseignants et les élèves peuvent exécuter par la réflexion consciente (métacognitive). En outre, nous présenterons des exemples, des considérations et des conséquences concrètes pour la pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école. Nous nous arrêterons notamment sur le rôle de la mémoire collective, qui nourrit les représentations sociales sur le passé, et qui peut devenir un objet d'apprentissage et de réflexion métacognitive permettant aux acteurs de la classe d'histoire de mieux comprendre la nature construite du savoir historique et de prendre une distance critique à l'égard de leur propre perspective.

Références citées

- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : HMH.
- Günther-Arndt, H. (2006). « Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? », dans Hilke Günther-Arndt, Michael Sauer (dir.) *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*, Berlin, LIT, p. 251-277.
- Jodelet, D. (2003 [1984]). « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », dans Moscovici (dir.) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 363-384.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Septentrion.
- Lautier, N. (2006). « L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir », dans Valérie Haas (dir.) *Les savoirs du quotidien : transmission, appropriations, représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 77-90.
- Mathis, C. (2015). „Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden“ – *Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel*. Baltmannsweiler : Schneider.
- Mathis, C. (2016). « 'The revolution is not over yet' – German speaking ninth graders' conceptions of the French Revolution », dans *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 14.1, p. 81-92.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Moisan, S. (2011). « Citoyenneté minimale, démocratie et individualisme – représentations sociales d'enseignants d'histoire au secondaire », dans Éthier, M-A. et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : Manuels, enseignants et élèves*, Montréal, Éditions Multimondes.

Moisan, S. (2012). « Conversation entre didacticiens et enseignants. Quelques pistes pour éviter le dialogue de sourds », dans *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 12, no. 11. www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss11/.

Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse. Son Image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Passeron, Jean-Claude (2006 [1991]). *Le raisonnement sociologique*. Paris: Albin Michel.

Schütz, A., Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.

Les historien-es, les didacticien-nes, les enseignant-es, les élèves et la pensée historique : frontières et processus d'"élémentation"

Arnold Sosthene Meboma Ntuala, Université de Genève

S'interrogeant sur la relation qui existe entre la recherche dans une discipline de référence et son déploiement didactique, Astolfi (2008, p. 49) dit : « la transposition didactique fait apparaître pour toutes les disciplines, y compris les plus prestigieuses, le grand écart, et même la rupture, qui existe entre les savoirs savants et les contenus enseignés ». Inscrite dans l'axe 3 proposé, notre communication reprend à son actif cette idée de reconstruction des savoirs dans le cas de l'histoire et accorde une attention précise au processus de transfert d'intelligibilité historique entre les historien-es, les didacticien-nes, les enseignant-es et les élèves. Pourtant, l'idée d'élémenter ou de transposer au sens d'Astolfi traduit implicitement l'existence de discontinuités entre les parties prenantes. A partir de là, la notion de frontière apparaît à trois niveaux. Tout d'abord, au niveau des chercheurs, où l'absence de consensus chez les historien-nes au sujet d'une « méthode historique » et le dialogue encore insuffisant entre ce qu'il convient d'appeler les écoles didactiques de pensée historique, débouchent sur un flou épistémologique autour de ce concept ; ensuite, au niveau de la réceptivité de celui-ci chez les enseignant-es puis chez les élèves dans la salle

de classe ; enfin et pour autant que cela soit mesurable, au niveau de l'ouverture à l'action des savoirs émancipateurs construits en classe face aux pressions de la société.

A partir du cas de l'enseignement de l'histoire au Cameroun et à Genève, cette communication s'appuie sur notre recherche doctorale. Pour étudier les frontières épistémologiques, pratiques, voire géographiques qui existent entre les historien-es, les didacticien-nes, les enseignant-es et les élèves au sujet de la pensée historique, le modèle théorique convoqué est celui de l'"élémentation des savoirs" tel que pensé par Astolfi et appliqué en histoire par Heimberg (2012).

S'agissant de la méthodologie y afférente, elle est orientée par l'approche qualitative, inductive et comparative. Des entretiens avec des enseignants et des élèves, ainsi que des observations de leçons d'histoire au Cameroun et à Genève en constituent le corpus. Le codage ouvert des données des entretiens et des leçons, permet de procéder à leur traitement sémantique et inductif, sur la base des grilles d'analyses qualitatives prévues à cet effet. Les catégories d'analyse et de comparaison internationale qui structurent ces grilles permettent d'obtenir des données empiriques sur la manière dont les acteurs de la classe conçoivent, s'approprient et déploient les modes de pensée de l'histoire.

Les résultats qui seront présentés porteront sur deux et éventuellement trois aspects. Une première dimension, théorique, consistera à présenter un éclectisme de la pensée historique en revisitant la pluralité des conceptions en la matière (Martineau 1999, Wineburg 2001, Heimberg 2002, Seixas 2004, Idrissi 2005, Duquette 2011, Cariou 2012 et Fink 2014). Un deuxième aspect, empirique, permettra de présenter les résultats qualitatifs des données de terrain sur les ruptures ou les continuités épistémologiques observées dans l'exercice de la pensée historique en salle de classe dans les contextes camerounais et genevois. Enfin, accessoirement en fonction des résultats obtenus du terrain sur une base inductive, un troisième aspect porterait sur un autre modèle de pensée historique qui se situerait en tension entre le travail théorique et la réalité empirique observée dans lesdits contextes.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-

Moulineaux : ESF.

Cariou, D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Heimberg C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regards sur le monde*. Issy-les-Moulineaux, ESF.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser*. Paris : L'harmattan.

Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears and I. Wright (Ed.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Voss, J. F & Carretero, M. (2000). *Learning and reasoning in History*. London: Woburn Press.

Wineburg, S. (2000). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Symposium 1 : Penser l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté au prisme des frontières du genre

Organisatrice : Karine Duplan, Université de Genève

Résumé du symposium

Nombreux sont les programmes, plans d'études et autres recommandations institutionnelles qui ont aujourd'hui pour mission d'inclure dans leurs priorités une éducation au genre, dans un objectif de lutte contre les stéréotypes et en vue d'une meilleure égalité dans l'accès à l'éducation indépendamment du sexe (Fassa, 2013). Ces injonctions varient selon le contexte et l'organe qui veille à leur mise en place. Par ailleurs, le champ des études genre, en adoptant une approche critique de la production des connaissances depuis une perspective pluridisciplinaire (Bereni *et al.*, 2008) a largement contribué à montrer que la prise en compte d'une perspective de genre modifiait le regard, les objets et les méthodes de chacune des disciplines, en particulier des sciences sociales. Ce symposium s'interroge sur la mobilisation de cette perspective dans la transposition didactique des savoirs, disciplinaires ou interdisciplinaires, à l'école. La question est socialement vive (Legardez et Simonneaux, 2006). En effet, le genre, l'éducation au genre et les apports d'une telle approche, ne demeurent pas indiscutés, tant du côté des commanditaires que de la société civile voire des enseignant.e.s, qui, pour certain.e.s, s'interrogent sur l'intérêt d'une telle approche. Celles et ceux souhaitant la mettre en œuvre peuvent, en outre, se trouver parfois sous-outillé.e.s et peiner à trouver des réseaux d'échanges adéquats. Enfin, peu d'espaces de réflexion et de travaux portent sur les pratiques des enseignant.e.s et les appropriations par les élèves en rapport avec les questions de genre. C'est dans ce contexte d'institutionnalisation croissante des questions de genre, de controverse quant à ce qu'elles recouvrent et de tâtonnements quant aux modalités de leur transmission (Collet, 2012) que s'inscrit ce symposium.

Son objectif est ainsi multiple. Il vise tout d'abord, en réunissant une diversité d'expert.e.s, à échanger autour des enjeux de la prise de compte de

l'approche de genre dans l'enseignement des disciplines ou dans des dispositifs interdisciplinaires, et d'examiner en quoi ces expériences peuvent contribuer à une meilleure prise de conscience des stéréotypes de genre. Il souhaite en outre porter concrètement son attention aux effets de genre qui se jouent dans les interactions en milieu scolaire, en lien direct ou non avec le corps enseignant, et la façon dont celles-ci viennent instruire les situations d'enseignement en elles-mêmes. Enfin, en s'emparant du genre comme objet, ce symposium a pour ambition d'interroger ce que ce terme revêt et notamment la façon dont il est aujourd'hui appréhendé dans les programmes d'éducation et de formation, selon un objectif d'égalité des femmes, qui, s'il s'avère crucial, n'en est pas moins pour autant limitatif dans la vision purement binaire et hétéronormative du genre qu'il propose. Il s'agira donc également de garder à l'esprit les dimensions intersectionnelles du genre ainsi que de les possibilités d'extension de l'éducation au genre, au-delà des seules identités sexuées, à une éducation à la sexualité prenant en compte la diversité des expressions de genre et d'orientation sexuelle, dans un souci de véritable éducation citoyenne.

Différents axes thématiques sont envisagés, certains pouvant être transversaux aux différentes propositions :

- Former et éduquer au genre : les enjeux d'une pédagogie de l'égalité.
- Le genre comme outil didactique : les éclairages d'une approche de genre dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté.
- Le genre en pratique ou des effets de genre dans les situations d'interactions en milieu scolaire.
- Construire une culture de l'égalité par l'éducation au genre et à la sexualité.

Références bibliographiques

Collet, I. (2012). Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation. *Recherche et formation*, 70, 121-134.

Fassa, F. (2013). L'éducation à l'égalité entre les sexes dans l'école romande, une question vive ou inerte ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 13-29.

Bereni, L, Chauvin S. & Jaunait A. (Ed.) *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (Ed.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Résumé des interventions

Former à une pédagogie de l'égalité.

Isabelle Collet, Université de Genève

En Suisse romande, des recommandations incitent l'institution scolaire à œuvrer pour l'égalité filles/garçons. Pourtant, ce thème ne fait pas partie des objectifs d'enseignement. Dans le Plan d'étude romand qui définit les compétences à enseigner, les questions d'égalité à l'école sont réduites à une éducation à l'égalité des sexes, sous-entendant que seuls les élèves (et éventuellement leur famille) seraient les vecteurs de l'inégalité. Bien que les "éducations à...." peuvent porter en elle un projet d'émancipation, la manière dont elles sont mises en œuvre permet rarement une conscientisation des élèves ou des enseignant.e.s sur la source des inégalités femmes / hommes et en reste souvent à une pédagogie de "bonnes pratiques". En outre, la pression évaluative constante et l'obligation à s'en tenir à curriculum compartimenté en disciplines repoussent les "éducations à...." aux marges de l'enseignement, au risque de les faire passer pour une perte de temps. Souvent, l'accent est mis avant tout sur la lutte contre les stéréotypes de genre qui, si elle est nécessaire, est loin d'être suffisante. En effet, la lutte contre les stéréotypes pourrait tendre suivant les situations à faire porter la charge de l'inégalité sur les individus, élèves et enseignant.e.s.

Pour tenter sortir de type de dispositifs ponctuels, je vais présenter un outil de pédagogie critique (Freire, 1974) : la toile de l'égalité, inspirée de Solar (1998). Grâce à cet outil, les enseignant.e.s sont censé.e.s veiller à ce que les

contenus, les contextes et les pratiques pédagogiques soient le plus inclusifs possibles, pour les filles et les garçons, mais également tout élève appartenant à un groupe minoritaire ou minorisé. Il s'agit d'examiner en quoi cet outil permet de s'émanciper des dispositifs ponctuels d'éducation à l'égalité, dans quelle mesure il contribue à aider les enseignant.e.s, spécialistes de leur discipline, à mettre en œuvre des solutions didactiques pour pratiquer une pédagogie de l'égalité.

Collet, I (2019). Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. In Pereira I. (dir) Anthologie internationale de pédagogie critique, Paris : Editions du Croquant.

Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. Éducation et socialisation, 36. Retrieved from edso.revues.org/875

Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés. Paris : Maspéro.

Solar, C. (1998). Pédagogie et équité (Vol. 128). Montréal : Éditions Logique.

Pourquoi et comment introduire les questions de genre à l'école ? Réflexions à partir d'un exemple de dispositif de sensibilisation aux inégalités de genre en milieu scolaire.

Hyade Janzi, Collège Sismondi (DIP Genève) et Université de Genève.

Le genre, en tant que système de bi-catégorisation hiérarchisant entre les sexes (Scott 1986) joue un rôle central dans la production et la reconduction des inégalités entre les sexes. Si la place des institutions d'éducation et de formation dans la (re)production des rapports sociaux de genre a été soulignée (Mosconi 2001), il importe de s'interroger également sur le rôle qu'elles peuvent jouer en faveur de l'égalité des sexes (Collet et Dayer 2014) et de défense des valeurs de la démocratie (Salle 2014).

Cette contribution s'appuie sur la mise en place d'un outil de sensibilisation aux questions de genre en milieu scolaire, sous forme d'un module du Poliscopie, dispositif technologiquement innovant mis en place par la Faculté des Sciences de la Société visant à accompagner les enseignant.e.s dans la transmission de questions aux forts enjeux de société. Elle vise notamment à questionner la réception de ce module ainsi que son efficacité. S'emparant de la thématique des frontières du genre (Staszak 2017), ce module a pour objectif de montrer que l'espace n'est pas neutre, mais qu'il participe à différencier et à hiérarchiser le féminin et le masculin. A partir de l'analyse d'une sélection d'espaces, des toilettes à l'Aula, il vise à sensibiliser au rôle que joue l'école en tant qu'espace dans la construction des identités genrées (Massey 1994), invitant ainsi à déconstruire les stéréotypes qui en découlent (Morin-Messabel et Salle 2013). Nous verrons ainsi en quoi le recours à ce dispositif se réfère à la matrice disciplinaire de la géographie et quels sont les concepts didactiques qu'il permet de travailler avec les élèves.

Collet, I. & Dayer, C. (2014). Former envers et contre le genre. Louvain-la-Neuve, De Boeck, 300 p.

Massey, D. (1994). Space, place and gender, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Morin-Messabel, C. & Salle M., (dir.) (2013). À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire, Paris, L'Harmattan, 236 p.

Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes, Dans Les dossiers des sciences de l'éducation, n° 1, Toulouse, PUM, pp. 97-109.

Salle, M. Formation des enseignants : les résistances au genre Dans Travail, genre et sociétés 2014/1 (n° 31), p. 79.

Staszak, J.-F. (2017). Frontières en tous genres. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Quand les élèves recherchent l'origine de la domination masculine. Analyse d'interactions lors de leçons d'histoire au secondaire à Genève.

Valérie Opériol, Université de Genève

L'analyse des échanges déclenchés, au sein des classes, par les thèmes d'histoire du genre permet de réfléchir aux processus de dénaturalisation de la différence des sexes. Cette communication s'appuiera sur un corpus recueilli lors de la réalisation d'une thèse de didactique de l'histoire, qui porte sur l'introduction de la perspective de genre dans l'enseignement secondaire à Genève. Les leçons observées s'inscrivent dans une certaine conception de la discipline, qui ne consiste pas en une transmission de contenus factuels, consensuels, mais de savoirs pluriels, ouverts, fondés sur une variété de points de vue et qui prennent en compte les questions socialement vives, les controverses (Tutiaux-Guillon, 2006). Elles laissent donc une large place à la discussion. Nous examinerons quelques extraits des interactions que provoque l'étude de thématiques d'histoire du genre, en nous fondant, méthodologiquement, sur deux types d'indicateurs d'analyse : les stéréotypes de sexe exprimés par les élèves et leur mise à distance par la mobilisation des modes de pensée historiens.

Le questionnement se centrera sur un motif particulier : la quête de l'origine de la domination masculine, comme facteur explicatif d'une situation historique ou actuelle (Lautier, 1997). Notre hypothèse est que cette opération de recherche des causes originelles est récurrente, qu'elle est déclenchée spontanément par les élèves, qu'elle n'est pas liée à un thème historique particulier et qu'elle fait s'exprimer plusieurs stéréotypes, notamment autour de la différence de force physique entre les sexes (Ripa, 2016). Nous mettrons tout d'abord en évidence le processus de naturalisation que représente ce motif. Nous réfléchirons aux biais didactiques que provoque cette confusion entre commencement et causes (Bloch, 1949/2002) et nous montrerons que les enseignant.e.s rencontrent certaines difficultés à la déconstruire. Nous verrons également que les représentations qu'en ont les filles et les garçons ne sont pas identiques (Brunet, 2016 ; Oeser, 2010).

Bloch, M. (1949/2002). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Armand Colin.

Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Lautier, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris : Armand Colin.

Oeser, A. (2010). *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne*. Paris : Maison des sciences de l'homme.

Ripa, Y. (2016). *Les femmes dans la société. Une histoire des idées reçues*. Paris : Le Cavalier Bleu.

Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. In A. Legardez & L. Simonneaux (Ed.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp.119-135). Paris : ESF.

Prendre place dans la cour et les couloirs : l'apprentissage de compétences spatiales genrées.

Muriel Monnard, DIP Genève

Cette présentation est issue des résultats d'une thèse sur les spatialités des jeunes adolescents dans le contexte scolaire du secondaire obligatoire à Genève (12-15 ans) (Monnard, 2017). La recherche interroge le phénomène de « lutte des places » (Lussault, 2009) dans le temps de la pause, avec un regard spécifique sur les rapports de genre, en tant que rapport de pouvoir structurant opérant au sein de la société des jeunes pairs. Partant d'une méthode ethnographique qui croise un an d'observation et des entretiens de groupe, l'approche interactionniste (Winkin 1981) contribue à dresser une micro-géographie de l'espace scolaire avec une focale sur la cour d'école et les espaces de transition (hall, escaliers, couloirs, cour).

Alors que les impératifs de sélection et d'orientation de l'école invitent le personnel enseignant à considérer uniquement les compétences acquises en situation d'évaluation scolaire selon les objectifs d'orientation et de sélection qui incombent à l'école, les compétences spatiales acquises hors de la salle classe demeurent non reconnues. Plus spécifiquement, deux compétences spatiales à maîtriser, en tant que fille ou garçon et en fonction de la classe d'âge, seront discutées : la connaissance des lieux de placement légitimes pendant le temps de la pause et la maîtrise des métriques et des mobilités tolérées pendant les temps de transition. Nous verrons que si la quête et la tenue des « places » structurent la vie des pairs, la « bonne » place est toute relative et change en fonction des groupes d'appartenance et du genre. Il s'agit ainsi pour les usagers et usagères de comprendre la géographie les régimes de visibilité tolérés dans la cour de récréation, les principes de priorités et de droit d'accès, un apprentissage essentiel au cours des 3 années de cycle d'orientation, se situant dans la continuité des études sur l'espace primaire (Delalande 2001). Partant de ces résultats, j'esquisserai des pistes didactiques pour une géographie politique des micro-spatialités. L'intérêt d'une approche micro-géographique en classe est triple : faire prendre conscience aux élèves de leurs spatialités et de leur expertise en tant qu'acteur majeur de la société, aborder une géographie politique à partir du quotidien, ouvrir un débat pour penser une école plus inclusive.

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes : Rennes.

Winkin, Y. 1981 (1981). *La nouvelle communication*. Editions du Seuil : Paris.

Lussaut, M. (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places*. Mondes vécus. Paris : B. Grasset.

Monnard, M. (2017). « Lutte des places dans la société des pairs, une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois ». Thèse de doctorat, Université de Genève.

Quels enjeux et quelles pratiques pour une éducation à la sexualité non-genrée ?

Gaël Pasquier, Université Paris Est Créteil

En France, la Convention interministérielle pour l'égalité des filles et des garçons, des hommes et des femmes dans le système éducatif de 2013 réinscrit clairement parmi les objectifs poursuivis par l'éducation à la sexualité à l'école, au collège et au lycée, la construction d'une culture d'égalité et de respect entre les sexes et entre les orientations sexuelles. Elle rompt ainsi avec certaines ambiguïtés des documents publiés antérieurement qui, par le choix de certaines références naturalistes et différentialistes parfois empruntées à la psychanalyse, développaient des orientations contraires à l'égalité des sexes et en rupture avec les préconisations institutionnelles antérieures (Ferrand, 2010). Pourtant, même si le ministère de l'Education Nationale a réaffirmé à la rentrée 2018 par l'intermédiaire d'une circulaire sa volonté de voir appliquer la loi de 2001 qui précise que chaque élève a droit à trois séances annuelles d'éducation à la sexualité par an, force est de constater que ces dernières sont encore loin d'être une réalité effective (HCE, 2016).

Cette communication s'appuiera sur les résultats d'une recherche doctorale portant sur les pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants du premier degré en France en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités (Pasquier, 2019). Elle se centrera plus particulièrement sur les propos relatifs à l'éducation à la sexualité pour envisager comment celle-ci est mise en œuvre dans une perspective de changement, et les écueils ou dilemmes que ces pratiques dessinent. Elle rendra compte par ailleurs comment a été conçu, à partir de ces résultats ainsi que ceux de recherche connexes, un outil à destination des enseignant-es des premier et second degrés (Anka Idrissi, Gallot et Pasquier, 2018) visant à dépasser un référentiel centré sur l'éducation à la santé (Le Mat 2014) ou les seules sciences de la vie et de la terre et rompre avec des représentations binaires et genrées de la sexualité et de la sexualité humaines - hiérarchisées selon le sexe et hétéronormatives (Jasmin, 2007 ; Mozziconacci, 2015). Il s'agira ainsi d'envisager la possibilité d'une éducation à la sexualité inclusive, critique des normes (Devieilhe 2014), informée du fonctionnement des rapports sociaux de sexe et des sexualités,

les questions qu'elle pose à l'action enseignante et en conséquence d'interroger la possibilité d'une didactique d'une éducation à la sexualité émancipatrice.

Anka Idrissi N, Gallot Fanny, Pasquier Gaël, 2018, Enseigner l'égalité filles-garçons. Paris, Dunod, coll. La boîte à outil du professeur.

Devieille Elise, 2014, « Le livre le plus important du monde », Actes du colloque organisé par le Centre Hubertine Auclert, « Manuels scolaires, genre et égalité », Paris, Centre Hubertine Auclert, p. 22-25.

Ferrand Annie, 2010, « L'éducation nationale française : de l'égalité à la "libération sexuelle" », Nouvelles Questions Féministes, n°29/3, p. 59-74.

Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2016, Rapport relatif à l'éducation à la sexualité, Paris, Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes.

Jasmin Elisa (2007). Existe-t-il une place pour l'amour dans l'éducation sexuelle ? Approche comparative entre les Pays-Bas, les États-Unis et la France, Informations sociales, 144, 56-63.

Le Mat Aurore, 2014, L'homosexualité, une "question difficile". Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire. Genre, sexualité & société (en ligne), 11.

Mozziconacci Vanina (2015). Lire et réécrire l'éducation sexuelle depuis le féminisme, Skhole [en ligne] <http://skhole.fr/lire-et-reecrire-l-education-sexuelle-depuis-le-feminisme-par-vanina-mozziconacci>

Pasquier Gaël, 2019, Construire l'égalité des sexes et des sexualités. Pratiques enseignantes à l'école primaire. Presses Universitaires de Rennes, coll. Paideia.

Symposium 2 : L'enseignement de la géographie : entre découpages des savoirs et construction d'un curriculum de l'élémentaire à l'entrée à l'université. A partir du cas français

Proposition portée par les membres du site Didagéo :

Sylvain Genevois, Caroline Leininger-Frézal, Sophie Gaujal, Jean-François Thémines, Xavier Leroux, Christine Vergnolle-Mainar

Discutant : Philippe Hertig

Laboratoires impliqués dans ce symposium : [ICARE](#) (Université de la Réunion) et [LDAR \(Université Paris Diderot\)](#)

Argumentaire :

Considérée comme une matière ou une discipline dominée dans le couple scolaire (Prost, 1998), la géographie est pourtant novatrice dans la pédagogie du primaire lorsque le lien avec la géographie universitaire est prégnant (Chevalier, 2003), même si ce lien est aujourd'hui affaibli. La géographie est aussi identifiée comme une « discipline en dialogue », avec les autres disciplines scolaires dans le secondaire (Vergnolle-Mainar, 2011). Censés prendre en compte les demandes sociales pressantes de compréhension et d'action sur les territoires et les environnements à plusieurs échelles, les nouveaux programmes scolaires français publiés entre 2015 et 2019 peinent cependant à penser les savoirs et les apprentissages dans et sur le monde social.

Dans le prolongement d'une analyse des nouveaux programmes français de lycée publiée sur le site contributif Didagéo (Clés de lecture critique des programmes, 2018), ce symposium vise à entamer une réflexion collective sur la situation de la géographie scolaire française, en privilégiant l'analyse des

prescriptions et recommandations récemment produites pour le premier et le second degré, et en prenant comme angle de lecture une problématique scalaire articulant curriculum et discipline. Les deux niveaux d'échelle peuvent être considérés tour à tour :

- Pour l'enseignement-apprentissage de la géographie : quel curriculum en géographie scolaire pour la scolarité obligatoire ? avec quelle (ré)orientation et reconfiguration disciplinaire à tel ou tel degré, voire niveau de classe ?
- Pour la formation des élèves : quelle place est faite à ce que l'on pourrait appeler une éducation géographique et/ou une sensibilisation à la dimension spatiale de la vie en société sur l'ensemble du curriculum prescrit ? Et quelle part prend la géographie scolaire à cette éducation ? Sur quels registres de savoirs prend-elle appui ?

Cette problématique scalaire permet d'une part d'actualiser l'analyse du système de tensions qui s'exerce sur la géographie scolaire en France et d'autre part d'identifier des (ré-)articulations de nature à spécifier la contribution spécifique (disciplinaire) de la géographie à des parcours de formation (curriculum) d'où ne saurait être écartée toute réflexion (et expérimentation ?) sur l'espace des sociétés.

En s'inscrivant dans un empan volontairement large de l'élémentaire à l'université, ce symposium poursuit trois objectifs :

- 1) identifier les ruptures et les continuités du primaire à l'entrée à l'université dans la sélection des savoirs à enseigner et des compétences à acquérir en géographie ;
- 2) fournir des clés de lecture critique sur la fabrique contemporaine de la géographie scolaire et en partant d'une interrogation sur les finalités censées fonder en légitimité cette discipline (quelle prise en compte de l'hybridation et de la circulation des savoirs sur l'espace des sociétés ? quelle perspective de formation critique dans la contribution disciplinaire à l'éducation à la citoyenneté ?) ;

- 3) contribuer à construire la géographie comme un domaine de savoir permettant des hybridations et des reconstructions cognitives au-delà des cloisonnements disciplinaires.

Titres des communications

Sylvain Genevois et Jean-François Thémines : Des finalités faiblement conçues pour une discipline géographique qui peine à penser en termes de curriculum

Résumé : Toute discipline scolaire se légitime, se construit et se pilote à partir de finalités, dont l'expression permet de réaffirmer quelque principe supérieur, quelque système de valeurs au nom desquels les contenus à enseigner et les méthodes associées à leur transmission-appropriation sont choisis et prennent sens. Les programmes de lycée promulgués en 2019 témoignent d'un affaiblissement du sens explicite des choix effectués pour la discipline et pour ce niveau du secondaire. Le caractère successif des matrices disciplinaires annuelles et la faiblesse des trames conceptuelles qui seules permettent l'identification d'outils de pensée à (faire) construire questionne sur les possibilités de recompositions curriculaires à l'échelle du lycée, voire en amont : quelle articulation avec le collège, voire le primaire ? ; pour la géographie comme pour l'ensemble des disciplines : comment se distribueraient désormais les discours scolaires au lycée sur l'espace des sociétés humaines ?

Xavier Leroux et Philippe Charpentier : Ruptures et continuités dans les programmes de géographie du 1^{er} degré.

Résumé : il semble intéressant de comparer les programmes de géographie du 1^{er} degré de 2008 et de 2015, à la fois dans leur organisation par cycles et par rapport au 2nd degré. Cela permet de montrer les tensions entre le fond (une entrée forte sur la notion d'habiter) et la forme (la refonte des

cycles, le glissement du CE2 dans le cycle 2, l'intégration de la classe de 6ème dans le cycle 3). Si les programmes de chaque niveau d'enseignement ont leur logique, les programmes de 2015 ont le mérite de rassembler les cycles 2, 3 et 4. Ces programmes restent néanmoins très ouverts dans leur présentation (des thèmes très larges, des démarches et des contenus d'enseignement présentés sous la forme d'exemples possibles). Du point de vue de la polyvalence imparfaite du primaire, c'est un point problématique car cette liberté effraye et n'aide pas à une "construction longitudinale" des savoirs.

Caroline Leininger-Frézal, Florence Giry, Eliane Perrin et Christine Vergnolle-Mainar : Du développement durable aux changements globaux et à la transition écologique : appréhender les changements environnements par le prisme sociétal.

L'environnement est enseigné dans les années 1990 et 2000 par le prisme d'une géographie à l'interface entre la société et le milieu biophysique avec les concepts de risques, de géosystèmes etc. Mais la mise à l'écart de la géographie physique au sein de la géographie scolaire (Vergnolle-Mainar, 2011) a conduit à aborder les enjeux environnementaux par un prisme social et par le biais de notions a-disciplinaires : le développement durable, le changement global et la transition écologique. Ces notions floues tirées des stratégies environnementales internationales n'ont pas la même place dans le curriculum. Si le développement durable a constitué un fil directeur du primaire au lycée, le changement global est enseigné ponctuellement en collège alors que la transition est centrale dans les nouveaux programmes de lycées. Ces notions ont en commun d'introduire des ruptures épistémologiques au sein de la géographie scolaire et de générer des recompositions curriculaires (Audigier, Sgard & Tutiaux-Guillon, 2015) plus ou moins cohérentes.

Sophie Gaujal : Cartographie des savoirs migrants dans les programmes de géographie du secondaire.

Résumé : Effets de mode, tendances structurelles ou conjoncturelles, les savoirs (certains venus on ne sait d'où) migrent d'un programme à l'autre, apparaissent, disparaissent, réapparaissent parfois dans un autre cycle, sans qu'on en saisisse toujours la trajectoire, se jouant des frontières ou au contraire se heurtant à des murs invisibles. Le temps pour les enseignants de s'en saisir et de les saisir, ils sont déjà loin, on en retrouve cependant parfois l'écho dans les pratiques qu'ils ont permis d'initier. Cette intervention tentera une cartographie de ces savoirs migrants.

Références

AUDIGIER, François, SGARD, Anne & TUTIAUX-GUILLON, Nicole (dir.). Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances? De Boeck, 2015.

BARON-YELLES, Nacima. Les tourments de la géographie scolaire face aux avancées des sciences du territoire. Karthala. Sciences du territoire, Karthala, pp.122-145, 2012. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00721805>

« Clés de lecture critique sur les nouveaux programmes de géographie en lycée (réforme du lycée novembre 2018) », texte collectif publié sur le blog Didagéo, 19 novembre 2018 <http://didageo.blogspot.com/2018/11/lecture-critique-des-programmes-de-lycee.html>

CHARTIER, Anne-Marie, Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs, Hermès, La Revue 2013/2 (n° 66), p 73-77. <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-2-page-73.htm>

CHEVALIER, Jean-Pierre, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*. Université de Paris 1, 2003.

LEFORT Isabelle, « La géographie : quelle(s) demande(s) sociale(s) pour quels publics ? », *Tracés*, 2010, vol. 3, n°10, p. 205-215.

PROST Antoine, « Un couple scolaire », *EspacesTemps*, 1998, n°66-67, pp. 55-64. http://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_1998_num_66_1_4038

THÉMINES, Jean-François, Philippot Thierry (dir), Intérêt et conditions de la contribution d'une « petite » spécialité – la didactique de la géographie – aux recherches en éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2016/4 (Vol. 49)

VERGNOLLE MAINAR Christine, 2011, *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*, Presses Universitaires de Rennes, collection Didact Géo.

Symposium 3 : Usages de la fiction, des humanités numériques et des nouveaux patrimoines en enseignement de l'histoire

David Lefrançois, professeur, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada, ADAJ, CRIFPE, DiSEC, david.lefrancois@uqo.ca

Marc-André Éthier, professeur, Université de Montréal, Québec, Canada, ADAJ, CRIFPE, DiSEC, marc.andre.ethier@umontreal.ca

L'histoire occupe une grande place dans la fiction et les médias. Les bédés, chansons, jeux vidéos, films, musées, pièces de théâtre, reconstitutions, romans, séries télévisées, entre autres, s'en abreuvent. Ces créations alimentent les mémoires d'adultes et d'élèves, qui les consomment copieusement. Or, cet usage de l'histoire est une question sensible, comme l'a montré la réception réservée aux pièces de théâtre *SLĀV* et *Kanata*. Ce symposium s'intéresse aux défauts et qualités de cette histoire profane, ainsi qu'aux façons de recourir à elle à l'école pour que les élèves aiment et apprennent l'histoire. Par leur réception, y compris lorsqu'elles font débat sur la place publique, ces œuvres révèlent parfois plus du monde dont elles sont issues ou de celui qui les reçoit que de celui qu'elles évoquent. L'école est-elle prête à aborder les sujets difficiles et controversés (appropriation culturelle, censure, déboulonnage, révisionnisme, etc.) ? Est-elle prête à outiller les élèves pour qu'ils deviennent des citoyennes et citoyens et critiques, libres et solidaires ?

Pour répondre à ces questions, ce symposium explore d'un point de vue multidisciplinaire les usages scolaires possibles et souhaitables d'œuvres qui n'ont pas été créées pour l'école, mais qui peuvent néanmoins servir pour faire apprendre l'histoire aux élèves. Il creuse les questions de fond que cela soulève et présente l'état de la recherche à ce propos, mais aussi des activités d'enseignement qui peuvent inspirer les enseignantes et enseignants.

Les objectifs de ce symposium sont :

- (1) De réfléchir aux nouveaux outils et aux pratiques émergentes en enseignement de l'histoire ;
- (2) De favoriser l'émergence d'axes de recherche pour contribuer aux études en cours, en plus d'en éliciter de nouvelles ;
- (3) De permettre aux chercheuses, chercheurs, intervenantes et intervenants d'horizons différents de se réunir afin de discuter d'enjeux communs sur les médias, leur réception et leurs impacts ;
- (4) D'encourager les croisements disciplinaires et d'enrichir les approches de recherche, en vue de préparer la nouvelle édition d'un ouvrage collectif sur ce thème.

L'accès et la dépendance aux ressources (discours et pratiques) émanant de l'industrie des médias dans la vie quotidienne (voire dans l'enseignement) occupent une place croissante dans l'actualité. L'impact et l'usage de ces ressources augmentent d'une façon vertigineuse, sans que les doutes sur leur valeur scientifique soient dissipés, au contraire. En parallèle, les débats sur la mémoire et la concurrence mémorielle agitent la vie politique. Alors que l'écriture scientifique est accusée de rendre inintelligibles, aux savants comme aux profanes, les résultats des recherches disciplinaires sur l'univers social (et donc de rendre ceux-ci non critiquables et non mobilisables), cet accès aux ressources et cette préoccupation publique soulignent l'importance d'une réflexion sur la place que devrait prendre l'éducation aux médias et, plus largement, sur les usages publics de l'histoire et sur l'épistémologie de ses discours et pratiques savants.

En vue de préparer une deuxième édition de l'ouvrage *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire* (2018, sous la direction de M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie, PUL), ce symposium veut approfondir les réflexions sur ces questions (que les participantes et participants ont déjà entreprises en écrivant un ouvrage collectif) relatives aux films, pièces de théâtre, romans, jeux vidéos, etc. d'histoire. Il veut aussi faire dialoguer divers champs disciplinaires, alors que de nombreuses recherches empiriques sur ces questions se préparent, mais restent cloisonnées les unes par rapport aux autres. Enfin, il veut permettre de prendre un pas de recul pour considérer les

questions méthodologiques et pratiques à partir d'ancrages théoriques généraux.

Une demi-journée sera consacrée à ce symposium. Les différentes interventions seront réparties selon quatre thématiques :

- (1) La formation et la structuration des discours profanes ;
- (2) La représentation du monde dans les discours profanes ;
- (3) Les effets des discours profanes sur les rapports sociaux ;
- (4) Les recherches empiriques sur les usages scolaires possibles et souhaitables des produits culturels pour enseigner l'histoire au primaire et au secondaire.

Il s'agira d'un format classique de présentation où chaque intervenante ou intervenant sera invité à s'exprimer pendant 20 minutes. Une période d'échange de 30 minutes avec la salle clora chaque bloc de présentations. De plus, un observateur, Marc-André Éthier, synthétisera les propos des communicantes et communicants, en tissant des liens entre les diverses thématiques.

COMMUNICATIONS

Les sites historiques comme laboratoires pour l'apprentissage de l'histoire

Kevin Péloquin, doctorant en didactique de l'histoire, Université de Montréal, enseignant d'histoire au Collège Saint-Hilaire, Québec, Canada, kevin.peloquin@umontreal.ca

Le patrimoine est souvent associé avec cette tendance qu'ont les musées à élaborer un passé multisensoriel, utilisant une variété d'objets et de technologies dans le dessein de recréer des environnements authentiques pour satisfaire les attentes du public (van Boxtel, Grever, Klein, 2016). L'intérêt pour le patrimoine ne se dément pas, comme nous le montre, par exemple, la fréquentation du Musée du Louvre en 2018 (10,1 millions d'entrées, un

record⁶), du Musée des beaux-arts de Montréal (1,3 million d'entrées⁷ en 2017), du Colisée de Rome (7 millions de visiteurs en 2017, un record⁸) et de la cathédrale Notre-Dame de Paris (12 millions de visiteurs en 2017⁹). Cet intérêt s'observe également dans l'organisation de visites et voyages scolaires dans les musées et sites patrimoniaux pour offrir l'opportunité aux élèves d'apprendre sur les sociétés du passé.

Toutefois, nous sommes en droit de nous interroger sur ce qu'apprennent les élèves avec les sites patrimoniaux. Selon Demers et coll. (2016), les recherches qui portent sur l'usage du patrimoine pour la compréhension des sociétés du passé et du présent comme sources premières sont plutôt rares. De plus, Noel et Colopy (2012) soulignent qu'une majorité d'enseignants qui préparent et accompagnent les élèves lors de visites scolaires s'en remettent entièrement aux guides ou aux ressources documentaires fournies par les institutions muséales. Au Québec, une majorité d'enseignants du secondaire (78%) mentionnent utiliser très peu souvent, voire jamais, la visite de sites historiques dans leurs pratiques enseignantes (Boutonnet, 2013). Or, les programmes d'univers social mettent l'accent sur le développement d'une pensée historique qui s'acquiert par la lecture et l'interprétation de sources primaires et secondaires, actions nécessitant la mise en place d'une méthode rigoureuse et la mobilisation d'outils épistémiques. Dans ce cas, quelles approches proposer aux enseignants pour explorer les sites historiques dans l'enseignement de l'histoire ? Voilà la question générale à laquelle nous souhaitons répondre en deux volets.

Dans un premier temps, nous présenterons un état de la question en insistant sur les études et analyses réflexives des meilleures pratiques qui cherchent à valoriser le patrimoine dans un contexte d'éducation. De récentes recherches indiquent qu'il n'existe pas de chevauchement dans la façon dont les historiens et les enseignants approchent ou analysent des sites historiques. Les historiens les voient comme un document à lire, à décoder, tandis que les enseignants s'intéressent plutôt aux considérations pédagogiques et logistiques (Baron, 2012). Or, cette approche pédagogique permet-elle

d'exploiter pleinement la nature de ces témoins du passé en classe d'histoire et à l'extérieur de celle-ci ? Quel rôle les sites historiques peuvent-ils jouer pour l'apprentissage de l'histoire et le développement de la pensée historique ?

Ces interrogations paveront la voie au deuxième volet de cette communication, soit la présentation d'une étude de cas d'un cours-voyage organisé par l'auteur de ces lignes dans le cadre d'un cours d'histoire au secondaire. Durant une année scolaire, des élèves de 16-17 ans ont eu pour responsabilité d'explorer la richesse et la diversité du patrimoine culturel de l'Italie par l'entremise d'une enquête historique. Par ce récit de pratique, nous souhaitons décrire les choix didactiques ayant mené à l'orchestration des phases de préparation, de réalisation et de réinvestissement d'un cours-voyage dans lequel les élèves agissent comme les principaux interprètes de l'histoire. Au terme de ce processus, nous exposerons les avantages et les limites de l'usage de ces médiateurs culturels pour la compréhension des sociétés du passé et du présent.

Références

- Baron, C. (2012). Understanding Historical Thinking at Historic Sites. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 696-707.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Demers, S, Boutonnet, V., Lessard, G., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2016). Interpréter le patrimoine et l'espace urbain pour initier les élèves à la pensée historique. Dans Larouche, M.-C., Burgess, J. et Beaudry, N. (dir.), *Éveil et enracinement : approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 71-93.

⁶ Musée du Louvre, <http://presse.louvre.fr/10-millions-de-visiteurs-au-louvre-en-2018/>

⁷ Musée des beaux-arts de Montréal, https://www.mbam.qc.ca/wp-content/uploads/2018/01/MBAM-Communiqu-Frequentation-2017_Final.pdf

⁸ http://www.the-colosseum.net/fr/around/top30_fr.htm

⁹ Statista, <https://fr.statista.com/statistiques/492342/sites-culturels-frequentation-touristique-paris/>

Noel, A. et Colopy, M.-A. (2006). Making History Field Trip Meaningful: Teachers and Site Educators' Perspectives on Teaching Materials. *Theory and Research in Social Education*, 34(4), p. 553-568.

van Boxtel, C., Grever, M. et Klein, S. (2016). The Appeal of Heritage Education. Dans van Boxtel, C., Grever, M. et Klein, S. (dir.), *Sensitive Past. Questioning Heritage in Education*. New York – Oxford : Berghahn, p. 1-18.

La télévision en classe d'histoire

Alexandre Lanoix, chargé de cours en didactique de l'histoire, Université de Montréal, Québec, Canada, alexandre.lanoix@umontreal.ca

Olivier Côté, historien, Conservateur des médias et des communications, Musée canadien de l'histoire, Québec, Canada, olivier.cote@museedelhistoire.ca

La télévision présente, presque depuis sa création, des émissions à teneur historique. De nos jours, cette histoire est livrée sous différentes formes : fictions historiques, docufictions ou encore télérealités. Ces émissions proposent toutes des modalités différentes de construction et de présentation d'une forme de récit historique.

Les émissions de télévision à teneur historique contribuent certainement à forger la représentation que les citoyens et les élèves se font de l'histoire. Pour certains (Edgerton et Rollins, 2001; Lipsitz, 1990), le culte du direct et le flot ininterrompu d'information insignifiante qui sont le propre de la télévision ne peuvent constituer une assise pour construire un « sens de l'histoire ». Pour d'autres, les émissions de télévision constituent une occasion de partage d'expériences nationales communes (Anderson, 1983; Dayan et Katz, 1992).

Les limites de la télévision sont, par ailleurs, évidentes. On pointe souvent du doigt la tendance des émissions de télévision à préférer l'intelligibilité à l'intelligence et à proposer un récit dramatique qui fait peu de place à un regard critique sur l'histoire (O'Connor, 2002; Rosenstone, 1995; Veyrat-Masson, 2000). Pour autant, cela ne veut pas dire qu'un usage didactique riche des émissions de télévision en classe n'est pas possible et plusieurs éducateurs proposent des démarches pour le faire (Levin, 2010; Mattheisen, 1992).

La communication présente donc les principales caractéristiques des émissions de télévision à teneur historique à travers plusieurs exemples québécois, états-uniens et européens. Elle propose ensuite une réflexion sur les utilisations possibles de la télévision en classe d'histoire, notamment par le truchement des euristiques de la pensée historique (Nokes, 2013; Wineburg, 2001). Tout comme Stoddard (2010) et Boutonnet (2014), il nous apparaît essentiel d'analyser les émissions de télévision historiques avec la même rigueur que les autres sources, primaires ou secondaires. Ainsi, la communication se veut une réflexion sur les meilleurs moyens d'y arriver.

Références

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. Londres : Verso.

Boutonnet, V. (2014). Lire le son et l'image mobile : intégration du film, du documentaire et de la chanson en classe. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 273-295). Montréal : Éditions MultiMondes.

Dayan, D. et Katz, E. (1992). *Media Events. The Live Broadcasting of History*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Edgerton, G. et Rollins, P. (dir.). (2001). *Television Histories. Shaping Collective Memory in the Media Age*. Lexington, KY : University Press of Kentucky.

Levin, K. (2010). Using Ken Burns's « The Civil War » in the Classroom. *The History Teacher*, 44(1), 9-17.

Lipsitz, G. (1990). *Time Passages. Collective Memory and American Popular Culture*. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.

Mattheisen, D. (1992). Persuasive History. A Critical comparison of Television's Victory at Sea and The World at War. *The History Teacher*, 25(2), 239-251.

Nokes, J. (2013). *Building Students' Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York, NY : Routledge.

- O'Connor, J. (2002). Image as Artifact. *Historians and the Moving-Image Media. OAH Magazine of History*, 16(4), 23.
- Rosenstone, R. A. (1995). *Visions of the Past. The Challenge of Film to our Idea of History*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Stoddard, J. (2010). The Roles of Epistemology and Ideology in Teachers' Pedagogy with Historical « Media ». *Teachers and Teaching*, 16(1), 153-171.
- Veyrat-Masson, I. (2000). *Quand la télévision explore le temps : l'histoire au petit écran, 1953-2000*. Paris, France : Fayard.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphie, PA : Temple University Press.

« Rome » : un usage mutuel de la série télévisuelle et des sources historiques pour enseigner un événement historique

Thierry Desjardins, doctorant en didactique de l'histoire, Université de Montréal, Québec, Canada, thierry.desjardins@umontreal.ca

« Donner l'occasion aux élèves de "voir" le passé », « organiser la pensée », « concrétiser l'apprentissage », « développer l'empathie historique » : nombreuses sont les raisons mentionnées par les enseignants pour présenter une fiction cinématographique à leurs élèves. Or, la plupart des travaux reliés à cette ressource pédagogique consistent à faire repérer aux élèves les bons ou les moins bons coups des réalisateurs, autrement dit, à trouver ce qui est vrai ou faux (Jadoulle, 2015, p. 185). Loin de vouloir remettre en question ces pratiques, parce que des films sont bel et bien sujets à être critiqués selon la rigueur de leur reconstitution du passé, nous croyons que ces exercices omettent un trait fondamental du travail de l'historien : la vérité absolue n'existe pas. Qu'arrive-t-il si les commentateurs du passé eux-mêmes ne s'entendent pas au sujet d'un événement précis ? Comment les réalisateurs du cinéma, auteurs de romans ou tout autre créateur de fiction font-ils pour

composer avec ces juxtapositions de faits plus ou moins cohérentes ? Ainsi, comment construire de façon efficace le personnage de Martin Luther à partir de sources protestantes et catholiques ? Henri VIII, Robespierre, de Gaulle, Castro : aucun personnage n'échappe à la partialité de ses chroniqueurs.

Ayant l'ambition de corriger le tir, cette présentation explore un exemple d'activité éducative qu'offre aux enseignants la série télévisée « Rome » (HBO, 2005-2007). En résumé, les élèves, placés en équipe, reçoivent chacun une source qui relate de l'assassinat de César, puis visionnent la reconstitution hollywoodienne, au cours de laquelle ils doivent souligner les concordances et divergences avec la version de l'auteur de la source qui leur aura été attribuée. Après avoir demandé quelle équipe croit détenir la source derrière la reconstitution, on s'attend à créer dans la classe une atmosphère perplexe, parce que chaque source comporte des similitudes et des contradictions avec la version fictive. Pour finir, on espère que l'enseignant aura amené les élèves à prendre conscience du fait que les synthèses historiques, tels les films, les jeux vidéo et les romans, sont construites à partir de témoignages parfois concordants, mais souvent contradictoires, ce qui rend ardue la tentative de se faire une idée juste d'un événement historique. Ainsi, il est indispensable, pour le consommateur d'« histoire profane », d'être conscient que le produit fini dépend de la subjectivité et des choix de ses créateurs.

Étant en lien avec le programme d'éducation québécois, cet exercice sollicite le cinéma dans le but de développer l'esprit critique et de sensibiliser les élèves aux tâches de l'historien et à la méthode historique, parce que nous croyons que l'autorité indiscutable dont semblent jouir auprès des élèves le matériel didactique doit être remis en question. De plus, l'activité s'intéresse moins à la recherche documentaire qu'à l'analyse de la source. Nous comptons montrer à des élèves novices toute la complexité que recèle l'analyse d'une synthèse lorsqu'elle se trouve jumelée à la mosaïque de sources anciennes qui relatent du même épisode en des termes complètement différents. Plutarque est probablement l'auteur qui ait le mieux expliqué l'enjeu que l'activité tente d'illustrer : « [...] La tâche des historiens est ingrate et il leur est difficile de dépister la vérité. Ceux qui écrivent longtemps après les événements ont devant eux le voile du temps écoulé qui leur en dérobe la connaissance, et ceux qui racontent les actes et la vie des contemporains mutilent et

dénaturent la vérité soit par envie et malveillance, soit pour leur plaire et les flatter. » (Plutarque, *Vie de Périclès*, XIII, 16)

Concrètement, la conférence explorera les idées véhiculées dans mon chapitre du manuel « Mondes profanes » (2018), mais en mettant accent sur son application dans un contexte scolaire crédible. Elle découle d'un cadre théorique inspiré de travaux récents concernant l'usage du cinéma en classe, notamment les chapitres tirés de « Mondes profanes » (2018) de Côté et Lanoix et de Boutonnet, lesquels proposent de délaisser l'écoute passive au profit d'une application des euristiques de Wineburg. Je relaterai des expériences effectuées en classe avec des élèves de 1^{ère} année du secondaire, des observations retenues et de leurs commentaires. Aussi, sur le plan historique, l'auditoire aura l'occasion d'examiner les sources employées pour réaliser cette activité, lesquelles ne sont pas affichées dans le manuel pour des raisons de mise en page. On espère que cette mesure permettra aux spectateurs de mieux comprendre les nuances entre les auteurs historiques, d'apprécier davantage le travail de documentation de Hollywood et d'inspirer d'autres idées d'activités à partir de ces sources.

Références

Boutonnet, V. (2018). Le cinéma et le théâtre : recherches récentes sur les pratiques d'intégration en classe, Dans : *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire* (éds. Éthier, M.-A., Lefrançois, D., Joly-Lavoie, A.), Québec : PUL, 125-141.

Côté, O., Lanoix, A. (2018). *L'histoire à la télévision : des pistes d'exploitation pédagogique*. Dans : *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire* (éds. Éthier, M.-A., Lefrançois, D., Joly-Lavoie, A.), Québec : PUL, 59-87.

Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.

Usage du roman historique à travers deux modes d'accès aux savoirs : lecture littéraire et pensée historique

Audrey Bélanger, doctorante en éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada, audrey.belanger2@usherbrooke.ca

Sabrina Moisan, professeure, Université de Sherbrooke, Québec, Canada, CREAS, sabrina.moisan@usherbrooke.ca

Le roman historique, dont celui évoquant la Deuxième Guerre mondiale, suscite encore aujourd'hui un grand intérêt auprès d'un large lectorat ; les prix Goncourt et Renaudot de 2017 ont d'ailleurs été décernés à des œuvres évoquant l'Holocauste : *L'ordre du jour*, Éric Vuillard et *La disparition de Josef Mengele*, Olivier Guez. Le roman historique est un discours profane qui occupe une place importante dans le quotidien et les connaissances historiques des élèves (Éthier, Lefrançois et Joly-Lavoie, 2018). Il fait aussi partie des textes littéraires possibles à proposer aux élèves du secondaire québécois (12-17 ans) pour développer leur goût pour la lecture et leurs compétences lectorales.

En effet, c'est un objet d'enseignement pertinent pour amorcer une discussion avec les élèves à propos de différentes réalités sociales, pour les amener à se positionner, à défendre leur position ou pour travailler la notion de point de vue (ex. : celui d'un auteur, d'un personnage, d'un groupe social, d'une institution). C'est aussi un lieu textuel propice à l'expérimentation de la lecture littéraire, et réciproquement un objet tout indiqué pour développer la pensée historique. L'usage d'un roman historique, par l'univers référentiel qu'il propose (connaissances historiques, géographiques ou politiques), peut aussi servir de catalyseur pour décroquer les apprentissages et pour approfondir les thèmes développés ou les questions soulevées dans les autres disciplines. Son utilisation peut amener les élèves à découvrir que toute représentation ou production dite historique est une construction qui propose une lecture qui n'exclut pas une relecture. Le croisement disciplinaire peut notamment faciliter l'exploration des frontières étroites entre le travail de l'historien et celui du romancier.

Or, en dépit de son haut potentiel didactique, le roman historique, dont celui traitant de la Deuxième Guerre mondiale, peut constituer un défi de lecture non négligeable pour les élèves (Bélanger, 2018 ; Martel, 2014). Par exemple,

un roman traitant de l'Holocauste comporte des termes révélateurs d'une époque ou renvoie à un lexique propre à un groupe social (*pogrome*, *ghetto* ou *Gestapo*) que les élèves doivent replacer dans leur contexte historique pour mieux comprendre et interpréter les réalités que ces termes évoquent (Lalagüe-Dulac, 2017 ; Lévesque, 2009).

Nos travaux cherchent à documenter comment accompagner les élèves dans la lecture d'un roman historique afin de leur permettre à la fois de développer leur compétence de lecteurs et leur pensée historienne. L'approche didactique que nous avons développée et illustrée autour du roman *L'enfant de Noé* de Schmitt (2004) amène les élèves à porter sur un objet un double regard disciplinaire et à tirer profit de cet apport pour enrichir leur compréhension et leur interprétation d'une œuvre de fiction (Bélanger, 2018). L'approche proposée comporte deux phases (euristique et herméneutique) (Dumortier, 2001 ; Gervais, 2006 ; Tauveron, 2002) et trois temps (mise en contexte, enquête, synthèse) qui favorisent au moyen d'activités flexibles et adaptables la découverte et l'analyse d'un roman historique.

L'usage du roman historique à travers deux modes d'accès aux savoirs, lecture littéraire et pensée historienne, pourrait non seulement encourager le croisement disciplinaire, mais aussi contribuer à développer : 1) l'intérêt des élèves pour les livres et l'histoire ; 2) leurs compétences lectorales ; 3) leur pensée historienne.

Références

- Bélanger, A. (2018). *La lecture littéraire et la pensée historienne : une complémentarité qui favorise la compréhension et l'interprétation d'un roman historique évoquant l'Holocauste en classe de français au secondaire*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Joly-Lavoie, A. (dir.) (2018). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Gervais, B. (2006). *À l'écoute de la lecture*. Québec : Éditions Nota bene.

Lalagüe-Dulac, S. (2017). Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). *Éducation et didactique*, 11(1), 105-121.

Lévesque, S. (2009). *Thinking Historically, Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto : University of Toronto Press.

Martel, V. (2014). Lire et interpréter des sources écrites. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 163-180). Québec : Éditions MultiMondes.

Schmitt, E.-E. (2004). *L'enfant de Noé*. Paris : Albin Michel.

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Parcours de lecteurs dialectiques au secondaire en classe d'histoire

Jean-François Boutin, professeur, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada, CHAIRE LMM UQAM, LIMIER, profboutin@gmail.com

Virginie Martel, professeure, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada, CRIPFE, CHAIRE LMM UQAM, LIMIER, virginie_martel@uqar.ca

Le roman graphique (bande dessinée) historique, à l'instar d'autres types d'œuvres de (semi)fiction, est un objet de réception/production multimodale (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017) souvent inscrit dans l'usage public et profane de l'histoire. Les représentations multimodales de l'histoire en fiction qui en constituent l'essentiel, bien que destinées à première vue à un usage informel, sont à bien des égards le produit d'une réflexion intrinsèquement dialectique.

Discours profane et discours savant se croisent l'un et l'autre dans ces œuvres qui, conséquemment, sont d'une grande richesse comparative et réflexive pour la classe d'histoire (Boutin et Martel, 2018). Lorsqu'ils sont soumis à une *lecture dialectique (ibid.)* par le biais d'un dispositif pédagogique conséquent, ces ensembles multimodaux (Serafini, 2014; Domingo, Jewitt et Kress, 2015) favorisent même le déploiement des modes d'enquête propres aux sciences humaines et sociales (Martel et Boutin, 2019). Une telle conception dialectique de la réception des œuvres s'avère fondamentalement multimodale - plurisémiotique - (Kress; 2010; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), *pour apprendre* (Cartier, 2007; Martel, Cartier et Butler, 2015) et historiquement critique - mise en dialogue des discours savant et profane - (Éthier, Lefrançois et Audigier, 2018; Ramirez, 2014).

Nos récents travaux en classe auprès d'élèves du primaire et du secondaire nous ont permis d'illustrer que l'usage scolaire de romans graphiques en histoire permet d'instaurer en classe ce dialogue souhaité entre les mondes profane et savant. Particulièrement, le travail autour de certaines œuvres, dont celles qui sont controversées, et le dispositif de lecture dialectique que nous développons, permettent précisément de faire réfléchir les élèves à l'historisation de la fiction et à la fictionnalisation de l'histoire (Gallego, 2015). Pour ce faire, il faut cependant que les élèves s'engagent véritablement dans ladite lecture du texte/image des romans graphiques. Afin d'illustrer cet engagement (assurément variable et différencié) dans la lecture de romans graphiques historiques, nous présenterons, dans cette communication, des parcours de lecteurs du secondaire invités, dans leurs cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, à engager un dialogue entre les représentations profanes et savantes de l'histoire par le biais de la lecture dialectique de romans graphiques. L'observation ethnographique, la documentation et l'analyse de ces lecteurs *in situ* et *in extensio* dans un contexte de réception d'œuvres dites profanes constitue, à notre avis, un préalable incontournable à une subséquente didactisation de la lecture dialectique en classe d'histoire.

Références

Boutin, J.-F. et Martel, V. (2018). Le roman graphique - bande dessinée - historique: entre discours profane et discours savant... une lecture dialectique.

Dans Éthier, M.A., Lefrançois, D. et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Québec : PUL, p. 291-310.

Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Montréal: CEC.

Domingo, M., Jewitt, C. et Kress, G. (2015). *Multimodal Social Semiotics. Writing in Online Contexts*. Dans Rowsell, J. et Pahl, K, (dir.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Londres: Routledge, p. 251-266.

Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Audigier, F. (2018). *Pensée critique, pensée historienne et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Gallego, J. (dir.) (2015). *La bande dessinée historique. Colloque international - Premier cycle: l'Antiquité*. Pau: Presses de l'Université de Pau-des-Pays-de-l'Ardor.

Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*. Québec : PUQ.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.) (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture – écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : PUQ.

Martel, V. et Boutin, J.-F. (2019). *Vers une lecture dialectique en classe (d'histoire): processus et développement initial d'un dispositif de réception (lecture) multimodale à partir d'œuvres dites profanes*. Colloque CRIFPE 2019 (accepté).

Martel, V., Cartier, S. et Butler, D. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'œuvres documentaires et de fiction. R2LMM, vol. 2: <https://litmedmod.ca/apprendre-en-lisant-en-histoire-en-recourant-au-manuel-scolaire-ou-un-corpus-doeuvres-documentaires>

Ramirez, B. (2014). *L'histoire à l'écran*. Montréal : PUM.

Serafini, F. (2014). *Reading the Visual. An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press.

Le casse-tête : jouer à chercher avec des élèves non-lecteurs

Julia Poyet, professeure, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada,
poyet.julia@uqam.ca

Julie Noël, chercheuse, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada,
noel.julie.2@uqam.ca

En 2014, une équipe de chercheuses en formation sous la direction de la professeure Julia Poyet, didacticienne au département d'histoire de l'UQAM, met en place pour la première fois une édition du projet Ville-Marie 20xx (VM20xx). Ce projet, qui s'inspire d'une expérience menée par la chercheuse principale en 2001 avec les élèves de trois classes d'une école primaire parisienne (Poyet, 2001), repose sur une série d'ateliers qui invitent les élèves d'écoles primaires montréalaises à étudier l'histoire de leur quartier en partant à la découverte de leur patrimoine bâti. Depuis 2014, plusieurs éditions de ce projet ont été développées (Poyet et Noël, 2018; Poyet et Demers, 2018; Poyet, 2016), chacune s'enrichissant de projets dans la même veine (Demers et al., 2016; Larouche, 2016), s'adaptant au niveau scolaire des élèves qui y participent, aux spécificités du quartier à l'étude, à la créativité de l'équipe et aux envies des enseignantes et élèves concerné-e-s.

Les ateliers de VM20xx sont autant d'occasions pour l'équipe de recherche de collecter des données utiles au champ de la didactique des sciences humaines au primaire. Dans cette communication, nous souhaitons partager les premiers résultats obtenus à l'issue de l'édition 2019 – deuxième volet, mise en place avec des élèves de première année d'une école du quartier Rosemont à Montréal, l'analyse des données nous permettant de répondre à la question suivante : Quelles sont les connaissances (antérieures) avec lesquelles les sujets ayant participé à l'édition 2018 abordent une nouvelle activité de recherche ?

En effet, lors de la mise en place de VM2018, nous avons proposé aux élèves de maternelle de s'initier à la démarche historique (Nokes, 2013; Wineburg, 2001). Ils et elles devaient répondre à une question d'ordonnement chronologique de l'utilisation d'un lieu familier (le parc Père-Marquette) en formulant une hypothèse, puis en la validant à l'aide de quatre casse-têtes, autant de photographies d'archives, « traces de l'histoire » (Moniot, 1993;

Stan et Larouche, 2016) ainsi morcelées, qu'il s'agissait donc d'assembler, puis d'analyser (Gervereau, 2004; Martineau, 2010; Larouche, 2014). En 2019, nous retrouvons ces élèves pour leur proposer une nouvelle question de recherche... Quels souvenirs ont-ils et elles de la démarche suivie il y a un an ? Quelles habiletés, techniques, attitudes, connaissances solliciteront-ils et elles ?

Dans un premier temps, nous présenterons brièvement le projet initial (recherche de développement d'objet [Van Der Maren, 2003]), pour situer par la suite le contexte particulier de l'édition 2019 qui, dans son deuxième volet, prend une dimension empiriste. Nous compléterons cette mise en contexte par l'annonce des intentions d'apprentissage déclarées par les enseignantes et l'animatrice (entretiens courts, semi-dirigés à fonction instrumentale [Pourtois et Desmet, 1988; cités par Lessard-Hébert et al., 1996]), ce qui nous permettra de porter un regard critique sur le transfert didactique opéré entre le discours théorique et les intentions de recherche, d'une part, et la mise en action en classe, d'autre part. Enfin, nous témoignerons de ce que nous aurons observé (observation directe participante [Van Der Maren, 2003; Quivy et Van Campenhoudt, 2006]), lors de la réalisation de l'atelier spécifiquement visé par les questions ci-dessus évoquées.

Références

Demers, S., Boutonnet, V., Lessard, G., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2016). Interpréter le patrimoine et l'espace urbain pour initier les élèves à la pensée historique. Dans Larouche, M.-C., Burgess, J. et Beaudry, N., *Éveil et enracinement : approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 71-93.

Gervereau, L. (2000, 3^e éd.). *Voir, comprendre et analyser les images*. Paris : La Découverte.

Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (sous la dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-231). Québec : Multimondes.

Larouche, M.-C. (2016). Using Museum Resources and Mobile Technologies To Develop Teens' Historical Thinking : Formative Evaluation of an Innovative Educational Set-Up. Dans P. Levingstone et V. Gosselin (dir.), *Museums and the Past. Constructing Historical Consciousness* (p. 122-141). Vancouver : UBC Press.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996, 2^e éd.). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Editions Nouvelles.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Nokes, J. (2013). *Building Students' Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York, NY : Routledge.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'Histoire*. Paris : Nathan.

Poyet, J. et Noël, J. (2018). Le voyage de Sam : explorer l'espace et le temps à la maternelle et en première année. *Vivre le primaire*, 31(1), 62-65.

Poyet, J. et Demers, S. (2018). Chapitre 14b – Le patrimoine bâti et la culture immatérielle : pratique, dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*, Québec : Presses de l'Université Laval, p. 403-414.

Poyet, J. (2016). Identité et patrimoine : les résultats de l'étude préliminaire Ville-Marie 2014. Dans J. Burgess, M.-C. Larouche et N. Beaudry (dir.), *Éveil et enracinement. Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 11-28.

Poyet, J. (2001). *Réflexion sur l'histoire de Paris et son enseignement à l'école primaire. Compte-rendu du projet « Lutèce 2001 »* (Mémoire de D.E.A., E.H.E.S.S. Paris, France).

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006, 3^e éd.). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Stan, C.-A. et Larouche, M.-C. (2016). Illustrer le territoire québécois dans les manuels d'histoire au secondaire : étude de cas sur le paysage en tant qu'outil

de médiation culturelle et ses rapports avec l'espace, le pouvoir et l'identité. *Regards géopolitiques*, 2(3), p. 20-32.

Van Der Maren, J.-M. (2003, 2^e éd.). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : de Boeck.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphie, PA : Temple University Press.

Atelier 5 : Quand les élèves enquêtent

Enquêter sur des sources et réfléchir sur l'enquête : un dispositif de problématisation en histoire au gymnase

Sylvain Doussot, Université de Nantes ; Etienne Honoré (HEP Vaud)

La communication présente un dispositif d'enseignement d'histoire sur la Révolution française dans une classe de gymnase (canton de Vaud) conçu et mis en œuvre selon l'objectif que les élèves confrontent de manière explicite deux situations souvent indiscernables dans la forme scolaire de la discipline : la situation passée étudiée, la situation d'étude de ce passé (Audigier, 2011). En l'espèce, les élèves ont dû écrire l'histoire de leur compréhension de l'histoire du début de la Révolution française. La communication montre comment et à quelles conditions ces deux mondes passé et présent peuvent s'articuler, se croiser et devenir ainsi la source d'un développement des compétences critiques des élèves entendues comme indissociablement critiques des sources du passé et des interprétations qu'on peut faire des événements dont elles sont les traces.

L'arrière-plan théorique de ce dispositif repose sur les enseignements d'une dizaine d'années de recherches didactiques dans le cadre théorique de la problématisation (Doussot, 2018) qui pointent les potentialités d'une modélisation de l'enquête historique fondée sur l'élémentation de ses principes fondamentaux. En particulier, ils incitent à penser le travail de critique des sources au-delà d'une description sous forme de procédures méthodiques qui, bien que permettant de produire de l'enseignant (Chervel, 1988), peine à rendre compte des enjeux d'une épistémologie de la pratique historique qui lie nécessairement les problèmes disciplinaires aux activités de contrôle critique des sources en vue du contrôle des représentations du passé par l'examen des traces. A une échelle plus précise, ces principes prennent forme dans des situations de mise en tension de faits et d'idées explicatives qui, en histoire, mettent aux prises des idées issues d'expériences sociales

actuelles avec des faits passés, produisant ainsi des savoirs contrôlés qui ne sont plus de même nature que les opinions premières.

Dans le dispositif étudié, qui est appréhendé par l'intermédiaire d'un corpus constitué d'enregistrements audios¹⁰ et des écrits produits par les élèves au fil des 17 (?) séances, ces éléments de cadrage théorique sont incarnés par une succession d'études de documents appuyées par un cadrage graphique et conceptuel qui vise à contraindre les élèves à des aller-retours à plusieurs échelles entre sources et problème de sens à donner à l'événement Révolution française (du moins dans sa première phase, de janvier à août 1789). Ce cadrage est issu du travail sur les représentations des élèves (séance 3) à propos de la notion de révolution, et s'appuie sur 4 couples de caractérisations possibles d'un tel événement (pacifique/violent, graduel/soudain, partiel/total, interne/externe), selon lesquels les élèves situent les sources successivement étudiées. Du point de vue de l'organisation de l'activité de chaque séance d'étude de source (14 séances), un guide d'étude vise à faire mettre en relation le contenu de la source et ce qu'elle est capable de dire de l'événement, par le biais d'une série de quatre rubriques (tableau d'analyse, informations complémentaires qui seraient nécessaires, liens aux autres sources, modification des hypothèses par la source). Ces étapes de travail conduisent progressivement les élèves à mettre en tension des explications produites avec des faits de plus en plus riches. A l'échelle de la séquence, la rédaction progressive d'un journal d'enquête (présenté et discuté lors des deux premières séances) cherche à contraindre les élèves à tenir – si possible régulièrement et systématiquement – une réflexion sur l'avancée de l'enquête. Il doit faire la chronique factuelle et conceptuelle des cheminements suivis par les groupes, mais également s'instituer progressivement en réflexion sur l'activité d'enquête historique menée.

L'étude des données dans le cadre théorique de la problématisation montre que les multiples passages de frontières entre situation étudiée et situation d'étude que matérialisent nombre de discours oraux et écrits des élèves démultiplient les mises en tensions productives entre faits et idées explicatives. Mais c'est le cadrage matériel et conceptuel des activités et le ciblage des

¹⁰ Des échanges collectifs de la classe et de groupes de travail.

documents étudiés (selon un ordre et une progressivité qui conduisent à l'ouverture des possibles de la situation historique pour les élèves) qui semblent garantir un sens épistémologique pertinent et progressif à ces activités. La communication se centrera sur un ou deux groupes d'élèves suivi tout le long de la séquence.

Éléments bibliographiques

Audigier, F. (2011). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de géographie et de l'éducation à la citoyenneté. *Recherches en éducation*, 12, 68- 81.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59- 119.

Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Bruxelles : Peter Lang.

Apprendre à enquêter en géographie à l'école primaire. Etude de cas portant sur les déplacements pendulaires

Alain Pache, Haute École Pédagogique du canton de Vaud

En Suisse, et en particulier dans la partie francophone du pays, l'enseignement des sciences humaines et sociales s'est formalisé à partir de 2010, lors de l'entrée en vigueur du Plan d'études romand (PER). Ainsi, la géographie scolaire aborde dès l'école primaire des questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006) autour des énergies, des transports, de l'habitat, de l'approvisionnement ou encore du tourisme. Sur le plan des démarches, elle favorise la problématisation, les dispositifs d'enquête ainsi que l'analyse d'enjeux complexes devant permettre une action raisonnée (Hertig, 2015 ; Roy, Pache & Gremaud, 2017).

Face à de telles évolutions, les enseignant-e-s de l'école primaires se sentent quelque peu démuni-e-s et font face à divers obstacles épistémologiques, didactiques et éthiques (Philippot, 2012 ; Pache, soumis). Il convient donc d'étudier les modes d'accès aux savoirs des enseignants et de leurs élèves, ainsi que les rapports géographiques au monde en construction (Thémines, 2004).

Dans cette communication, nous présenterons un dispositif de formation des enseignant-e-s appelé, dans le monde anglo-saxon, *Lesson Study* (Miyakawa & Winslow, 2009 ; Lewis & Hurd, 2011). Ce dispositif a pour but de permettre le développement professionnel des enseignant-e-s et d'améliorer les apprentissages de tous les élèves. Il s'agit plus précisément de préparer collectivement une leçon (intitulée leçon de recherche), de l'enseigner sous l'observation des pairs dans une première classe, de l'analyser, puis de l'enseigner à nouveau dans une autre classe. Le processus peut se répéter jusqu'à ce que la leçon de recherche donne satisfaction et puisse être diffusée.

A partir de données récoltées lors de l'année académique 2017-2018, nous mettrons en évidence quelques obstacles rencontrés par les enseignant-e-s durant les séances de préparation et la leçon de recherche portant sur l'exploitation d'une enquête par questionnaires sur le thème des déplacements pendulaires. Nous nous appuyons sur le concept d'« objet biface » (Marlot, Toullec-Théry & Daguzon, 2017) pour illustrer l'idée de frontière et les conceptions différentes des enseignants et des chercheurs. Nous confronterons par ailleurs ces conceptions à celles élèves. Nous présenterons enfin quelques pistes pour favoriser l'implémentation de la géographie renouvelée préconisée par le plan d'études.

Références bibliographiques

Hertig, P. (2015). Approcher la complexité à l'École : enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires. In F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (pp. 125-137). Bruxelles : De Boeck.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.

- Lewis, C. C. & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step. How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Marlot, C., Toullec-Théry, M. & Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 1 (6), 21-34.
- Miyakawa, T. & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education & Didactique*, 3 (1), 77-90.
- Pache A. (soumis). Comment former à l'enseignement de la géographie à l'école primaire ? Etude de cas portant sur les déplacements pendulaires et l'exploitation d'une enquête par questionnaires. *Education et francophonie*.
- Philippot, T. (2012). Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée : un défi ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15 (1), 21-34.
- Roy, P., Pache, A. & Gremaud, B. (Eds.). (2017). *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable*. Neuchâtel : CAHR.
- Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*. Paris : Hachette Education.
-

Symposium 4 : Le témoignage oral entre mémoire et passé : ressource ou obstacle à l'apprentissage scolaire de l'histoire

Présentation du symposium

Le discours des historiens sur le passé des 50 à 100 dernières années apparaît souvent dans l'espace public comme une parole secondaire. La parole première est ainsi détenue par les médias et par les témoins auxquels ces mêmes médias servent de tribune. Ceci d'autant plus que le témoin est généralement perçu comme celui dont l'expérience permet de dire « comment c'était vraiment ». Cette configuration met en tension la mémoire portée par les acteurs du passé et l'histoire en tant que récit interprétatif de ce même passé. De nombreux travaux dans le domaine de l'histoire orale montrent pourtant que les témoignages peuvent donner accès à des informations sur ce passé que les archives traditionnelles ne fournissent pas, à condition toutefois de les soumettre à une analyse critique comme pour toute documentation historique.

Les témoignages oraux sont appelés en milieu scolaire non seulement à devenir des vecteurs de transmission intergénérationnelle d'une mémoire collective, mais également à participer à des dispositifs didactiques jugés propices au développement d'une pensée historique chez les élèves. Il s'agit dans ce symposium d'évaluer à quelles conditions le processus de dénaturalisation (le témoin ne dit pas la réalité du monde) et d'analyse discursive et factuelle que requièrent les témoignages oraux en tant que sources de connaissance et de compréhension du passé peut constituer une occasion de former une pensée critique à l'égard des discours dans et hors l'espace scolaire.

Ce symposium met en dialogue différents cadres théoriques et questionnements empiriques afin d'explorer la potentialité didactique de l'utilisation du témoignage oral en classe d'histoire et en formation initiale à l'enseignement.

Résumés des communications

Enquêter en classe d'histoire comme en cour d'assise. Exploration didactique à l'appui d'une séquence d'enseignement en CE2.

Sylvain Doussot, Université de Nantes ; Nadine Fink, Haute école pédagogique Vaud

Dans cette communication, nous explorons l'analogie entre la cour d'assise et la classe d'histoire à l'appui d'une séquence d'enseignement basée sur l'enquête historique à partir de témoignages oraux en CE2 (élèves de 8 ans). L'analogie avec la cour d'assise et l'enquête sur témoignage apporte ici de nouveaux outils pour repenser le travail scolaire et construire des compétences d'analyse du monde social qui vont au-delà des frontières disciplinaires. L'objectif est d'examiner les modalités d'une contribution spécifique de l'enseignement de l'histoire au développement de la pensée critique. Envisager le travail avec des élèves, selon le modèle de la cour d'assise, comme une formation graduelle et collective des preuves, c'est enseigner des stratégies et des pratiques intellectuelles spécifiques à l'histoire pour penser le monde social. L'institution d'un tel espace passe aussi par la délimitation de ses frontières, c'est-à-dire la production de cette spécificité par contraste avec d'autres espaces (la communauté scientifique de référence, les autres disciplines scolaires, les habitudes de l'histoire scolaire).

L'enseignement de l'histoire a tendance à se focaliser sur les résultats, c'est-à-dire sur des faits dont l'acquisition par les élèves est enfermée dans un schéma préconstruit. Or, prendre au sérieux la contribution à la formation critique des élèves appelle à mettre l'accent sur le processus qui conduit à de tels résultats. Ce processus est fait de questionnements, de tâtonnements, de réajustements et de gestion des incertitudes, autant de gestes inhérents à la pensée critique. Ainsi, si des travaux antérieurs ont tissé des liens féconds entre l'enquête historique et l'enquête policière, l'analogie avec le procès d'assise ouvre de nouvelles pistes pour définir les contours d'un espace d'enquête spécifique à l'histoire scolaire. Elle permet de centrer l'attention sur quelques dimensions didactiquement inspirantes : la place du professeur par rapport à celle du président de la cour (ils ont connaissance des conclusions de l'enquête qui a été menée avant, par les policiers/les historiens) ; la place

des élèves/jurés par rapport au professeur/président (ils ne sont pas experts mais doivent enquêter et tirer des conclusions ; ils apprennent pendant ce processus, le professeur/président leur enseigne des principes et leur montre des exemples pour qu'ils enquêtent) ; le cadrage de l'enquête par l'institution, beaucoup plus délimité et formel que pour l'enquête policière (rôles précis, maîtrise du temps, maîtrise des pièces/documents/témoins/experts présentés).

Ce travail d'analogie est construit à l'appui d'une référence principale : une enquête ethnographique aux assises (*La vérité côté cour. Une ethnologue aux assises*. Ch. Besnier, La découverte, 2017), qui rend compte des processus de fabrication de la vérité judiciaire dans les procès d'assises en France. Nous complétons cette référence par deux études historiennes et une sociologique : *Le juge et l'historien* (C. Ginzburg, Verdier, 1997) qui compare l'enquête judiciaire et l'enquête historique ; *Une histoire sociale de la vérité. Science et mondanité dans l'Angleterre du XVIIIe siècle* (S. Shapin, La découverte, 2014) qui montre comment le « décorum épistémologique » de certains lieux institue progressivement les vérités scientifiques ; *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle* (R. Dulong, EHESS, 1998) qui décrit comment la confiance en la sincérité d'autrui conditionne les interactions entre les individus.

L'analyse de notre corpus de CE2 par analogie avec la cour d'assise montre comment peut se jouer la pratique d'enquête en classe sous certaines conditions. Il faut notamment que l'enseignant ait fonction d'expert pour des élèves novices dans la manière questionner des témoins, que les élèves produisent eux-mêmes des témoignages oraux, qu'ils participent à la transformation des témoignages en archives historiques (de l'appréhension spontanée de la mémoire vers pratique réflexive de l'histoire), qu'ils travaillent à partir de questions qu'ils ont eux-mêmes construites et qu'ils peuvent transformer au gré de l'enquête, que leurs conclusions prennent le statut d'interprétations basées sur des preuves vérifiables et sur des incertitudes, que la classe puisse progressivement travailler comme une communauté de recherche autonome.

Le témoignage en classe ou auprès de la classe : avec quels apprentissages de la critique de sources ?

Charles Heimberg, Université de Genève

L'histoire orale, fondée sur des recueils de témoignages et leur analyse historique, s'est notamment développée pour intégrer à l'intelligibilité du passé les voix des sans-voix, de celles et ceux, souvent subalternes, qui n'ont pas laissé de traces dans les archives traditionnelles : des ouvriers (Alessandro Portelli, *La città dell'acciaio*, rééd. 2017), des femmes (Anne Roche & Marie-Claire Taranger, *Celles qui n'ont pas écrit*, 1995), mais aussi des agents de l'administration porteurs de savoirs en marge des traces officielles qu'ils ont produites (Florence Descamps, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone*, 2001). Elle est restée longtemps marginale dans l'historiographie française qui ne prenait pas sa valeur documentaire au sérieux (Philippe Joutard, *Histoire et mémoires, conflits et alliances*, 2015). Cependant, le contexte de la disparition progressive des derniers d'entre eux a récemment attiré à nouveaux frais l'attention des historien·nes sur l'importance de l'apport des témoignages pour la connaissance et la transmission de l'histoire des faits traumatiques du XX^e siècle, en particulier la Seconde Guerre mondiale.

Dans le cadre scolaire, et dans ce contexte, l'usage des témoignages écrits, audiovisuels ou directs connaît probablement un certain essor, même si nous manquons d'enquêtes à ce propos, encouragé notamment par des initiatives ponctuelles comme la Journée de la mémoire. Pour la Grande Guerre, des lettres de poilus sont de plus en plus présentes dans les manuels et les ressources pédagogiques, et il arrive que des élèves soient invités à écrire eux-mêmes de telles lettres en se mettant à leur place, ce qui ne manque pas de soulever des questions sur les apprentissages que cela permet vraiment. Par ailleurs, les expériences récentes de rencontres d'élèves avec des survivant·es et des témoins direct·es de la criminalité nazie et de la Déportation, qui vont devenir de plus en plus rares et improbables, ont donné lieu à des expériences qui mériteraient d'autant plus d'être interrogées que cette pratique pourra se transposer sur des faits historiques traumatiques plus récents, mais de nature différente.

Cette communication examine la question de l'usage du témoignage en classe à partir d'une expérience de plusieurs années d'enseignement d'un cours de

master destiné à des enseignant·es en formation. Sa validation passe par la réalisation d'une expérience de recueil de témoignages, ainsi que par son analyse, les étudiant·es étant par ailleurs invité·es à réfléchir, sur la base de cette expérience, à l'intérêt d'une telle démarche non seulement pour eux-mêmes, mais aussi dans la perspective d'un témoignage organisé en classe, voire, le cas échéant, de recueils de témoignages par les élèves eux-mêmes. Trois aspects seront notamment évoqués : tout d'abord, le caractère émotionnel et unique de l'expérience relationnelle avec le témoin et ses effets positifs ou problématiques, de facilitateur ou d'obstacle, par rapport aux apprentissages visés ; ensuite, la nature de l'histoire mise à jour par les témoignages, l'extension qu'ils rendent possible de tout ce qui en fait partie et la prise de conscience consécutive à cette densification du regard sur le monde social ; enfin, la question du rapport à la vérité, de la nature des propos testimoniaux et de la nécessité de leur analyse critique qui, même bienveillante, ne va pas toujours de soi sous l'effet de l'expérience émotionnée susmentionnée.

En fin de compte, il s'agira d'associer l'expérience de fabrication d'une source orale à la fonction critique qu'exerce l'histoire comme science sociale à l'égard de tout document ; et dans ce cas, tout en montrant la richesse potentielle, de préciser en quoi ce type de document sert en même temps la perception de l'étrangeté du passé en tant qu'évocation d'un monde tout autre, que seul le témoin a connu, mais qui n'est plus non plus le sien désormais.

Sortir des murs de l'école, sortir des manuels, sortir des habitus : le témoignage oral comme ressource pour une didactique créative.

Amalia Terzidis, Haute École Pédagogique Valais

Dans un contexte éducatif en pleine mutation, nous assistons entre autres à un changement paradigmatique décrivant un déplacement de pôle de l'enseignement vers celui de l'apprentissage (Barr & Tagg, 1995 ; Huba & Freed, 2000), avec un rapport au savoir modifié, en lien avec la croissance

exponentielle des savoirs en cours de production et leur caractère éphémère (Marchand, 1998). Ce nouveau paradigme s'ancre dans une culture de l'« empowerment », rendant l'apprenant acteur premier de ses apprentissages, dans une approche tout à la fois individuelle –liée à la motivation intrinsèque collective, dans une approche socioconstructiviste. De ce changement de paradigme découle une mobilisation des pédagogies dites actives, où le modèle de l'enseignant unique garant du savoir est dépassé, et dans lesquelles la créativité est une compétence essentielle à développer, tant du côté de l'enseignant que des élèves. (CIIP, 2010 ; Taddei, 2009 ; Ouellet, 2012 ; Terzidis & Darbellay, 2017) Une pédagogie créative implique de chercher à impliquer les élèves comme co-constructeurs, à proposer du travail qui permette de trouver un sens personnel (motivation intrinsèque) et qui leur assure du temps et de l'espace pour expérimenter. Elle est efficiente si elle aide les élèves à trouver de la pertinence, de l'intérêt dans leur travail, soit au travers d'une application pratique, soit par la possibilité de tisser des liens émotionnels et personnels avec le travail proposé. (Abbs, 2002 ; Woods & Jeffrey, 1996). Dans ce contexte, l'enseignement de l'histoire est fortement appelé à se transformer également et les frontières entre enseignement et apprentissage, entre école et monde *extra-muros*, entre acteurs et spectateurs, entre manuels scolaires et autres médias de connaissances doivent être interrogées. Dans une perspective de recherche action, nous nous sommes proposés de construire et analyser des dispositifs de formation en didactique de l'histoire qui s'ancraient dans ce contexte. A cet effet, nous présentons ici deux modules de formation destinés aux étudiants du secondaire II, au sein desquels les étudiants sont appelés à sortir de leur représentation de l'enseignement de l'histoire, et, pour ce faire, à sortir des murs de l'école et des moyens d'enseignements habituels. Dans cette perspective, la mobilisation de l'histoire orale sert de moyen didactique pour entrer dans une pédagogie active et créative, mais également comme vecteur de transposition de la démarche d'enquête selon le modèle de la pratique historienne et du développement de la pensée critique (Doussot 2011, Fink 2014, Doussot & Fink 2018), en utilisant la problématisation comme modalité didactique de mise à distance d'une perspective positiviste dans l'enseignement de l'histoire. Elle permet également d'ancrer des dimensions émotionnelles et motivationnelles propres à impliquer les étudiants et les élèves, dans une

perspective d'apprentissages créatifs. (Woods & Jeffrey, 2006 ; Jeffrey & Craft, 2004).

Un premier dispositif a donc amené les étudiants à réaliser eux-mêmes une démarche d'enquête visant à recueillir et utiliser un témoignage oral pour étayer un sujet historique local, puis transposer leur expérience dans la création d'une séquence d'enseignement/apprentissage avec leurs élèves. Un second dispositif a emmené les étudiants au Musée du Patrimoine du Val de Bagnes, pour créer du matériel didactique pour les classes en sortie au musée, en s'appuyant notamment sur des témoignages oraux.

A la fois prétexte de formation (mettre en œuvre les apprentissages théoriques et pratiques déjà réalisés, en acquérir d'autres et les mettre en œuvre dans la pratique), à la fois sujet de recherche action collaborative, le travail autour de ces dispositifs s'inscrit dans l'articulation entre recherche, formation, moyens et pratiques (Gautschi, 2009). Les objectifs sont multiples; comprendre, vivre et mettre en œuvre une démarche d'histoire orale, d'investigation et de problématisation comme modalité didactique, penser la transposition didactique et mettre en œuvre la créativité didactique, créer et exploiter des sources, du matériel didactique, des situations créatives d'enseignement-apprentissage, en mobilisant l'usage des TIC & médias, pour sortir des habitus de l'enseignement de l'Histoire, encore trop présents et impropres au contexte éducationnel et à l'épistémologie actuelle de l'histoire.

Atelier 6 : Quelles ressources pour construire le savoir ?

Réflexion comparatiste entre le monde de l'histoire scientifique et une séance en histoire, par l'analyse de pratiques des élèves.

Julie Desbois, Université de Nantes

Le texte présente une réflexion comparatiste entre le monde de l'histoire scientifique, en s'appuyant sur son fonctionnement logique et sa portée, et l'histoire scolaire, par l'analyse de pratique d'élèves lors d'une séance en histoire. L'étude s'inscrit au sein du cadre de la problématisation en Histoire. Il ne s'agit pas de faire des élèves des historiens mais de voir les conditions d'un passage partiel des pratiques de savoir. Les pratiques qui nous intéressent doivent permettre un franchissement d'une communauté scolaire ordonnée selon la forme scolaire ordinaire, centrée sur le vrai ou le faux, à une communauté où les transformations d'exploration/cartographie transforment les possibles. Nous espérons amener la classe vers une communauté scientifique scolaire où les apprenants utilisent des idées explicatives, mettent en tension les données repérées et les conditions des possibles, en s'organisant en groupe de réflexion via les interactions langagières pour construire le problème posé. Afin de comparer et permettre le passage partiel des pratiques usuelles courants vers des pratiques scientifiques scolaires, nous nous basons sur l'analyse des pratiques des deux mondes. Nous utilisons des entretiens sur l'exécution de la tâche des historiens et analyses des ouvrages de J.Q¹¹ et V.S¹², ainsi que l'analyse d'une séquence sur l'abolition des privilèges. La séquence a été mise en œuvre dans une classe de 2nde bac pro, conçue à l'aide du travail de didactique en Histoire de Sylvain Doussot sur 1789¹³ qui montrait l'intérêt de l'utilisation du film pour faire émerger des idées explicatives, et à l'aide des recherches de l'historien Jean-Pierre Hirsch sur la nuit du 4 août 1789. Il a enrichi son étude de documents comme la composition des revenus du duc d'Aiguillon et la réception des paysans bretons de l'abolition aux avis très partagés. La séquence correspond à la situation « La nuit du 4 août », inscrite dans l'objet d'étude : Les Lumières, la Révolution française et l'Europe. Le choix de la question soumis aux élèves a pour but de motiver la recherche, développer la démarche scientifique, partant du questionnement de l'historien. Il s'agit d'introduire les enjeux de problématisation de manière à situer sur le cas et non de manière normative.

¹¹ QUELLIEN (Jean), *Opinions et comportements politiques*, Presses Universitaires de Caen, 2001.

¹² SCHEINDER (Valentin), *La présence allemande en Normandie (1940-1948) : Approche croisée d'une cohabitation franco-allemande forcée*, Caen, 2013.

Afin que les élèves puissent inventer un monde possible, la séance doit les pousser à proposer des explications possibles, pour les confronter à la réalité révélée par l'enquête. Les questions posées au départ sont : « Pourquoi y a-t-il eu cette réponse et non une autre ? Pourquoi y a-t-il un changement à ce moment-là et non ni avant, ni après ? ». Les élèves travaillent d'abord sur la composition du tiers et le poids de la bourgeoisie en son sein. Ils visionnent ensuite un extrait du film 1789 sur la Grande Peur et étudient les débats au sein de l'Assemblée. Ils complètent un outil graphique sur les intérêts des différents ordres et les raisons expliquant leurs intérêts. Le tableau est un élément favorisant la gestion de la mise en tension entre les données et les possibles. On questionne¹⁴ les élèves sur le pourquoi d'une telle générosité des députés, sur les autres possibles non advenus. Ensuite, la classe étudie les éléments de connaissances sur les deux régimes de propriétés, à l'aide d'un extrait sur 1788, entre deux paysans de conditions sociales différentes. Ils doivent à l'aide d'un tableau, aidant le passage pour relever les données concernant les régimes de propriété sous l'Ancien Régime et les nouveaux intérêts de la Bourgeoisie. La séquence se finit avec la lecture de la déclaration du Duc d'Aiguillon montrant l'intérêt d'un changement de nature de propriété (élément central dans la recherche de J-P Hirsch pour montrer le transfert de nature de propriété). Les élèves doivent expliquer « Pourquoi est-on passé un système de propriété lié à l'Ancien Régime au système de propriété basé sur le droit ? » à l'aide des données relevées et des conditions favorables mises en valeur pour les députés. L'analyse de la séance par les interactions langagières des élèves relève plusieurs écarts faisant frontières. Afin de mettre en valeur les éléments constituant la frontière, nous analyserons les traces écrites et interactions langagières, en les comparant aux données sur les historiens. Pour mettre en valeur les écarts dans les pratiques de l'utilisation de l'outil, nous axerons notre analyse sur des pratiques dans l'utilisation du tableau. Nous

¹³ DOUSSOT (Sylvain), « Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation », in *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2015, pp. 165-177

¹⁴ HIRSCH (Jean-Pierre), *La nuit du 4 août*, Gallimard, Paris, 2013, 432p.

nous appuierons sur les travaux de Sylvain Doussot¹⁵ et sur la recherche de l'historien quantitativiste J.Q. Les tableaux de J.Q. montrent le traitement des données et permettent de penser les conditions des comportements. Les élèves perçoivent les tableaux comme un cadre à remplir, et non pour faire émerger les conditions des possibles. Les écarts sont visibles lors des sorties du cadre du problème. Le travail de thèse de V. S utilise l'extension du cadre comme un moyen d'apporter de nouveaux éléments explicatifs aux comportements. Pour l'élève Protais, la sortie du cadre l'égaré du problème. On observe des écarts face à un obstacle épistémologique. Pour l'historien J. Q, la contradiction de ses résultats face au Résistancialisme est un élément moteur de sa recherche. Pour l'élève la contradiction à l'idée explicative est déstabilisante. Les traces des élèves montrent qu'ils restent dans leurs représentations premières, oblitérant les idées explicatives émergentes. Dans son écrit, Tom préféra revenir à l'explication causale de son professeur de 4^e, sans l'étoffer des nouvelles raisons. Les points de vue divergents des acteurs, comme le paysan *Les années Lumières*, qui rapporte l'intérêt des coutumes est oblitéré. Enfin, les apprenants ont des difficultés à s'inscrire dans la communauté de recherche scolaire. Les historiens développent leurs travaux à l'aide des communications des autres, se basant sur les écrits de leurs pairs comme le montre S. Doussot¹⁶, se répondant au sein de leurs communautés scientifiques. Pour les élèves, il est difficile d'accréditer de la légitimité au travail de construction par la communauté scientifique scolaire, d'y répondre. La phase de rédaction en fin de la séquence montre un nivellement dans l'explication. Les idées sont collées mais ne montrent pas d'évolution dans le raisonnement.

¹⁵ DOUSSOT (Sylvain), *Didactique de l'histoire, outils pratique de l'enquête*, PUR, 2011, P165-184

¹⁶ DOUSSOT (Sylvain), *L'apprentissage de l'histoire par problématisation, enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*, PIE, Bruxelles, 2018, P67-68.

La branche chocolatée : quels sont les apports d'une matrice interdisciplinaire pour traiter de cet objet d'étude à l'école ?

Philippe Hertig, Haute École Pédagogique du canton de Vaud ; Philippe Jenni, Université de Genève ; Alain Pache Haute École Pédagogique du canton de Vaud ; Patrick Roy, Haute École Pédagogique de Fribourg

Le Plan d'études romand (CIIP, 2010) a introduit plusieurs nouveautés dans le curriculum de l'école obligatoire de la Suisse francophone – refondant notamment les disciplines qui ont pour but de « comprendre le monde » (Audigier, Sgard & Tutiaux-Guillon 2015). Citons deux changements :

- Ces disciplines ont été séparées en deux domaines : les sciences ont été rattachées au domaine MSN (Mathématiques et Sciences de la nature), soulignant ainsi leur appartenance aux sciences "dures", tandis que la géographie, l'histoire et la citoyenneté ont constitué le domaine des SHS (Sciences humaines et sociales), qui a pour but d'étudier les *relations* entre les Hommes et l'espace, le temps et la société ;
- L'articulation entre les trois cycles¹⁷ a été rendue visible par des *visées prioritaires* et des démarches communes pour chaque domaine (la démarche d'investigation en MSN, la démarche d'enquête en SHS), ainsi que par une progression des objectifs d'apprentissages visés, des outils de pensée et des notions spécifiques à chaque discipline.

Pour proposer des activités correspondant à ce plan d'études, des *Moyens d'enseignement romands* officiels ont été élaborés ou adaptés, sur mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2018). Il a été choisi de réaliser des ouvrages segmentés par discipline. Pour le cycle 1, cela marque un changement notable, car la plupart

¹⁷ Le cycle 1 concerne les élèves de 4 à 7 ans, le cycle 2 ceux de 8 à 11 ans et le cycle 3 (secondaire) ceux de 12 à 15 ans.

des ressources proposées jusque-là visaient à étudier "l'environnement", sans distinction disciplinaire bien marquée. Au cycle 2, les nouveaux moyens d'enseignement ont également renforcé l'intégration et l'explicitation des concepts, des outils et des démarches disciplinaires – notamment pour la géographie (Jenni, 2017) – alors que les différences sont moins marquées pour le cycle 3 par rapport aux ouvrages scolaires existant jusque-là.

Cette option présente l'avantage de construire d'emblée une conscience disciplinaire (Reuter, 2003), d'offrir un accès aux savoirs puisque "les disciplines construisent des savoirs *extra-ordinaires* qui (...) font entrer dans des interprétations du monde *inouïes*" (Astolfi 2008, 21).

A contrario, pour exercer ces regards disciplinaires, les objets d'étude sont distincts : chaque discipline explore ses sujets idoines, issus de son passé scolaire ou de préoccupations sociales (Audigier, 2001). Hors de l'école, face aux défis de nos sociétés, c'est de plus en plus la mise en réseau de spécialistes de différentes disciplines qui permet d'apporter des réponses aux problèmes complexes de nos sociétés dans la perspective d'un développement durable (Hertig, 2015). Il y aurait donc tout intérêt à s'exercer à cette pluralité de regards dans l'enseignement. A l'école primaire, c'est à l'enseignant-e généraliste que revient cette tâche, pour autant qu'elle soit jugée d'importance.

Dès lors, comment permettre aux élèves de relever la richesse des disciplines pour comprendre le monde dans toute sa complexité ?

Pour tenter d'y répondre, une équipe interdisciplinaire de chercheurs et d'enseignants appartenant au LirEDD (Laboratoire international de recherche sur l'Éducation en vue du développement durable) a mis en œuvre un projet de recherche entre 2018 et 2021, qui met l'accent sur la problématisation, la notion d'outil de pensée et les outils de visualisation de la complexité. Il a été choisi d'explorer un objet du quotidien, la branche chocolatée, pour faire

émerger des questions controversées selon une *matrice interdisciplinaire* (Gremaud & Roy, 2017). Puis, en adoptant la perspective du *détour* et du *retour* (Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli, 2011), investiguer la problématique selon les différentes disciplines, en développant des outils aidant à penser la complexité.

Cette communication se focalisera sur la mise en œuvre du projet auprès d'une quinzaine d'enseignant-e-s d'une même école primaire (cycles 1 et 2), réalisée selon les caractéristiques d'une *recherche collaborative* orientée par la conception dans le cadre d'une Communauté Discursive Interdisciplinaire de Pratiques (CDIP)¹⁸, un dispositif de recherche participative original s'apparentant à la Communauté Discursive Disciplinaire de pratiques (CDDP) développé par Roy et Marlot (Roy & Marlot, en préparation ; Marlot & Roy, 2018), et fondé sur trois concepts fondamentaux : la communauté de pratique (Lave & Wenger, 1998), la communauté discursive disciplinaire (Bernié, 2002), et l'ingénierie didactique coopérative (Sensevy, Forest, Quilio & Morales, 2013).

Nous présenterons la problématique, le dispositif méthodologique et les premiers résultats recueillis au printemps 2019, principalement à propos de la première de nos trois principales questions de recherche :

1. Quels outils de pensée disciplinaires les enseignants et les élèves mobilisent-ils pour appréhender des problématiques d'EDD, telle que celle de la production-consommation de barres chocolatées ? *Et en lien avec le colloque : de quelles manières ces regards disciplinaires sont-ils convoqués ? Sont-ils articulés ou séparés par des "frontières" ?*
2. Quels sont les apports d'une démarche d'investigation interdisciplinaire et de la modélisation pour développer la pensée complexe et le langage des élèves ?

¹⁸ Les fondements conceptuels et méthodologiques de ce dispositif seront développés ultérieurement dans la contribution suivante : Roy, P., Gremaud, B. & Jenni, Ph. (en préparation). Une Communauté Discursive Interdisciplinaire de pratiques (CDIP) pour appréhender le chocolat comme sujet d'étude interdisciplinaire dans une perspective d'EDD in Orange, C. & Roy, P. (dir.) *Recherches collaboratives en sciences de la nature*

et en « éducations à » : pour construire quels savoirs ? Actes des 30^e rencontres internationales du réseau Recherche-Éducation-Formation (REF). Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse, France, 8-11 juillet 2019.

3. Quels sont les impacts d'une communauté de pratiques sur le développement des pratiques d'enseignement de l'EDD ?

Références bibliographiques

- Astolfi Jean-Pierre (2008). La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris : ESF.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In C. Gohier & S. Laurin (Eds.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, 141-192. Québec : Éditions logiques.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeberli, P. (Eds.). (2011). L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats. Genève : Université de Genève.
- Audigier, F., Sgard, A. & Tutiaux-Guillon, N. (Eds.). (2015). Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ? Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- 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*, 141, 77-88. dOI : 10.3406/rfp.2002.2917.
- CIIP (2010). Plan d'études romand. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/>
- CIIP (2018). Moyens d'enseignement romands. Repéré à <http://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Moyens-denseignement-romands-MER/Moyens-denseignement-romands-MER>
- Gremaud, B. & Roy, P. (2017). La matrice interdisciplinaire d'une question scientifique socialement vive comme outil d'analyse a priori dans le processus de problématisation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 125-141.
- Hertig, Ph. (2015). Approcher la complexité à l'École : enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires. In F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* 125-137. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Jenni, P. (2017). Moyens d'enseignement romands de Géographie en phase avec le Plan d'études romand. *Bulletin CIIP*, 4, 12-15. Repéré à <http://www.ciip.ch/La-CIIP/Portrait/Bulletins-CIIP/Bulletins-CIIP>
- Marlot C. & Roy, P. (2018). La communauté discursive disciplinaires de pratiques : un dispositif de conception de ressources orienté par la recherche (COR) ? Communication présentée dans le cadre du Séminaire de Recherche Orientée par la Conception : vers la constitution d'un réseau international, Hôtel Roc & Neige, Château-d'Oex, Suisse, 17-20 décembre.
- Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire, *La Lettre de la DLFM* n°32, Namur, 18-22.
- Roy, P. et Marlot, C. (en préparation). Conditions d'établissement d'une Communauté Discursive Disciplinaire de Pratiques (CDDP) en sciences de la nature. Dans Marlot & Ducrey (Dir.), *La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement et de la formation. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, no de janvier-février 2020.
- Sensevy, G., Quilio, S. & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM – The International Journal of Mathematics Education*, 45 (7), 1031–1043.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Quelles représentations les enseignants de CM1 ont-ils de la géographie et en particulier de l'enseignement de l'environnement proche ? Quels leviers pour la formation ?

Elsa Filâtre, Formatrice à l'ESPE de Toulouse et doctorante (deuxième année) au sein du laboratoire GEODE – UMR 5602 – Université Jean Jaurès – elsa.filatre@univ-tlse2.fr

Dans le cadre d'un travail de thèse qui cherche à étudier la construction d'un raisonnement géographique chez des élèves du primaire (CM1) à partir d'une ingénierie didactique qui s'appuie sur l'environnement proche, il s'agit ici d'analyser les représentations qu'ont les enseignants polyvalents non-spécialistes du cycle 3, de l'enseignement de la géographie. Comment les enseignants du premier degré peuvent-ils s'emparer de cette possibilité de s'appuyer sur les élèves et leur environnement proche pour les amener à construire un rapport géographique au monde et appréhender ainsi la complexité en géographie ? L'appui sur la pluridisciplinarité des enseignants polyvalents peut-il être un levier pour construire une porosité entre des démarches didactiques (démarches d'investigation en sciences, d'enquête en géographie) et rompre ainsi avec les représentations figées de la géographie scolaire ?

Les chercheurs centrés sur les pratiques d'enseignants du premier degré en géographie scolaire cherchent à comprendre les invariants dans les pratiques de géographie en classe. Ainsi, Philippe Charpentier et Daniel Niclot (Charpentier & Niclot, 2013) ont analysé les écarts entre les finalités dévolues à la géographie et les tâches et les activités mises en œuvre dans la classe. Les résultats rejoignent les travaux de Thierry Philippot (Philippot & Bouissou, 2006) et montreraient que l'insuffisante maîtrise disciplinaire des enseignants les confinent dans la construction d'activité « rituelles » centrées, par exemple, sur la localisation et dont l'activité de préparation hors la classe mobilise essentiellement de la recherche documentaire. On peut se demander alors, dans quelle mesure, un enseignement géographique centré sur l'environnement proche des élèves, place les enseignants dans de vives tensions dans la préparation des cours en l'absence de manuel ou de documentation ciblée sur le territoire local dans lequel ils enseignent. Par

ailleurs on peut interroger la place du local dans la géographie scolaire en s'appuyant sur les travaux de Christine Vergnolle-Mainar, Sophie Gaujal et Caroline Leininger-Frézal (Vergnolle Mainar, Gaujal, & Leininger-Frézal, 2017) pour montrer les tensions que le local peut générer dans les pratiques les obligeant à investiguer le territoire local, en plaçant la question des acteurs et de leurs représentations au centre du questionnement géographique et en construisant un rapport dynamique et non figé à cet espace. C'est pourtant une occasion forte de développer un rapport géographique au monde (Thémines, 2004) et de permettre à la géographie de concourir à la construction de la complexité chez les élèves (Hertig, 2018). Par ailleurs, la géographie est enseignée par les enseignants du premier degré dans le cadre de la polyvalence, entendue comme la prise en charge de différentes disciplines du cursus (Prairat & Rétornaz, 2002) ce qui crée des difficultés à concevoir les fondements épistémologiques de la discipline, à en posséder la matrice disciplinaire (Develay, 1993). Pourtant, la pluridisciplinarité peut être l'occasion de procéder à des formes d'hybridation des démarches didactiques en s'appuyant sur les démarches opératoires des autres disciplines comme la démarche d'investigation en sciences (Drouard, 2008) et en permettant ainsi aux enseignants de s'appuyer sur d'autres champs de références pour opérer des choix didactiques.

Les résultats proposés s'appuient sur l'analyse de deux corpus de données. En premier lieu, un questionnaire en ligne envoyé à 492 écoles de la Haute-Garonne et ciblé sur les enseignants de CM1 a permis d'obtenir un échantillon de 147 réponses complètes. Il interroge les représentations qu'ont les enseignants des finalités de l'enseignement de la géographie ainsi que les objectifs et les difficultés qu'ils rencontrent dans l'enseignement de l'environnement proche des élèves. Ce questionnaire a permis de construire un groupe de 6 enseignants représentatifs de l'échantillon afin de travailler sur un projet de coconstruction d'une ingénierie didactique. Les premiers entretiens réalisés avec ces enseignants ont été l'occasion de discuter des difficultés de l'enseignement de la géographie et en particulier de l'environnement proche dans le cadre de la présentation du projet. Ils peuvent ainsi permettre d'illustrer les résultats quantitatifs et de mieux cerner les leviers que la pluridisciplinarité peut offrir. Les résultats indiquent que l'enseignement de l'environnement proche des élèves constitue une finalité

forte pour les enseignants du premier degré mais qu'il leur pose un certain nombre de difficultés en fonction de leur ancienneté, de leur connaissance de l'environnement proche de l'école, de leur connaissance des outils tels que le Géoportail et des enjeux didactiques en termes d'organisation, de choix d'un itinéraire et des questionnements à construire avec les élèves.

Ainsi, la communication permettra d'ouvrir la discussion sur deux points. On se demandera, en premier lieu, si la pluridisciplinarité est un frein ou au contraire une chance pour faire évoluer des pratiques en interrogeant la place de l'hybridation des formes didactiques puis on évaluera les représentations que les enseignants peuvent se faire d'un appui sur des données locales.

Bibliographie :

- Charpentier, P., & Niclot, D. (2013). Les enseignants polyvalents et l'activité de préparation des cours dans l'enseignement primaire : l'exemple de la géographie au cycle 3. *Tréma*, (39), 50-61.
- Develay, M. (1993). *Pour une épistémologie des savoirs scolaires*. Chicoutimi.
- Drouard, F. (2008). La démarche d'investigation dans l'enseignement des sciences. *Grand N*, (82), 31-51.
- Hertig, P. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, Vol. 82(3), 99-114.
- Philippot, T., & Bouissou, C. (2006). Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire. Regard didactique et socio-didactique. In *Actes du colloque des Journées d'Etude Didactique de l'histoire et de la géographie*. Reims.
- Prairat, E., & Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 587-615.
- Thémines, J.-F. (2004). Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? *L'Information géographique*, 68(3), 244-258.
- Vergnolle Mainar, C., Gaujal, S., & Leininger-Frézal, C. (2017). Le territoire local dans la géographie française scolaire. In *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. ISTE Editions.

Atelier 7 : Apprentissages en dehors du contexte scolaire (2)

Apprendre en classe ou hors la classe : quelles sont les (nouvelles) frontières de l'école à l'ère numérique ?

Sylvain Genevois, Université de la Réunion (ESPE)

Sans prévoir formellement « la fin de l'école » (Daguet, 2018), les travaux de recherche concernant l'impact du numérique en éducation s'intéressent de plus en plus aux espaces d'apprentissage qui transcendent les murs de la classe et interrogent les nouvelles modalités d'apprentissage. Qu'il s'agisse des dispositifs de classe inversée, des NEA ou « Nouveaux espaces d'apprentissages » (IFE, 2018), des « territoires apprenants » (Taddéi, 2016), des « school labs » et autres « tiers-lieux » (Liefoghe, 2018) pour apprendre en dehors de l'école, l'espace-temps de l'apprendre semble se dilater, se reconfigurer et se redéfinir. Pour certains auteurs (Mabillon-Beaufils, Durpaire, 2017), la forme scolaire est dépassée : à l'ère d'Internet et du « savoir-relation », il faut repenser les fondements même de l'école, à commencer par son architecture qui détermine en grande partie l'organisation et le fonctionnement de l'espace scolaire. Pour d'autres auteurs (Jacob, 2007 et 2011 ; Devauchelle, 2013), le numérique transforme les lieux de savoirs mais n'abolit pas l'école. Les espaces pour apprendre nécessitent simplement d'être reconfigurés et réorganisés, en créant par exemple des *learning centers* ou en les complétant par des espaces virtuels d'apprentissage (MOOC ou autres types de cours à distance).

Cette communication vise à questionner ces « nouveaux territoires de l'apprendre » en dépassant la dualité habituelle entre adaptation du numérique à l'école et/ou adaptation de l'école au numérique. Il s'agit plus fondamentalement d'étudier la question de savoir si, à l'heure d'Internet et des technologies numériques, l'école peut encore faire lieu. Notre hypothèse est que l'école ne disparaît pas en tant que lieu de transmission et d'appropriation des savoirs.

Pour répondre à ce questionnement, nous nous appuyons sur une revue assez exhaustive de la littérature concernant le rôle de l'espace dans les apprentissages. Nous cherchons en particulier à discuter, dans une perspective croisant géographie et sciences de l'éducation, la notion de « territoire apprenant » en essayant d'en interroger les fondements et d'en montrer les limites conceptuelles. Le corpus analysé rassemble des textes et des rapports produits par des membres impliqués dans le pilotage du système éducatif français (responsables institutionnels) mais aussi des rapports d'experts, des retours d'expérimentation d'enseignants ou de formateurs qui travaillent sur les notions de « territoire apprenant » et d'« organisation apprenante ». Ces textes, intégrés dans un logiciel d'analyse sémantique, font l'objet d'une analyse comparée permettant d'en dégager des univers de sens et des arrière-plans conceptuels et idéologiques.

Dans cette communication, nous essaierons de montrer, qu'au-delà des résistances de la forme scolaire (Genevois, Hamon, 2018), la notion de « territoire apprenant » interroge les questions de continuités et de discontinuités des apprentissages, les catégories du présentiel et du distant, mais aussi de l'ici et de l'ailleurs, du proche et du différé. Face à un risque de désynchronisation des espaces et des temps, les technologies numériques sont susceptibles de produire des formes de resynchronisation de l'espace-temps scolaire et de donner lieu à ce que nous avons appelé une « école étendue » (Genevois et Poyet, 2010 et 2012) marquée par une continuité des apprentissages dans et hors de l'établissement. C'est dans cet entre-deux fécond et dans ces interstices que l'on doit interroger les nouveaux paradigmes et les nouveaux territoires de l'apprendre.

Références sélectionnées

- Bier, B. (2010). « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition. *Spécificités*. 2010 / 1, n°3, p. 7-18, URL : <http://www.cairn.info/revue-specificites-2010-1-page-7.htm>
- Bouvier, A. (2014). *Vers des établissements scolaires apprenants. Perspectives pour la conduite du changement*. CRDP de Poitou-Charentes.
- Daguet, H. (dir.) (2018). Fin de l'école ou fin de la forme scolaire à l'ère du numérique ? *Education & Formation*, n° 309, février 2018.
- Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs : le numérique au service du bien commun et de l'accès au savoir pour tous*. Coll. Société de la connaissance. FYP éditions.
- Dussaux M. (2011). *L'éducation au développement durable, l'école et ses territoires apprenants*, Thèse de Doctorat réalisée sous la direction de Roger Sue.
- Genevois, S., Poyet, F. (2010). Espaces numériques de travail (ENT) et « école étendue ». Vers un nouvel espace-temps scolaire ? *Distances et savoirs*, vol. 8, n°4/2010, CNED, Hermès Lavoisier, p. 565-583. http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DIS_084_0565
- Genevois, S., Hamon D. (2018). Les ENT : entre changements potentiels et résistances de la forme scolaire, *Revue Education & Formation*, n° 309, février 2018, p. 33-49. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=29&idRes=308>
- Institut Français de l'Éducation (2018). Les Nouveaux Espaces d'Apprentissage (NEA), Groupe de travail numérique OCEAN, janvier 2018. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/numerique-educatif/nouveaux-espaces-dapprentissage/dossier-de-capitalisation-nea-janvier-2018>
- Jacob, Ch. (dir.) (2007). *Les lieux de savoirs. Tome 1 : Espaces et communautés*. Albin Michel.
- Jacob, Ch. (dir.) (2011). *Les lieux de savoirs. Tome 2 : Les mains de l'intellect*. Albin Michel.
- Liefooghe, Ch. (2018). « Les tiers-lieux à l'ère du numérique : diffusion spatiale d'une utopie socio-économique », *Géographie, économie, société*, 2018/1 (Vol. 20), p. 33-61.
- Lussault, M. (2018). Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire, *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion pour l'action*

éducative, « L'expérience du territoire. Apprendre dans une société durable », n°191, janvier-avril 2018, réseau Canopé.

Mabilon-Bonfils, B., Durpaire, F. (2017). Quelle architecture pour l'école de demain ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 43 | 2017. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1903>

Paquelin, D. (2017). Des lieux aux territoires de l'apprendre, *Journées d'Innovations Pédagogiques Normandes* http://jipn17.unicaen.fr/wp-content/uploads/2017/07/Paquelin_Pr%C3%A9sentation_4_juillet_2017_vflight.pdf

Poyet, F., Genevois, S. (2012). Vers un modèle compréhensif de la généralisation des usages des ENT dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, vol. 181, octobre-novembre-décembre 2012, p. 83-98. <http://journals.openedition.org/rfp/3927>

Taddei, F. (dir.) (2018). *Un plan pour co-construire une société apprenante*. Rapport remis à la ministre du Travail, au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, le 4 avril 2018, <http://cri-paris.org/wp-content/uploads/2018/04/Un-plan-pour-co-contruire-une-societe-apprenante.pdf>

Apprentissages en montagne. Enjeux autour d'une éducation populaire récréative de plein air.

Léa Sallenave, Université de Genève

L'éducation populaire vise l'émancipation individuelle et collective (Lenoir, 2009), la transformation sociale par l'accès à la culture de tous et toutes, en s'appuyant sur les savoirs populaires (Aries, 2015) et sur les cultures « des opprimés » (Freire, 1974). Cette éducation populaire occupe une place fondamentale, notamment chez les partisans d'une éducation populaire politique (Morvan, 2011), en tant que levier de changement social radical. Son rôle semble décisif pour penser et renouveler les formes de citoyenneté, en

dehors de la classe, y compris chez les jeunes. Certaines finalités de l'enseignement institutionnel peuvent recouper celles de l'éducation populaire, telle que l'autonomie des adolescent-e-s, le développement de leur esprit critique, ou encore l'émancipation (De Cock, 2018).

En s'intéressant à l'action de plusieurs associations se réclamant de l'éducation populaire (MJC, centre social), nous aborderons les pratiques et les enjeux éducatifs des temps d'activités récréatives de plein air. Nous aborderons plus particulièrement la portée d'un programme appelé « Jeunes en montagne » soutenu par la municipalité de Grenoble (Isère, France). Celui-ci propose aux jeunes de la ville une découverte et sensibilisation à l'environnement montagnard, proche d'eux géographiquement mais parfois éloigné culturellement (Berlioz, 2013). Ce dispositif s'adresse prioritairement à des jeunes vivant au sein de quartiers populaires et parfois en proie à des discriminations multiples.

En s'appuyant sur « la théorie critique raciale dans la recherche en éducation » (Carr & Thésée, 2014), nous questionnerons les enjeux de ce programme en matière d'apprentissages (savoirs, savoir-faire mais surtout savoir-être). À l'aide d'observations participantes (sur l'année 2018-2019) et d'entretiens semi-directifs (une cinquantaine), nous aborderons tout particulièrement les façons dont les jeunes appréhendent et pratiquent ces activités de plein-air en montagne. Nous aborderons également les interactions avec les adultes durant ces temps spécifiques.

Cette communication permettra de s'interroger sur la capacité des acteurs et actrices de l'éducation populaire à construire des espaces-émancipateurs et des espaces-refuges, en prenant en compte les dominations à l'intersection de la classe, de la « race » et du genre (Bilge, 2009; Couchot-Schiex, 2018; Dumerchat, 2018; Perronnet, 2018) dans un univers de montagne, qui demeure un puissant démarqueur social (Perrin-Malterre & Chanteloup, 2018; Piquerey, 2016). Nous analyserons ainsi le projet de société souhaité et porté par les différents acteurs liés à ce programme.

Bibliographie

- ARIES P. (2015). *Ecologie et cultures populaires. Les modes de vie populaires au secours de la planète*. Les Editions Utopia.
- BERLIOZ G. (2013). « Une approche socio-éducative de la montagne sociale ». Centre départemental Nelson Paillou.
- BILGE S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogene*, Vol. 225, No. 1, p. 70- 88.
- CARR P R, & THÉSÉE G. (2014). La (re)lecture des mots, du monde et des maux des jeunes noires : apports de la pédagogie critique à la recherche en éducation en contextes de racialisation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 37, No. 1, p. 308- 329.
- COUCHOT-SCHIEX S. (2018). Contribution à une épistémologie du genre sur le terrain de l'EPS. In GenERe (Éd.), *Épistémologies du genre : Croisements des disciplines, intersections des rapports de domination*. Lyon, ENS Éditions. Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/enseditions/9203>
- DE COCK L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire*. Libertalia.
- DUMERCHAT M. (2018). Saisir l'articulation des rapports de domination : les défis d'une critique féministe de l'espace. In GenERe (Éd.), *Épistémologies du genre : Croisements des disciplines, intersections des rapports de domination*. Lyon, ENS Éditions. Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/enseditions/9233>
- FREIRE P. (1974). *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et Révolution*. Les Editions Maspero.
- LENOIR H. (2009). *Éduquer pour émanciper*. Éditions CNT-RP.
- MORVAN A. (2011). « Pour une éducation populaire politique. A partir d'une recherche-action en Bretagne ». Université de Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis.
- PERRIN-MALTERRE C, & CHANTELOUP L. (2018). Randonner à ski et en raquettes dans les Hautes-Bauges (Savoie-France) : étude des modalités de pratiques sportives et des formes d'expérience de la nature. *Journal of Alpine Research | Revue de géographie alpine*, No. 106- 4, octobre. doi:10.4000/rga.3924
- PERRONNET C. (2018). Le genre est-il un cache-race ? : Intersections entre genre, classe sociale et « race » dans un projet éducatif sur l'égalité filles-garçons en sciences. In GenERe (Éd.), *Épistémologies du genre : Croisements des disciplines, intersections des rapports de domination*. Lyon, ENS Éditions. Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/enseditions/9251>
- PIQUEREY L. (2016). « Golden Snow. Ségrégation et entre-soi dans les stations de sports d'hiver haut de gamme en Autriche, en France et en Suisse ». Université Grenoble Alpes.
-

Atelier 8 : Construire un rapport critique aux savoirs

L'engagement civique de la jeunesse : analyse d'une injonction éducative au cœur de l'Enseignement moral et civique français

Jean-Charles Buttier, Université de Genève

Depuis 2015, l'Enseignement moral et civique (EMC) a remplacé l'Éducation civique et l'Éducation civique, juridique et sociale (ECJS) en y ajoutant une dimension morale. Les nouveaux programmes d'éducation à la citoyenneté de juin 2015 reposent sur la transmission de quatre « cultures » : la culture de la sensibilité, de la règle et du droit, du jugement et enfin de l'engagement. En encourageant les élèves à devenir actrices et acteurs de leurs choix, cette dernière se rattache à un savoir-être mais aussi à un « savoir pour agir sur le monde » pour reprendre le titre de l'axe 3. Pierre Kahn qui avait coordonné le groupe d'expert.e.s en charge de la rédaction des programmes, a dressé en 2015 un bilan des débats qui ont accompagné sa création. La culture de l'engagement manifeste une forme de perfectionnisme moral puisqu'il consiste à « valoriser certaines conduites individuelles ou collectives » (Kahn, 2015, p. 198). D'après le bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018 qui a modifié la rédaction des programmes des cycles 3 et 4, les objectifs de fin de collège concernant la culture de l'engagement comportent celui-ci : « Expliquer le sens et l'importance de l'engagement individuel ou collectif des citoyens dans une démocratie ».

Nous nous interrogerons sur la nature de cette éducation à l'engagement et notamment à sa valeur proprement politique. La triade savoirs / valeurs / pratiques sur laquelle repose l'EMC interroge le sens donné à l'engagement, en particulier lorsque celui-ci s'adresse à des élèves de lycée proches de la majorité politique. Cette éducation à la citoyenneté donnée dans le cadre scolaire s'insère aussi dans un ensemble de dispositifs qui dépassent largement les frontières de l'école. Instauré en 2016, le « parcours citoyen vise ainsi « à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement » pour citer la circulaire du 23 juin 2016 l'instituant. L'engagement passe par une implication dans des « projets ou actions éducatives à dimension citoyenne »

d'après la page de ressources didactiques dédiée à ce dispositif. Enfin, la première phase du Service National Universel (SNU) généralisé en 2021 aura lieu à l'issue de la scolarité obligatoire (aux alentours de 16 ans) et comportera « une période d'engagement prenant la forme d'une mission d'intérêt général ». L'objectif politique de cette réintroduction d'un service national étant de « susciter une culture de l'engagement » et éclairer en négatif un constat souvent partagé d'un « désengagement » de la jeunesse.

L'engagement à l'école est documenté par plusieurs études du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dont le rapport de 2016 rédigé par Géraldine Bozec qui s'interroge sur les effets de l'éducation à la citoyenneté. En septembre 2018, a aussi été publié un rapport scientifique sur l'enquête *Engagements citoyens des lycéens* qui préfigure la parution en 2019 d'une large enquête sur cette thématique.

Le rapport sur les formes de l'engagement en établit ainsi une typologie (sociétal, politique, religieux, etc.) qui invite à s'interroger sur la nature même de l'engagement prescrit par les programmes dans et par l'école. Placé à la frontière entre l'éducation proprement scolaire et les formes périscolaires de la socialisation civique, cette insistance réglementaire sur l'éducation à l'engagement peut-elle aboutir à l'émergence d'une didactique propre ? Nous voudrions par cette communication réfléchir à la nature de cette injonction à s'engager : quelle est son histoire, son but et surtout est-elle opératoire ? Enfin se pose la question de l'efficacité d'une éducation à la participation démocratique dans un cadre contraint (Heimberg, 2007) ?

Voici pourquoi nous étudierons dans quelle mesure l'éducation à l'engagement dans le cadre scolaire peut être considérée comme une injonction paradoxale à « agir sur le monde » ?

Une première partie consistera à replacer cette insistance sur l'engagement dans une histoire de la longue durée de l'éducation à la citoyenneté en remontant à sa naissance lors de la Révolution française. L'engagement civique et politique est perçu alors comme un remède à la division du corps civique. Quels sont les échos contemporains de cette préoccupation ?

Dans un second temps, nous explorerons les frontières disciplinaires de l'engagement prescrit en EMC en interrogeant le sens même de cette notion au travers de ses définitions sociologique, philosophique, didactique en mobilisant par exemple la notion de « school engagement ».

Enfin, une dernière partie comparatiste nous permettra de traverser la frontière franco-suisse afin de croiser la perception française de cet engagement scolaire avec celle du canton de Genève. Le souci d'une éducation à l'engagement est aussi présent dans les textes officiels genevois et mérite une comparaison rendue pertinente par le caractère laïque des deux systèmes éducatifs.

Bibliographie indicative

Géraldine Bozec, *Éducation à la citoyenneté à l'École. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*, Cnesco, avril 2016. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/164000299.pdf>

Jean-Charles Buttier, « L'éducation à la citoyenneté en France : un projet républicain entre prescription et contestation (1789-2015) », in Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté organisé à Bordeaux en octobre 2017 (*Proposition de chapitre acceptée par le comité scientifique pour intégrer le manuscrit des actes envoyé aux Presses Universitaires de Bordeaux*).

Cnesco (2018). *Engagements citoyens des lycéens : enquête nationale réalisée par le Cnesco*. Rapport scientifique. En ligne : <https://www.cnesco.fr/fr/engagements-citoyens/>

Charles Heimberg, « École, jeunes et politique : peut-on préserver la démocratie en la prescrivant ? ». In Fritz Oser & al. (éds.), *Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe*. Zurich & Coire, Verlag Ruediger, 2007, p. 503-510.

Pierre Kahn, « « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat », *Carrefours de l'éducation*, 2015/1 (n° 39), p. 185-202.

LE PROGRAMME QUÉBÉCOIS D'ÉDUCATION FINANCIÈRE : UNE CITOYENNETÉ ET UN RAPPORT À LA JUSTICE SANS AGENTIVITÉ ?

David Lefrançois, Université du Québec ; Amélie Cambron-Prémont, Université du Québec ; Marc-André Éthier, Université de Montréal

Pour former des citoyen-ne-s responsables et autonomes à l'école québécoise, de multiples disciplines sont convoquées, dont celles des sciences sociales (Gouvernement du Québec, 2004). En effet, ces enseignements disciplinaires sont censés cibler certains modes de pensée économique, géographique, historique et juridique que doivent développer les citoyen-ne-s afin de participer à la vie de la cité (Collette, Rousseau, Clerc et Clamageran, 2012) et de se comprendre elles-eux-mêmes comme des agent-e-s (Westheimer et Kahne, 2004), des sujets – plutôt que des objets – de l'histoire. Nous situant dans l'axe 2 « Transformation des structures disciplinaires, des formes scolaires et des savoirs, hybridations », nous n'examinons ici que de nouveaux liens entre l'éducation à la citoyenneté et l'éducation financière analysables à partir des programmes québécois de sciences sociales au secondaire.

Nous présentons d'abord les grandes orientations du programme québécois d'éducation financière (dorénavant EF), axé notamment sur les droits des consommateur-riche-s et des travailleur-se-s et le développement de leur agentivité (Gouvernement du Québec, 2017 ; Lefrançois, Éthier et Cambron-Prémont, 2017). Nous précisons ensuite les modèles théoriques choisis pour explorer le type de rapport à la justice et à l'agentivité caractérisant ce programme (Demers, Paradis-Charette, Lefrançois et Éthier, 2017). De là, nous analysons le contenu de quatre ensembles didactiques publiés au Québec dans cette discipline aussi bien que le contenu d'activités d'enseignement-apprentissage accessibles en ligne.

- (1) Ce programme obligatoire d'EF (implanté en septembre 2017 dans toutes les écoles québécoises et totalisant 50 heures d'enseignement en cinquième secondaire) fait partie des disciplines de l'« univers social », comme la géographie, l'histoire, l'éducation à la citoyenneté et le cours de monde contemporain. Sur le plan international, l'implantation d'un cours d'EF par le Gouvernement du Québec n'a rien d'original (Aprea, Wuttke, Breuer, Keng Koh, Davies, Greimel-Fuhrmann et Lopus, 2016 ; Fabris et Luburić, 2016). Les velléités officielles exprimées dans le programme susmentionné sont celles du développement de la capacité de faire des choix autonomes et critiques à la consommation et en milieu de travail.
- (2) Cependant, en nous appuyant sur la typologie de la citoyenneté de Westheimer et Kahne (2004), nous mettons de l'avant l'idée que le programme québécois d'EF favorise le développement de citoyen·ne·s personnellement responsables (Moisan et Lebrun, 2018) au détriment de celui de citoyen·ne·s orienté·e·s vers l'autonomie, la justice sociale et la pensée critique (Lefrançois, Éthier et Cambron-Prémont, 2017). En comparant les finalités disciplinaires du programme d'EF avec celles des autres disciplines de l'« univers social », nous décelons qu'il implique une conception minimaliste de l'agentivité de la·du consommateur·rice et de la·du travailleur·se.
- (3) Dans le but d'analyser le contenu du matériel didactique associé à l'étude du programme, nous croisons les typologies canoniques de l'agentivité juridique d'Ewick et Silbey (1998) et de Morrill, Tyson, Edelman et Arum (2010), ce qui permet de décrire le type de rapport à la justice et à l'agentivité que promeuvent les manuels de l'élève, les cahiers d'exercices, les activités, les mises en situation et autre matériel didactique conçus pour l'EF.

Références

- Aprea, C., Wuttke, E., Breuer, K., Keng Koh, N., Davies, P., Greimel-Fuhrmann, G. et Lopus, J. S. (dir.) (2016). *International handbook of financial literacy*. Singapore : Springer.
- Collette, K., Rousseau, J., Clerc, I. et Clamageran, S. (2012). Littératie et droits en matière de santé et de services sociaux : paroles citoyennes, *Communication*, 30(1). Repéré à <http://communication.revues.org/index2939.html>
- Demers, S., Paradis-Charette, L., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2017). Comprendre les effets du rapport au droit contenu dans le curriculum caché sur l'éducation à la citoyenneté. *Éducatio*, 1, 1-18.
- Ewick, P. et Silbey, S. S. (1998). *The common place of law. Stories from everyday life*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Fabris, N. et Luburić, R. (2016). Financial education of children and youth. *Journal of Central Banking Theory and Practice*, 5(2), 65-79.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Premier cycle. Les domaines généraux de formation*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Deuxième cycle. Univers social. Éducation financière*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Cambron-Prémont, A. (2017). Making 'good' or 'critical' citizens. From social justice to financial literacy in the Québec Education Program. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 28-37.
- Moisan, S. et Lebrun, J. (2018). Nouveau cours d'éducation financière au secondaire. Des finalités et des méthodes d'implantation préoccupantes pour le système d'éducation. *Bulletin du CREAS*, 5, 3-5.

Morrill, C., Tyson, K., Edelman, L. B. et Arum, R. (2010). Legal mobilization in schools. The paradox of rights and race among youth. *Law and Society Review*, 44(3-4), 651-694.

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Modes d'accès au savoir en histoire et développement de l'esprit critique des élèves : quelles frontières pour quels enjeux en contexte camerounais ?

Jules Yvon Ndjoh Nkoute, Université de Yaoundé

Aujourd'hui inscrite dans le cadre « vulgaire » de matière à culture générale, l'histoire est ainsi considérée pour plusieurs raisons. Une des plus probables est liée aux modes d'accès au savoir historique. Dans le contexte camerounais actuel, envahi par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), cette voie d'accès à la connaissance est la plus à la mode, et l'une des plus privilégiées. Cependant, elle se limite davantage aux environnements urbains, l'accès aux TIC étant très limité en zones rurales. Qu'à cela ne tienne, l'absence des outils des TIC, en l'occurrence la connexion internet, ou même l'indisponibilité des outils multimédias, n'empêchent pas aux élèves d'accéder au savoir historique via d'autres moyens, forgeant ainsi « leur » culture historique. De la sorte, il devient intéressant de réfléchir sur les modes d'accès au savoir historique. Dans ce cas, deux aspects nous semblent importants. D'une part interroger ces modes d'accès dans la logique des frontières qui émergent entre eux et en fonction des milieux. D'autre part, examiner les savoirs historiques auxquels les élèves ont accédé grâce à ces moyens diversifiés.

Cette réflexion s'inscrit dans le cadre de la construction de la culture historique des élèves. Elle se bâtit en s'inscrivant dans le champ d'action de la contextualisation (Cariou, 2012). De même, dans une observation participante opérée au Cameroun, il ressort que les élèves procèdent à la mémorisation et à la crédibilisation de toute information à caractère

historique. Cet état de la question ouvre un large spectre vers un éventuel « effet pervers » lié à l'ouverture aussi béante de l'accès des élèves au savoir, fut-il historique. L'objet visé ici est l'identification des frontières qui naissent dans les modes d'accès des élèves au savoir, et bien plus les enjeux qui en découlent eu égard de la notion d'esprit critique que nous inspire Moniot (1993) lorsqu'il est question de la connaissance historique. Par ailleurs, il s'agit d'établir le rapport avec la question des compétences lorsqu'on intègre la notion d'esprit critique mieux, de savoir problématisé (Doussot, 2014, 2018), afin d'insérer les élèves dans la maîtrise des finalités de l'enseignement-apprentissage en histoire (Audigier, 1995) au secondaire.

Cette communication aborde un aspect de notre travail de recherche de doctorat en cours. Elle repose sur une approche méthodologique qualitative dont la collecte des données, a été opérée dans deux milieux scolaires différenciés : le Lycée Classique de Bafoussam (milieu urbain) et, le Lycée de Ngambé Tikar (milieu rural). Elle s'est faite aux moyens d'entretiens directifs (avec une quarantaine d'élèves exclusivement de la sixième en troisième) et semi-directifs (avec une dizaine d'enseignants d'histoire, eux aussi ressortant des milieux urbain et rural). Avec les élèves, il s'agit d'explorer leurs modes d'accès au savoir historique, et l'usage qu'ils en font, comparativement aux exigences historiographiques de référence. Il est envisagé de faire ressortir le plus clairement possible, les frontières qui se dressent dans ce processus, de distinguer les parties prenantes (c'est-à-dire les modes ou les moyens d'accès au savoir historique) afin de réaliser des interprétations. Quant au recours aux enseignants, il vise la recherche des facteurs qui justifient la variation des modes d'accès des élèves au savoir historique, afin de déterminer un moyen de les initier à l'expression et/ou à la production des savoirs problématisés.

Cette démarche permet d'ores et déjà d'observer qu'au-delà de disposer d'une gamme très variée des moyens d'accès au savoir historique, et ce en fonction des environnements scolaires (urbains ou ruraux), les élèves attendent aussi du « discours » de leur enseignant pour consolider leur culture historique. C'est une posture qui nous permet de constater qu'ils ne prennent pas suffisamment en compte la notion de critique historique car, ils accordent aussi du crédit à leurs sources d'information. C'est la raison pour laquelle notre étude fait recours au développement de l'esprit critique en tant

que compétence en classe d'histoire, enjeu important dans la mise en valeur des bases historiographiques fondamentales dès le secondaire.

Références bibliographiques

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des devoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. In *Spirales-Revue de Recherches en Education*. 15, 61-89.

Cariou, D. (2012). Représentations sociales et didactique de l'histoire. *Le cartable de Clio*. 3, 169-178.

Cariou, D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Doussot, S. (2014). La didactique saisie par l'anthropologie. Les conditions de la rencontre de la classe, de la communauté de référence et du chercheur, In *Revue d'anthropologie des connaissances*, 8, 3, 577-595.

Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas d'exemple pour développer des savoirs et des compétences critiques*. Bruxelles, P.I.E. PETER LANG S.A.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris, Nathan.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Luigi CAJANI

Professeur d'histoire moderne et de didactique de l'histoire, Université La Sapienza de Rome, Italie.

Jean-François CARDIN

Professeur titulaire en didactique de l'Histoire et des Sciences Sociales, Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval, Québec.

Didier CARIOU

Maître de Conférences en Didactique de l'Histoire, Université de Bretagne occidentale (ESPE de Bretagne).

Sylvain DOUSSOT

Maître de Conférences HDR en Didactique de l'Histoire, Université de Nantes (ESPE de Nantes).

Marc-André ETHIER

Professeur en Didactique de l'Histoire, Université de Montréal, Québec.

Nadine FINK

Professeure de didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté, HEP Vaud, Suisse.

Caroline FREZAL-LEININGER

Maître de Conférences en Géographie, Université Paris 7 Denis Diderot.

Sylvain GENEVOIS

Maître de Conférences en Didactique de la Géographie, Université de La Réunion.

Philippe HAEBERLI

Docteur en Sciences de l'Éducation, collaborateur scientifique à l'Université de Genève, Suisse.

Charles HEIMBERG

Professeur de Didactique de l'Histoire et de la citoyenneté à l'Université de Genève, Suisse.

Philippe HERTIG

Docteur en Géosciences, Professeur à la HEP du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

Sylvie LALAGÜE-DULAC

Maître de Conférences en Didactique de l'Histoire, Université de Bordeaux/ESPE d'Aquitaine.

Françoise LANTHEAUME

Professeure des Universités en Sciences de l'éducation, Université de Lyon 2.

David LEFRANCOIS

Professeur en fondements de l'éducation au Département des sciences de l'Éducation à l'Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada.

Charles MERCIER

Maître de Conférences en Histoire contemporaine, Université de Bordeaux/ESPE d'Aquitaine.

Joan PAGES BLANCH

Professeur de Didactique d'Histoire et de Sciences Sociales à la Faculté de Sciences de l'Éducation de l'Université Autonome de Barcelone, Espagne.

Alexia PANAGIOTOUNAKOS

Maitre-assistante en didactique de l'histoire à l'Université de Genève, Suisse.

Florence RICHARD-SCHOTT

Maître de Conférences en Géographie, Université de Bordeaux/ESPE d'Aquitaine.

Jean-François THEMINES

Professeur des Universités en Géographie, Université de Caen Basse-Normandie.

Christine VERGNOLLE-MAINAR

Professeure des Universités en Géographie, Université de Toulouse-2 Jean Jaurès.

INFORMATIONS PRATIQUES

Lieu du colloque : Université de Genève, Uni Mail, 40, boulevard du Pont d'Arve, 1211 GENEVE

Transports publics : bus et trams

Tram 15 - Gare Cornavin – Palettes via Acacias (arrêt Uni-Mail)

Bus 1 - Gare Cornavin – Hôpital Cantonal – Petit-Bel-Air (arrêt Ecole-de-Médecine ou Pont-d'Arve)

Tram 18 - Gare Cornavin – Rondeau de Carouge (arrêt Pont-d'Arve)

Tram 12 - Moillesulaz – Rive – Bel-Air Cité – Rondeau de Carouge (arrêt Pont-d'Arve)

Transports publics depuis la France (Annemasse)

Bus 61 : Annemasse Gare (FR) - Croix d'Ambilly (FR) - Moillesulaz - Gare Cornavin (terminus)

Parkings payants

Des parkings payants se trouvent à proximité d'Uni Mail, dont un sous le bâtiment (entrée par le Boulevard Carl-Vogt ou par le Quai de l'Ecole-de-Médecine).

Connexion au wifi

Wi-Fi « Eduroam »

Si votre institution est adhérente au projet eduroam, vous pourrez vous y connecter en utilisant l'identifiant et le mot de passe fournis par votre organisation, pour autant que vous ayez préalablement configuré votre ordinateur.

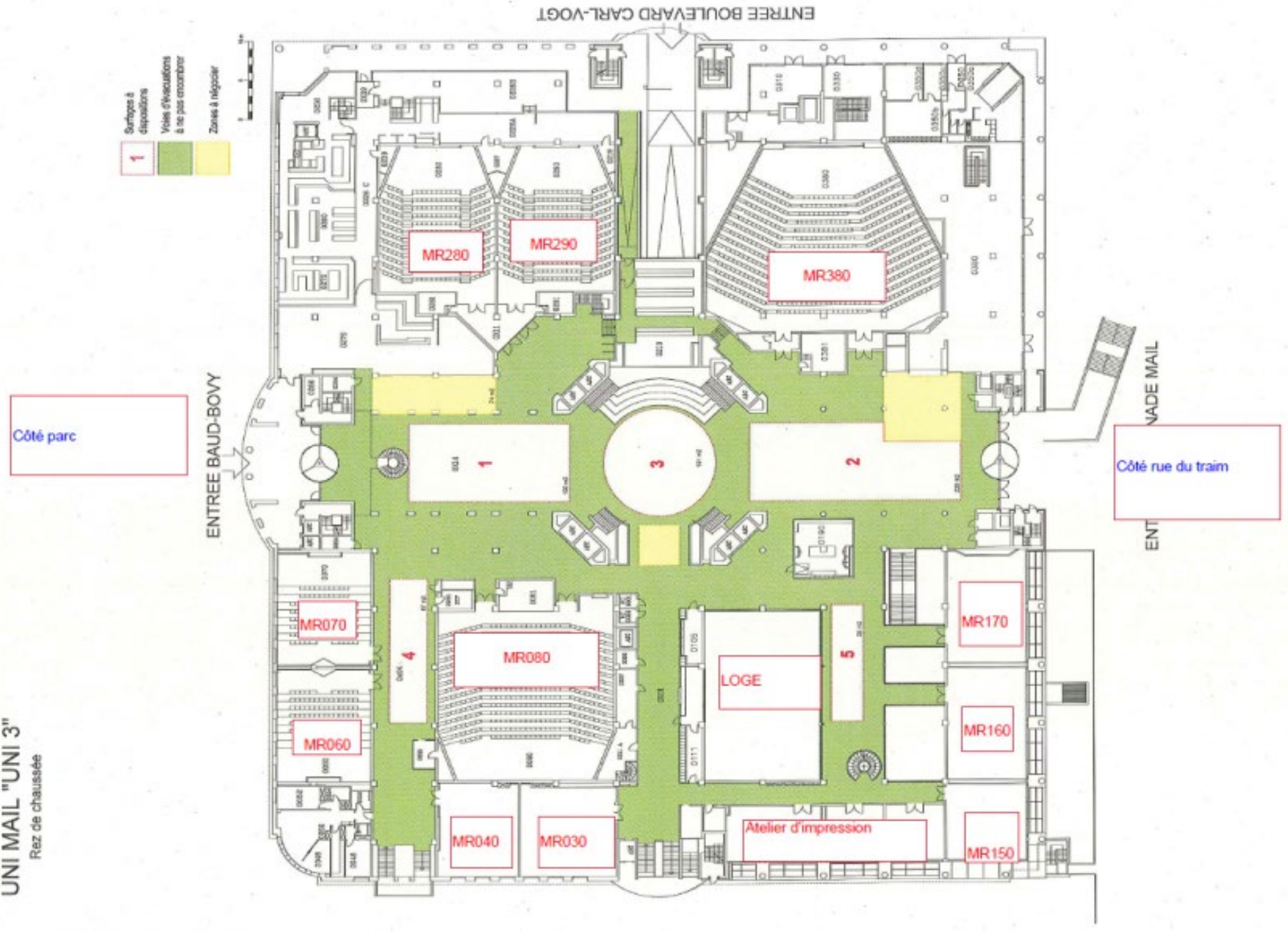
Wi-Fi « guest-unige »

- Lors de votre première connexion, vous devrez vous enregistrer sur le système. Pour cela, veuillez saisir votre numéro de téléphone portable et cliquez sur le bouton « S'enregistrer ».
- Vous recevrez alors un code par SMS, que vous devrez saisir dans l'écran suivant, puis cliquer sur le bouton « Login ».
- Si votre code est accepté, vous serez alors automatiquement redirigé.e vers le site de l'Université.
- Votre code d'accès est valable 6 mois, pendant lesquels vous n'aurez plus besoin de demander un nouveau code. Wi-Fi « unige »

Site du colloque : <https://www.unige.ch/didactiquesHGC2019/>

Contact : didactiqueshgc2019@unige.ch

UNI MAIL "UNI 3"
Rez de chaussée



INDEX

Programme du colloque	2-7
Résumés des communications et symposiums	8-64
Comité scientifique	65
Informations pratiques	66
Plan de Uni Mail Rez-de-chaussée	67

COMITÉ D'ORGANISATION

DE MESTRAL Aurélie

Post-doctorante en didactique de l'histoire et de la citoyenneté, Université de Genève, Suisse

DOTTI Federico

Assistant en didactique de l'histoire, Université de Genève, Suisse

HEIMBERG Charles

Professeur de Didactique de l'Histoire et de la citoyenneté à l'Université de Genève, Suisse

OPERIOL Valérie

Chargée d'enseignement en didactique de l'histoire et de la citoyenneté, Université de Genève, Suisse

PANAGIOTOUNAKOS Alexia

Maitre-assistante en didactique de l'histoire à l'Université de Genève, Suisse.

SALLENAVE Léa

Assistante en didactique de la géographie, Université de Genève, Suisse

SGARD Anne

Professeure en géographie, Université de Genève, Suisse

Avec la collaboration de :

Philippe Jenni, Florence Nuoffer



Edhice

Équipe de didactique de l'histoire
et de la citoyenneté

Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté
www.unige.ch/fapse/edhice

GROUPE DE RECHERCHE
ACTION EN DIDACTIQUE
DE LA GÉOGRAPHIE

Groupe de recherche action en didactique de la géographie
www.unige.ch/iufe/groupes/didactiquedelageographie/