



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
PÉDAGOGIQUE

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

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

17 et 18
Mars 2011
à l'inrp



Caroline Leininger-Frézal, Angelina Ogier
et Sylvain Genevois (Eds)



EDITION MERSENNES

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

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

Caroline Leininger, Angelina Ogier et Sylvain Genevois

01/06/2014

Remerciements

Aux membres du conseil scientifique :

Allieu-Mary Nicole, chargée d'étude et de recherche, INRP (Institut Français de l'Education)

François Audigier, professeur des Universités, Université de Genève

Luigi Cajani, professeur des universités, Université La Sapienza, Rome

Didier Cariou, maître de conférences, IUFM de Bretagne

Marc Deleplace, maître de conférences, Université Paris Sorbonne, IUFM de Paris

Jacky Fontanabona, chargé d'études et de recherches, INRP (IFE)

Nadine Fink, maître assistante, Université de Genève

Philippe Haeberli, collaborateur scientifique, Université de Genève

Mostafa Hassani Idrissi, professeur des universités, Université Mohammed V de Rabat

Charles Heimberg, professeur ordinaire, Université de Genève

Philippe Hertig, professeur-formateur, Haute Ecole pédagogique de Lausanne

Françoise Lantheaume, maître de conférences, Université Lyon 2

Isabelle Lefort, professeur des universités, Université Lyon 2

Yannick Le Marec, maître de conférences, Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire

Joan Pagès Blanch, Université de Barcelone

Jean-François Thémines, professeur des universités, Université de Caen Basse Normandie, IUFM de Basse-Normandie

Nicole Tutiaux-Guillon, professeur des universités, Université d'Artois, IUFM de Lille

Marc André Ethier, professeur titulaire, Université de Montréal

Aux équipes administratives, techniques et scientifiques de l'INRP- ENS

(IFE aujourd'hui) qui ont accompagné ce projet ;

A l'UMR 8504 Géographie-cités

A l'UMR 5600 Environnement, ville et société

TABLE DES MATIERES

Préface : les apprentissages en question.....	13
1. Quelles articulations entre apprentissages disciplinaires et apprentissages sociaux et politiques ?	13
2. Comment légitimer les apprentissages ?	15
3. Comment évaluer les apprentissages ?.....	16
Politique et pratiques dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté - Françoise Lantheaume	19
1. Un modèle « séparatiste » des relations entre politique et pratiques	20
2. Un « instrument d'éducation politique »	23
3. Des liens nouveaux entre politique et pratiques : réseau et nouveaux lieux du politique.....	24
4. Le réseau comme processus de définition du curriculum et ses conséquences	25
5. Le travail, nouveau lieu du politique et du régime civique ?	27
PARTIE 1 DISCIPLINE SCOLAIRE ET DEMANDE SOCIALE.....	31
La géographie au service d'un projet d'éducation au développement durable au Liban : défi et nécessité – Dalida Hoyek.....	33
1. La spécificité libanaise	34
2. Les valeurs indispensables	38
3. Le projet d'éducation au développement durable	41
Quelques élèves de primaire face aux défis posés par la question des ressources alimentaires : étude longitudinale d'une séquence d'enseignement-apprentissage en éducation au développement durable - Nathalie Freudiger et Philippe Haerberli	47
1. Quelques éléments théoriques et méthodologiques.....	49
2. Les principaux résultats de l'analyse	55
3. Quelques propos conclusifs.....	63
Étude de bilans de savoirs au terme d'une séquence d'enseignement-apprentissage consacrée au thème « changements climatiques, populations et sociétés ». Philippe Haerberli, Philippe Hertig et Pierre Varcher	67
1. Cadre méthodologique.....	72
2. Principaux résultats de l'analyse menée au moyen d'indicateurs de sciences sociales	74
3. Analyse spécifique de l'indicateur « Combinaison de facteurs / pensée systémique »	79
4. Une analyse automatique des bilans des savoirs.....	82
5. Ouvertures et prolongements.....	85

« Les représentations concernant la place des savoirs dans l'éducation historique lors du débat sur le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010). » Vincent Bouttonnet, Jean-François Cardin et Marc-André Ethier	93
1. Mise en contexte	94
2. Méthodologie	96
3. Présentation des résultats.....	98
Apprendre les passés et répondre aux demandes de notre présent: défis pour un curriculum d'histoire au Brésil- Carmen Gabriel	113
1. Curriculums, Histoire et Discours : un dialogue possible	116
2. Production de passé et démocratisation du savoir scolaire : une question de frontière.....	123
Savoirs « sociaux » et autres savoirs en situation scolaire d'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire. Catherine Souplet.....	129
1. Le contexte de l'analyse	131
2. Analyse des épisodes.....	133
3. Discussion	140
Les programmes scolaires français : entre Europe et Nation – Dominique Chevalier, Pascal Clerc et Vincent Porhel.....	151
1. L'Europe dans les programmes	154
2. L'Europe : un espace de référence à l'École ?.....	158
PARTIE 2 ARTICULATIONS ENTRE SAVOIRS ET PRATIQUES	163
Histoire des arts à l'école primaire : formation des enseignants et enjeux didactiques - Cécile Vendramini	165
1. L'histoire des arts en question	167
2. Une recherche sur la formation des professeurs des écoles à l'enseignement de l'histoire des arts	171
Le cinéma de fiction politique, les « questions socialement vives » et l'enseignement de l'histoire du temps présent en classe de terminale - Sophie-Zoé Toulajian	179
1. Articuler les apprentissages disciplinaires et personnels par le film de fiction politique dans l'étude de l'histoire du temps présent en vue de construire une citoyenneté critique chez les élèves.....	182
2. Légitimer ces apprentissages en vue de construire une citoyenneté critique Légitimer l'usage du film de fiction politique comme vecteur de la construction citoyenne	185
3. Comment organiser l'appropriation des savoirs mobilisés ?	188

Le local et le proche, enjeux didactiques et politiques des nouveaux programmes de géographie de cycle 3 et de 6^{ème} Michel Paquier 193

1. Le « local » et le « proche » dans les nouveaux programmes, des changements d'intitulés qui interpellent..... 195
2. Les enseignants et ces nouvelles approches : représentations et pratiques..... 200
3. Quelle(s) représentation(s) de l'espace et de la géographie construit-on avec ces nouveaux programmes ? 204

Apprendre (de) l'ordinaire urbain à différents âges de la vie – Anne-Laure Guern et Jean-François Thémines 211

1. La culture scolaire en géographie et l'ordinaire urbain : enjeux iconographiques..... 213
2. Trois registres de l'expérience urbaine en sortie scolaire : le mouvement et l'inscription, la grille de lecture et l'expression d'un rapport au temps par les lieux..... 217
3. Pour poursuivre et conclure : ce que l'on peut attendre de l'école 227

Débattre en ÉDD en cycle 3 : quelle place pour les savoirs disciplinaires ? – Sylvain Doussot . 231

1. Un usage réduit des savoirs disciplinaires dans des débats politiques..... 234
2. Analyse didactique des difficultés d'articulation des dimensions scientifiques et politiques des questions d'ÉDD 235
3. Débattre pour (re)construire et non résoudre un problème politique..... 239

« Green Games » et éducation au développement durable. Jouer pour se construire un point de vue – Caroline Leininger-Frézal et Sylvain Genevois 245

1. Jouer aux *green games* pour apprendre 248
2. Les *green games* : médiation entre pratiques sociales et pratiques scolaires..... 250
3. Les limites et les précautions à prendre pour intégrer ces jeux dans une démarche EDD..... 253

Que valent les apprentissages numériques collaboratifs pour faire progresser les élèves dans l'acte d'écrire en histoire-géographie ? – Emmanuel Maugard..... 259

1. Les conditions de l'expérimentation 261
2. Est-ce qu'un outil de travail collaboratif peut faciliter l'acte d'écrire ?..... 267

PARTIE 3 IDENTITE, ALTERITE ET CITOYENNETE 283

Des apprentissages d'histoire balancés entre pacification et mise à distance – Charles Heimberg 285

1. Pluralités des enjeux et ambivalences de l'histoire scolaire 286
2. Quelle histoire à l'école ? 287
3. Les pratiques de jeunes enseignants dans leur classe 289

Traite négrière et esclavage au cycle 3 : une histoire/mémoire confrontée à un « Autre » lointain - Sylvie Lalagüe-Dulac	297
1. Des conceptions initiales aux stéréotypes dans la relation à l'Autre.....	299
2. Conceptions initiales et processus de catégorisation autour de l'esclavage.....	303
3. Quels obstacles épistémologiques lors de l'enseignement de l'histoire de l'esclavage ?	308
Apprentissages disciplinaires en histoire à l'école élémentaire autour de la commémoration de la « Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions » - Pierre Kessas	319
1. Usages publics de l'histoire et pensée historique en classe de CM2	322
2. Des savoirs en tension face à une réflexion sur une commémoration	326
3. Modalités d'appropriation relevées dans les pratiques langagières des élèves.....	329
D'élèves à citoyens : parcours en histoire-géographie pour les compétences de citoyenneté – Francesci Bussi et Cristina Minelle.....	335
1. L'école italienne : voies scolaires et quelques particularités	336
2. Histoire, géographie, droit, « Citoyenneté et Constitution ».....	339
3. Des propositions didactiques	344
Que disent les élèves des « questions politiques » en classe d'histoire à l'école ? – Roselyne Le Bourgeois-Viron et Catherine Rebiffé.....	353
1. Cadres théoriques : En didactique de l'histoire	355
2. Analyse d'extraits de corpus	357
3. Réflexions sur l'enseignement de l'histoire à l'école	365
La géographie scolaire entre mésavours et apprentissage de l'altérité et de l'identité - David Bédouret	369
1. Présentation théorique et méthodologique	370
2. La géographie scolaire s'oppose à l'apprentissage de l'Autre en produisant ou en favorisant le maintien de mésavours.	373
3. Cependant, la multiplicité des regards peut être un outil opératoire pour réconcilier l'apprentissage de l'altérité et la géographie scolaire	375
« Education à la citoyenneté mondiale » comme paradigme pour de nouveaux apprentissages ? – Nicole Awais.....	381
1. Problématique.....	383
2. Une définition - des compétences complexes et des questions à résoudre.....	384
3. Un savoir et une didactique interdisciplinaires.....	387
Des élèves producteurs d'une iconographie alternative : iconographie de peu – géographie des hyperlieux – Nadège Dubois-Ecolasse et Eric Ratzel	391
1. Réflexions épistémologiques.....	392
2. Dans la classe : le dispositif	394
3. Des élèves producteurs d'une iconographie alternative	397

Conclusion Que valent les apprentissages de citoyenneté, de géographie et d'histoire ? – François Audigier..... 408

1. Au regard des évaluations internationales et nationales et leurs évolutions..... 409
2. Nos apprentissages entre liberté et conformité 418

Préface : les apprentissages en question

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

1. Quelles articulations entre apprentissages disciplinaires et apprentissages sociaux et politiques ?

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

Une première question peut concerner ce qu'on appelle « culture disciplinaire ». Sur quels fondements est-elle (re)construite ? On a largement souligné le rôle de l'histoire scolaire dans

la constitution d'une communauté nationale homogène... Apprendre l'histoire et la géographie permettrait le partage d'une culture, de valeurs, d'une mémoire, une signification du territoire qui tisseraient le lien social. L'éducation à la citoyenneté permettrait également de forger une conscience civique commune, un sens de la responsabilité et de l'engagement, une identité nationale/européenne etc. Une culture disciplinaire peut avoir pour référence une culture imaginée en fonction d'un projet, ou la culture du plus grand nombre : cette culture de référence est alors considérée comme légitime. Inversement des pans entiers des cultures « sociales » ne sont que partiellement scolarisés, voire pas du tout. Quels apprentissages sont ainsi, implicitement, écartés ? Que savons-nous des apprentissages culturels réalisés et de leur transfert hors de l'Ecole?

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

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

2. Comment légitimer les apprentissages ?

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

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

qu'est-ce qui rend légitime pour des élèves l'étude de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté ? Ou inversement qu'est-ce qui délégitime ces disciplines ?

3. Comment évaluer les apprentissages ?

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

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

t-il – politiquement et pratiquement – avec les finalités intellectuelles, culturelles, civiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté ?

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

Les questions exprimées ont été explorées lors du colloque international de didactique de l'histoire de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté qui a eu lieu les 17 et 18 mars 2011 à Lyon. Ce colloque s'inscrit dans la continuité des journées d'étude didactique initiée par l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) à la fin des années 1980. C'est depuis son origine un lieu d'échanges et d'interface entre des recherches disciplinaires, des chercheurs en didactique et des enseignants du primaire et du secondaire. Les interrogations exprimées précédemment ont ainsi pu être explorées à partir des prescriptions, des supports d'enseignement, des choix faits par les enseignants et des apprentissages effectifs des élèves, en France, en Europe et même dans l'ensemble de la Francophonie. Le croisement de ces divers niveaux permet d'approcher la complexité des situations. Les réponses – et même la formulation des problèmes – s'enrichissent de travaux comparatifs: entre périodes, disciplines (y compris entre histoire, géographie, éducation à la citoyenneté), systèmes scolaires ...

S'interroger sur les apprentissages visés, supposés ou réels des élèves a positionné les réflexions de cet ouvrage au cœur d'une triple interface :

- Entre la discipline scolaire d'une part, et la ou les demande(s) sociale(s) d'autre part.
- Entre les savoirs d'un côté, et pratiques prescrites, enseignées ou apprises de l'autre
- Et enfin entre l'identité et l'altérité ;

Chacune ces interfaces constitue une des parties de cet ouvrage.

Politique et pratiques dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté - Françoise Lantheaume

Françoise Lantheaume

Université Louis Lumière, Lyon 2

EA Éducation, cultures, politiques

francoise.lantheaume(at)univ-lyon2.fr

Résumé

La valeur de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et l'éducation à la citoyenneté¹ en France a, dès son origine, eu à voir avec le politique. Cependant, le contenu et les formes de la relation entre politique et pratiques se sont modifiés, notamment du fait de l'évolution des conditions de définition des contenus d'enseignement. De plus, actuellement, alors que les évolutions du travail tendent à mettre le politique au cœur des pratiques, la visée civique semble s'éloigner des prescriptions concernant l'enseignement de l'HGEC au profit de l'accent mis sur l'inculcation de normes sociales voire morales. Cette situation peut expliquer la double caractéristique – paradoxale – de ces enseignements : leur robustesse, attestée par leur place pérenne dans les programmes d'enseignement, et leur instabilité dont témoignent les nombreuses mises en cause et controverses dont ils sont l'objet.

Mots-clés : enseignement de l'histoire, géographie, éducation civique, pratiques professionnelles, politique, sociologie du curriculum

Abstract

its beginning, the value of the teaching of history, geography and citizenship education in France had to do with politics. However, the content and forms of the relationship between politics and practices have changed, especially since the conditions for defining the educational contents have evolved. In addition, currently, while changes in work tend to put political aspects in the heart of practices, on the contrary civic aims seem to move away from the requirements for the teaching of HGEC to the emphasis on the inculcation of social norms or moral.

¹ Noté HGEC dans la suite du texte.

This may explain the - paradoxical - dual nature of these lessons: on one hand, their strength, as proved by their perennial place in the education program; on the other hand their instability revealed by the numerous critics and controversies they are prone to.

Keywords: teaching of history, geography, civics, professional practices, politics, sociology of curriculum

Le colloque pose la question « Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ? ». Outre la question de l'utilité des apprentissages et de leur évaluation, celle des valeurs, au sens des principes politiques et des valeurs morales, mais aussi du « poids » de ces enseignements dans la société, est posée. Or ces valeurs ont à voir tant avec la sphère publique qu'avec celle plus individuelle, elles sont liées à des choix politiques, orientent les pratiques qui les révèlent à leur tour. Poser la question du lien entre politique et pratiques à propos de l'HGEC conduit au cœur de la fabrique du curriculum, de ce qui fait la valeur des apprentissages pour la société, pour les enseignants. Il ne s'agit pas ici de décrire les politiques et les pratiques, mais de proposer une réflexion sur la façon dont on peut penser leurs relations et présenter l'intérêt qu'il y a à les aborder avec une approche socio-historique et sous l'angle d'une sociologie du curriculum s'inspirant de la sociologie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006). Dans ce cadre, l'examen de la définition des contenus d'enseignement d'HGEC est attentif au travail d'interprétation et de reformulation des savoirs, effectué par tous les acteurs, en fonction de leurs contraintes et intérêts propres, et à la circulation des savoirs entre des univers *a priori* séparés. Enfin, la sociologie du travail et sa description des conditions nouvelles de l'activité dans une « société des services » (Ferreras, 2007) permet d'envisager un rapport au politique qui tend à s'inscrire au cœur même du travail des enseignants, ce qui transforme le rapport entre politique et pratiques.

1. Un modèle « séparatiste » des relations entre politique et pratiques

Du côté des politiques, des décideurs, il n'est pas rare d'entendre des propos désenchantés : les apprentissages sont faibles eu égard à la place consacrée à ces enseignements dans la formation des élèves depuis l'école primaire. Les chercheurs quant à eux, haussent parfois les yeux au ciel, jugeant les apprentissages trop peu fondés sur des savoirs scientifiques actualisés. Pour les enseignants, le problème provient surtout de la succession de réformes et de programmes considérés comme décalés de leurs conditions de travail (nombre d'heures

disponibles, outils à leur disposition, ressources documentaires, etc.), de leur formation et de l'état du public scolaire (hétérogénéité, manque d'intérêt et/ou de travail, culture télévisuelle contrariant le goût des études, etc.). L'éloignement entre les injonctions officielles, censées intégrer des savoirs savants actualisés, et les pratiques correspond au modèle dominant du rapport entre politique et pratiques implicitement adopté par ces critiques. Il consiste à lui attribuer les trois caractéristiques suivantes :

- un écart entre une prescription visant des apprentissages de qualité et ce qui est réellement fait par les enseignants
- une relation verticale entre un macro acteur, l'État, et des micros acteurs, les enseignants
- des pratiques professionnelles prises dans des contraintes ignorées par le politique, relais d'une science lointaine, quand il existe des savoirs académiques de référence.

Le point commun de ces caractéristiques est la séparation des univers (sciences, politique, pratiques) et leurs relations asymétriques d'où notre qualification de modèle « séparatiste ». Ce modèle conduit à déplacer les responsabilités d'une situation que toutes les parties s'accordent à trouver insatisfaisante, vers l'univers qui n'est pas le sien. Discuter ce modèle et en proposer un alternatif, constitue le projet de cette contribution.

Pour commencer, on peut formuler une sorte d'énigme : comment se fait-il que l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté (sous diverses appellations) aient, en France, une position à la fois aussi solide – peu de pays ont depuis si longtemps ces enseignements ni une exposition aussi longue des élèves à eux – et soient si souvent objets de remises en cause, de crises qui mènent parfois jusqu'au sommet de l'État. En 1982, par exemple, l'enseignement de l'histoire est évoqué en conseil des ministres en relation avec la controverse engendrée par les programmes de collège institués par le ministre René Haby. Le Président Mitterrand, rapportent les journaux, exprime son « *angoisse* » face aux carences de cet enseignement et affirme : « *Un peuple qui n'enseigne pas son histoire est un peuple qui perd son identité* » (Prost, 1996, p.16).

Nous savons que l'histoire savante et l'histoire scolaire ont fait partie des moyens pour la communauté nationale de « digérer » en quelque sorte la Révolution en contribuant à transformer un objet de guerre civile en objet de débat. Le rôle de médiateur joué par un champ du savoir, dans sa version savante et scolaire, a ainsi été mis en lumière. Par ailleurs, l'idée selon laquelle la construction, la sélection, la hiérarchisation des savoirs scolaires engagent, à l'échelle nationale comme à celle des situations de cours, des choix politiques a été amplement documentée notamment par la sociologie du curriculum (Isambert-Jamati, 1990 ; Forquin, 2008 ; Audigier, Crahay et Dolz, 2006)

Selon Anne-Marie Thiesse (1999), en France, alors que la pluralité linguistique et la diversité des histoires régionales dominaient, le processus de nationalisation du peuple a été plus politique que culturel contrairement à d'autres pays européens. Cependant, dès le XIX^e siècle, des arrangements existent entre le centralisme de l'État et les particularismes locaux. Comme le montre Jean-François Chanet (1996), *Les petites patries* et leur histoire – locale – sont, au même titre que la grande Histoire (c'est-à-dire l'histoire nationale), utilisées, par un jeu d'emboîtement, comme le moyen de créer un sentiment d'appartenance à la Patrie suivant une logique civique dans laquelle l'intérêt général et la « chose publique » (la *Res publica*) donnent son sens au bien commun. Le XX^e siècle voit s'affirmer la logique centralisatrice jusqu'aux lois de décentralisation des années 1980, rognant les marges de manœuvre locales. Dans le modèle séparatiste, la relation entre politique et pratiques est conçue comme descendante : l'État, associé à la science par un petit nombre d'hommes ayant un pied dans chaque univers (les Lavissee, Seignobos, Braudel, etc.), fait des choix que les enseignants sont censés mettre en œuvre, selon une conception applicationniste du travail.

Avant d'aller plus loin, précisons le sens de quelques termes dont il sera fait usage :

Le mot « politique » renvoie, selon les dictionnaires, à ce qui est « relatif aux affaires de l'État et à leur conduite », mais aussi à la « conduite effective des affaires publiques », à la « science du gouvernement », et enfin, si on revient à l'origine du mot, le politique signifiait « qui concerne le citoyen ». Cette dernière définition, sans omettre les autres, est privilégiée et « le » politique préféré à « la » politique.

Le mot « pratiques » est pris au sens du travail effectué, du travail réel diraient les ergonomes. Elles confrontent une planification préalable en fonction d'injonctions institutionnelles (préparer un cours sur une question du programme, par exemple) à un environnement (les élèves, l'établissement avec son organisation et ses personnels, le temps, les ressources disponibles, les contraintes, etc.). Le travail des enseignants est actuellement caractérisé par sa variabilité et son instabilité du fait, notamment, que les cadres de l'action, dans un univers plus dérégulé, sont largement à définir par les acteurs eux-mêmes. Les pratiques professionnelles peuvent ainsi être décrites comme une somme d'ajustements dans le cours de l'action et de négociations avec des acteurs plus divers et plus présents (élèves, parents, collectivités territoriales, autres professionnels, etc.). Ces ajustements pragmatiques reposent aussi sur des ressources prises hors de la situation d'enseignement-apprentissage, dans les injonctions officielles, les pratiques héritées du métier, les normes locales, des principes politiques et des valeurs morales (Lantheaume et Hérou, 2008). Elles orientent et justifient les choix quotidiens. Les pratiques engagent donc plusieurs espaces et des temporalités

différentes, elles mobilisent des savoirs et bien d'autres éléments se traduisant par des gestes professionnels.

La question de la nature des savoirs scolaires, de leur légitimité et de leur valeur, est au cœur de la construction curriculaire. Celle-ci mobilise politique et pratiques : le premier définit le curriculum formel, les secondes forgent jour après jour le curriculum réel et caché (Perrenoud, 1993). Pour tenter de comprendre ce qui relie les différentes dimensions du curriculum, il est nécessaire d'aborder dans un même cadre d'analyse des éléments généralement traités séparément : la définition du curriculum, l'état des savoirs (académiques ou issus de pratiques sociales) et de leur diffusion, le travail des enseignants sur et avec les contenus d'enseignement, les dispositifs didactiques et pédagogiques, la politique éducative nationale, celle des établissements. Dans le cas de l'HGEC, le lien au politique, à tous les niveaux, est avéré de longue date.

2. Un « instrument d'éducation politique »

L'enseignement de l'histoire étroitement lié à l'histoire nationale et à l'état sociopolitique de la société, est emblématique d'une politique des savoirs. Les relations entre politique et pratiques sont clairement définies dès 1907 par Charles Seignobos, historien et auteur de programmes, qui trace une ligne directe entre enseignement et politique lors de sa célèbre conférence sur l'enseignement de l'histoire : *« si de l'histoire on a fait une matière commune à tous les élèves de l'enseignement secondaire, c'est qu'on l'a crue capable d'améliorer un genre d'intelligence et d'activité utile non à une partie seulement des élèves, mais à toute la nation »* (Seignobos, 1907). Et il donne à sa conférence le projet de monter en quoi cet enseignement peut être « un instrument d'éducation politique ». Ainsi, un des acteurs qui ont assuré un lien étroit entre sciences, politique et curriculum fait de ce lien la valeur suprême des apprentissages. Ce point de vue a dominé la construction du curriculum d'HGEC jusqu'à nos jours, non sans modifications cependant.

L'exemple récent (2008) des nouveaux programmes d'histoire et d'« instruction civique et morale » (en remplacement de l'éducation civique) en primaire, en témoigne. Lors de la conférence de presse de Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, consacrée à la présentation de ces programmes, il affirme : *« Cet enseignement permet à l'enfant de découvrir progressivement les valeurs, les principes et les règles qui régissent l'organisation des relations sociales, depuis l'observation des règles élémentaires de civilité jusqu'aux règles d'organisation de la vie démocratique. »* (20/02/2008). Le fil tiré entre la classe et le politique

passé désormais par la civilité et il est moins question de préparation à la participation à la vie politique de citoyens égaux que d'inculcation de « règles » et du respect des institutions et procédures. L'HGEC doit contribuer à un « vivre ensemble », selon une formule récurrente, reposant sur la civilité plus que sur la participation au pouvoir politique. Le projet politique en ressort en partie redéfini.

La nouvelle politique des savoirs mise en place par l'État à travers ces programmes atteste la montée d'une relative dépolitisation de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté au profit d'une approche morale, et d'une orientation ambivalente de l'enseignement de l'histoire entre retour aux figures héroïsées classiques et reconnaissance de mémoires et de groupes définis par leur appartenance à une culture présumée commune. Dans cette reconfiguration le « vivre ensemble », la civilité et une politique de la reconnaissance remplaceraient la citoyenneté (Lantheaume, 1989, 2010).

L'approche socio-historique montre que le séparatisme n'est donc pas ce qui caractérise les relations entre politique et pratiques. Au contraire, une articulation serrée entre les deux est ce qui a donné sa valeur à l'HGEC. En revanche, la verticalité et l'asymétrie de ces relations semblent confirmées à ce stade de l'analyse, mais l'examen des évolutions depuis près d'un siècle sur un objet précis du processus de définition des contenus d'enseignement en histoire, par exemple, montre que ce n'est pas le cas et, même, que ça l'est de moins en moins (Lantheaume, 2002). Ceci tant du fait des dispositifs mis en place pour définir le curriculum que des évolutions du travail des enseignants.

3. Des liens nouveaux entre politique et pratiques : réseau et nouveaux lieux du politique

Pour saisir l'évolution des relations entre politique et pratiques, il convient de saisir le politique différemment, ainsi que les pratiques. En effet, le monde ne peut plus être pensé en termes de systèmes et de sous-systèmes sociaux imperméables comme le prétendait la théorie fonctionnaliste. Ils ne peuvent tenir que par leurs interactions. Rapporté à notre sujet, le constat peut être fait selon lequel il n'y a pas de programmes sans intentions politiques, pas de ministère sans enseignants et élèves, pas de définition de la citoyenneté sans conceptions du politique et pas de pratique enseignante sans tout ce qui précède et bien d'autres choses encore. Les interactions entre acteurs sociaux ne sont pas séparées des dimensions macrosociologiques, elles les contiennent, les transportent, agissent sur elles et inversement. La définition du curriculum n'est plus l'affaire d'un historien et d'un ministre, des dispositifs

associant d'autres acteurs, d'élaboration, de consultation et de validation collégiale ont vu le jour dans des instances diverses.

Par ailleurs, les nouvelles organisations du travail fondées sur l'autonomie, l'innovation, la contractualisation, l'engagement subjectif des individus, le management par objectifs, l'évaluation, etc. (Pillon et Vatin, 2003) tendent à introduire la logique du politique² et ce qu'elle suppose de débats démocratiques dans le travail même, ce qui est observé dans d'autres secteurs professionnels, mais vaut aussi pour l'éducation et particulièrement pour l'HGEC travaillant sur des savoirs sources de débats publics.

4. Le réseau comme processus de définition du curriculum et ses conséquences

L'examen de la définition des programmes et son évolution depuis un demi-siècle ou de l'introduction de réformes touchant aux contenus d'enseignement (Lantheaume, 2003 ; 2008) permet d'observer une circulation des savoirs qui n'est pas seulement descendante ni linéaire, ni régulière. Elle n'a pas non plus une seule source. Le curriculum se construit de haut en bas mais aussi de bas en haut et, surtout, de façon horizontale dans des interactions formelles ou informelles. Le réseau concourant à la production des savoirs et des apprentissages est hétérogène depuis le laboratoire jusqu'à la classe. Sa taille s'est amplifiée depuis la fondation de l'école de la République, ses ramifications ont augmenté et le nombre d'entités (dispositifs, groupes d'acteurs, objets) concernées s'est multiplié surtout à partir des années 1980.

Chaque groupe d'acteurs impliqué dans la définition des contenus d'enseignement est porteur d'une conception de ce qui fait la valeur de ce qui est enseigné. Cela provoque des tensions, des redéfinitions et des réappropriations, la construction de normes locales. À chaque étape, depuis les programmes jusqu'à la classe, chacun traduit les savoirs savants et scolaires en fonction de la situation dans laquelle il agit, de sa logique d'action, de ses intérêts et de principes de référence. Le compromis et l'hybridation sont à tous les niveaux. Le curriculum repose sur un entrelacs protéiforme dont il n'est pas toujours aisé de démêler les forces en présence et ce qui le fait tenir car cela est entremêlé et mouvant. Mais c'est moins l'État que l'état du réseau qui donne la clé de compréhension du curriculum et celui-ci n'est plus relié au politique à travers le seul État : la ligne directe est remplacée par la ramification réticulaire. D'autres acteurs ont désormais un poids important dans les discussions sur le curriculum, les

² Ce qu'Isabelle Ferreras (*op. cit.*, p. 249) décrit comme une « logique expressive et une aspiration fondamentalement civique démocratique [...] au cœur de la sphère de l'agir instrumental ».

programmes, les examens, les auxiliaires pédagogiques. Á commencer par les enseignants et leurs représentants, mais aussi les collectivités territoriales, par exemple, qui financent les manuels scolaires et dont dépendent la régularité de leur renouvellement, l'industrie de l'édition et les règles qu'elle impose aux auteurs, les formateurs, etc.

Dans ce réseau dont la tendance à l'extension est manifeste, la circulation de savoirs savants est facilitée par l'existence de dispositifs (de diffusion, de formation, de négociation, etc.) et d'objets (IO, rapports de jury d'agrégation, manuels scolaires, cabinet d'histoire, TIC, documents de formateurs, etc.), qui les transportent d'un groupe d'acteurs à l'autre. Objets médiateurs qui agrègent et traduisent des logiques différentes, ils donnent un peu de stabilité dans un océan de débats, de changements, d'imprévus.

Les savoirs savants sont une ressource pour l'apprentissage mais ils sont reconfigurés au fil du temps, au gré des argumentaires et des groupes d'acteurs, et sont éventuellement installés dans l'espace professionnel où ils deviennent une « évidence » dont on a oublié l'origine. D'où l'impression d'opacité qui domine la lecture des textes officiels depuis un siècle. Elle n'est que le signe du lent travail effectué dans la fabrique du curriculum ; qui a consisté à accumuler, agglomérer, raboter, ajuster les savoirs et les préconisations, pour permettre à l'HGEC de conserver une place importante dans la formation des élèves, assurer la valeur de ses apprentissages. L'élargissement du nombre et de la diversité des entités qui y contribuent, par comparaison à la situation du début du XXe siècle où un petit nombre pouvaient suffire à le définir, a entraîné la connexion de mondes parfois très éloignés : des connaissances scientifiques avec des préoccupations de poids du cartable et leurs conséquences sur la santé des élèves, ou des formes d'évaluation voire d'apprentissage avec l'image publique et donc l'attractivité d'un établissement, par exemple.

Cette évolution a assuré la solidité du curriculum d'histoire face aux critiques dont il est l'objet et à la concurrence d'autres enseignements perçus comme plus « modernes » et « utiles ». Cependant, les tensions entre le projet de socialisation politique par la transmission patrimoniale d'un sentiment d'appartenance et le partage d'un bien commun, d'un côté ; la formation du sens critique, le morcellement des savoirs de l'autre, sont sources de difficultés pour les enseignants qui doivent trouver des compromis efficaces entre exigences scientifiques, injonctions institutionnelles paradoxales et hétérogénéité des attentes sociales, pour faire tenir les situations d'enseignement-apprentissage.

5. Le travail, nouveau lieu du politique et du régime civique ?

L'évolution du travail des enseignants vers un service rendu à des usagers un peu clients prend place dans la « société des services » ; elle entraîne de nouvelles interactions. L'obligation récente en collège de mettre en place un cahier de texte électronique accessible aux parents est significative de cette évolution : cet objet virtuel rend plus visible le travail enseignant, le met sous le contrôle des parents et ouvre la voie à des demandes de justification et à diverses négociations. L'exigence institutionnelle d'élaboration de projets, de partenariat, de rendre compte de son action et de ses résultats font que les pratiques des enseignants ne peuvent plus être décrites à partir de la seule préoccupation de savoirs à transposer. Négocier, ajuster son action en relation avec d'autres sont des conditions de faisabilité de l'enseignement-apprentissage.

Un nouveau rapport au public a émergé depuis la décentralisation et du fait de la relative dérégulation de l'éducation. Il rend inéluctable le caractère public et politique du travail, celui des enseignants comme d'autres, au sens où la question centrale – celle de la justice (des évaluations, des exercices, de l'orientation, des sanctions, etc.) – ne relève plus des seuls professionnels. Le travail des enseignants est pris dans les débats sur des conceptions du juste, or ces débats sont l'essence même du politique. Dans ce contexte, enseigner l'HGEC ne peut être envisagé seulement comme un acte technique.

Conclusion

Nous sommes-nous éloignés de la valeur des apprentissages de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté ? Pour mieux y revenir peut-on espérer, et saisir à quel point elle est déterminée par un lien étroit mais en partie redéfini entre politique et pratiques, ce dont rend mieux compte un modèle réticulaire que le modèle séparatiste. D'un côté, les évolutions des modalités de construction du curriculum aboutissent à une certaine dilution-diffusion du politique dans un réseau en extension composé des entités « intéressées » (au sens Latourien) par la définition des contenus d'enseignement. Cette tendance est renforcée par le relatif effacement du projet politique civique au profit d'un « vivre ensemble » fondé sur la civilité, le moralisme, la « prise en compte de la diversité » comme l'enjoint aux enseignants leur référentiel de compétences³. Ces inflexions sont en résonance avec une demande sociale, non

³ Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010.

dépourvue de tensions et de contradictions, d'individualisation, de reconnaissance des particularités, de respect des normes sociales du groupe majoritaire.

D'un autre côté, les transformations du travail induisent un accroissement de sa dimension politique. L'HGEC paraît particulièrement concerné par cette caractéristique du fait de son histoire et de ses objets d'étude. Á condition cependant de ne pas laisser s'installer un régime d'interaction « domestique » caractérisé par l'inégalité des relations (entre, par exemple, celui qui fournit le service d'enseignement et le client-parent « roi »), pour entrer dans une logique civique démocratique ouverte au débat public sur ce qui est juste en matière de politique et de pratiques⁴.

Au final, le rapport entre politique et pratiques dans le cadre de l'HGEC semble redéfini tant en ce qui concerne son impulsion (il n'est plus le seul fait de l'État) que sa forme (ce n'est plus la ligne droite du ministre à la classe) et la nature des liens qui les réunirent (plus négociés et contractuels, plus horizontaux et « remontants », moins asymétriques).

Cette réflexion peut nourrir une perspective méthodologique et un programme de recherche. Pour appréhender la valeur des apprentissages d'HGEC, décrire de façon symétrique la configuration des réseaux liant les producteurs de connaissances scientifiques, les politiques, les praticiens et tous les dispositifs et objets qui les associent est une première voie. La seconde, complémentaire, consiste à refuser une conception clivée entre travail et politique. Ces deux principes constituent un programme encore en partie à mettre en œuvre sur un plus grand nombre d'objets d'étude⁵. On peut en espérer une meilleure compréhension de l'articulation renouvelée entre politique et pratiques, qui établit la valeur de l'HGEC et des apprentissages qu'ils supposent non réduits à leur dimension instrumentale.

La double caractéristique de ces enseignements – robustesse et instabilité – résulte de la configuration du réseau qui s'est formé depuis les années 1980. Il facilite un ancrage approfondi de l'HGEC dans la société tout en en faisant la caisse de résonance de ses débats et attentes. Son extension est un gage de valeur sociale sinon toujours scientifique des enseignements dans la mesure où chaque segment du réseau est intéressé à son développement.

La question posée par Seignobos de l'éducation politique des élèves prend alors un autre relief. Dans sa conférence de 1907, il explique que l'enseignement de l'histoire – et de façon

⁴ Pour rendre compte de la tension entre ces deux régimes d'interaction, Isabelle Ferreras propose une formalisation d'une géographie sociale conceptuelle, *op. cit.*, p. 102.

⁵ Travaux sur la question de l'enseignement de questions controversées (question coloniale, fait religieux, récits de l'histoire nationale, etc.) par le laboratoire Éducation, culture, politiques, qui font suite à ceux sur l'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie au XXe siècle.

incidente, de la géographie –, par la connaissance qu'ils donnent des mécanismes de transformation des sociétés, assure à « l'homme instruit » « le sentiment de son pouvoir, la conscience de son devoir et la règle de son activité qui est d'aider à la transformation de la société... Elle lui enseigne le procédé le plus efficace, qui est de s'entendre avec d'autres hommes animés des mêmes intentions... ». Ces enseignements et l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire du politique qu'ils impliquent, permettent ainsi d'éloigner trois fléaux, selon Seignobos : le sentiment d'impuissance qui entraîne « découragement et [...] inaction », la croyance en l'inéluctabilité du progrès qui conduit au « quiétisme social et (à) l'inaction », et, enfin, l'illusion selon laquelle il n'y aurait d'action décisive que celle des « grands hommes » ce qui nourrit le culte des héros. Il y a là un programme d'évaluation de la valeur des apprentissages de l'HGEC qui semble ne pas avoir perdu de sa pertinence au moment où le politique – au sens originel – investit la sphère professionnelle quand il semble s'éloigner des intentions officielles en matière d'enseignement.

Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines de Paris.
- Audigier, F., Crahay, M., & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.
- Ferreras, I. (2007). *Critique politique du travail. Travailler à l'heure de la société des services*. Paris : Les Presses de sciences Po.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Garcia, P., & Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France. De l'ancien régime à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : l'Harmattan.
- Lantheaume, F. (2010). L'enseignement de l'histoire du fait colonial. La voie étroite entre "devoir de mémoire", politique de la reconnaissance, et savoirs savants. In M. Crivello (dir.), *Les Echelles de la mémoire en Méditerranée*. (p. 363-376). Arles : Actes sud/MMSH.
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

- Lantheaume, F. (dir.), Bessette-Hollande F., & Coste S. (coll.). (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP.
- Lantheaume, F. (2003). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux. *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, n°12/2, p. 125-142.
- Lantheaume, F. (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Paris : EHESS, Tapuscrit.
- Lantheaume, F. (1989). Des héros aux victimes. Les risques d'une dé-politisation de l'enseignement de l'histoire. *Le Cartable de Clio*, 9, octobre, 152-159.
- Latour B. (1989). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris : La Découverte.
- Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In J. Houssaye. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (p. 61-76). Paris : ESF.
- Pillon T., & Vatin F. (2003) *Traité de sociologie du travail*. Toulouse : Octares
- Prost A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Le Seuil.
- Seignobos C., (1907). « L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique ». In Seignobos C., Langlois C.V., Gallouedec L., & Tourneur M. *L'enseignement de l'histoire, Conférences du musée pédagogique*. Paris : Imprimerie nationale. Réédité dans Charles Seignobos. *Études de politique et d'histoire*. (p. 109-132). Paris : P.U.F, 1934
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe s.* Paris : Le Seuil.

PARTIE 1 DISCIPLINE SCOLAIRE ET DEMANDE SOCIALE

La géographie au service d'un projet d'éducation au développement durable au Liban : défi et nécessité – Dalida Hoyek

Dalida Hoyek

Doctorante, Université Sorbonne-Paris IV et Université Saint Joseph, Liban

dalidahoyek(at)hotmail.fr

Résumé

« *L'articulation entre les apprentissages disciplinaires et les apprentissages sociaux et politiques* » présente des difficultés dans certains pays, notamment au Liban où c'est un véritable défi à relever. Dans ce pays, bastion de la francophonie au Moyen-Orient, le complexe écheveau multiconfessionnel est présent dans tous les secteurs de la vie. Dans ce contexte de divergence, comment œuvrer à l'édification d'un chantier éducatif qui puisse promouvoir la citoyenneté auprès de la jeunesse ? L'objectif de notre étude est d'exposer brièvement la spécificité de ce sujet puis de présenter l'état des lieux en nous fondant sur une enquête menée auprès de 11 établissements scolaires libanais. Cette démarche nous conduit à proposer les valeurs essentielles que tout projet d'éducation au développement durable au Liban doit porter pour la construction du citoyen au Liban. L'enseignement de la géographie apporte une contribution déterminante à ce projet.

Mots-clés : Liban, éducation, citoyenneté, E.D.D., géographie.

The geography for an educational project of sustainable development in Lebanon: Challenge and necessity

Abstract

The relationship between disciplinary learning of subjects and learning social and political issues presents the difficulties and complications in some different countries, for instance in Lebanon, it's a real challenge to meet. In this country, called the bastion of French-speaking in the Middle East, the complex tangle of multiconfessional conflict exists in almost all life sectors. In this environment of variance and differences, we have to think how can we work towards building an educational setting which could promote citizenship among youth people? The aim of this study is to submit the specific outlines of this subject based on a survey around 11 Lebanese schools. This process leads us to suggest some values as

fundamental standards of an integrated system for educational projects of sustainable development in this country in order to contribute for the citizenship. Teaching the geography is used as an asset and will serve as a means as well in this project.

Keywords: Lebanon, education, citizenship, E.S.D., geography.

Dans le champ scolaire, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté sont le reflet et la traduction des tensions sociales et politiques qui se jouent sur un territoire donné. Cette réalité cache en elle certaines difficultés compte tenu des multiples sensibilités sociales, politiques et parfois religieuses. Comment ces domaines délicats s'inscrivent-ils sur le territoire libanais ? Le thème est vaste, l'article présent se focalise sur trois volets : expliciter d'abord la spécificité inhérente au territoire libanais en présentant les stratégies nationales d'éducation au Liban et un état des lieux à travers une enquête menée auprès de onze établissements scolaires. Exposer ensuite les valeurs irremplaçables qui doivent fonder l'articulation entre les apprentissages disciplinaires et socio-politiques dans l'éducation au Liban. Proposer enfin le projet de l'éducation au développement durable (E.D.D.) comme projet intégral et indispensable.

1. La spécificité libanaise

Au Liban, « bastion de la francophonie au Moyen-Orient », les textes de loi imposent à l'élève le même nombre d'heures de français et d'arabe⁶. Ce pays, loin d'être laïc comme la France, est un chantier multiconfessionnel⁷ où la religion est présente dans tous les secteurs de la vie⁸. Sur 10 452 km², des communautés cohabitent dans un perpétuel conflit latent ou apparent, gardant en mémoire les séquelles des décennies douloureuses de guerre civile qui a ravagé le Liban. Si les questions de « l'articulation entre les apprentissages disciplinaires et les apprentissages sociaux et politiques » présentent des difficultés dans certains pays, elles sont pour le Liban un véritable défi à relever, voire des véritables oxymores. Dans le domaine des disciplines scolaires, une telle complexité contextuelle présente un triple défi :

⁶ Depuis 1996, la loi impose dans les écoles publiques une répartition à part égale entre les heures accordées à la langue officielle (arabe) et à la langue étrangère (française ou anglaise).

⁷ Regroupe 18 confessions religieuses reconnues par l'Etat.

⁸ Un « pacte national », établi lors du Mandat français, répartit les fonctions gouvernementales et administratives entre religions et rites.

- Comment enseigner l'histoire dans un pays où les gens ne peuvent plus (ou bien ne savent plus) tracer une histoire commune ? S'ils ne s'entendent pas sur leur passé, ni même sur leur présent, comment pourraient-ils bâtir un avenir commun ?
- Comment enseigner la géographie et promouvoir une E.D.D. dans un pays en développement où seule paraît durable l'instabilité économique, sociale et politique ?
- Comment éduquer à la citoyenneté dans un pays déchiré par les partis pris ? Les écoles n'éduquent-elles pas des futurs émigrants plutôt que des citoyens responsables, engagés dans leurs appartenances nationales ?

A travers ces trois interrogations, on peut préciser le vrai défi ainsi : Comment freiner dans les établissements scolaires le sectarisme et le confessionnalisme, avec l'esprit du fondamentalisme qui règne dans plusieurs groupes ou sous-groupes et avec la politisation des éduqués ? Comment œuvrer à l'édification d'un chantier éducatif activant la démocratie de l'éducation dans un contexte de divergence ?

Les stratégies nationales de l'Éducation au Liban

Le Liban présente un niveau d'alphabétisation élevé dans le monde arabe : 98.7 %⁹ est le taux d'alphabétisation des jeunes Libanais. L'enseignement est libre « *tant qu'il ne trouble pas l'ordre public, n'enfreint pas la morale et ne lèse pas la dignité des religions et des sectes.* »¹⁰. Les nombreux projets du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur font preuve des efforts remarquables pour le développement de l'éducation. Ces projets tracent une stratégie nationale pour l'éducation qui met en place « *un enseignement qui développe le sens de la citoyenneté dans ses trois dimensions : l'appartenance nationale, la participation civile et le partenariat humain* »¹¹. Sous l'égide du Ministère de l'Éducation, le Centre des recherches et de développement pédagogique au Liban (CRDP) lança en 1994 un plan de redressement pour la réforme du système éducatif. Ce projet de restauration se fonde sur trois dimensions complémentaires : la dimension culturelle et humaine, la dimension patriotique et la dimension sociale. Les orientations de cette nouvelle politique éducative s'inspirent de la nécessité de développer les programmes scolaires afin d'édifier une société libanaise unifiée et homogène. Parmi les points dominants signalés dans le texte figure la décision d'« *unifier les manuels d'histoire et d'éducation civique et d'imposer leur usage dans les écoles publiques et privées en vue de développer les sentiments d'allégeance et d'union*

⁹ Site de la Coopération statistique euro-méditerranéenne (2007).

¹⁰ La Constitution Libanaise, article 10.

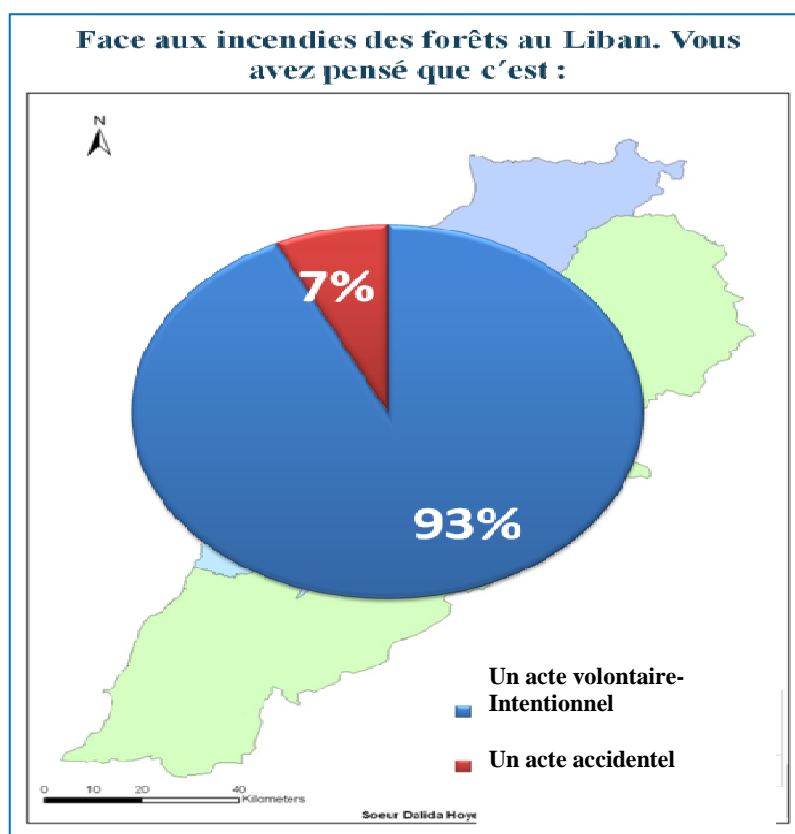
¹¹ Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, le développement de l'éducation au Liban, Rapport National 2008.

nationales»¹². Cependant, en examinant les curricula scolaires développés et présentés par le CRDP, une faille apparaît, dévoilant la difficulté de l'application pratique des objectifs énoncés. Un désaccord persiste sur l'élaboration d'un manuel d'histoire unique, compte tenu de la difficulté à penser objectivement le passé et à relire avec neutralité la douloureuse période de la guerre civile.

L'étude du terrain

L'étude du terrain scolaire repose sur les résultats d'une enquête menée dans le cadre du master recherche en 2009, auprès de 506 élèves lycéens dans 11 établissements scolaires libanais. La recherche était centrée sur l'E.D.D. Le questionnaire comportait deux volets : d'une part, les connaissances acquises des apprenants sur le développement durable et le changement climatique, et d'autre part, leurs comportements quotidiens. Le résultat de cette étude a révélé comme le montre la figure ci-dessous :

Figure 1 Opinions Face aux incendies des forêts au Liban



¹² Accord d'Entente nationale : Réformes diverses, alinéa e-5.

- que la seule transmission traditionnelle des connaissances ne peut pas convaincre les élèves de devenir des citoyens responsables de leurs actions vis-à-vis du Liban et de la planète. Une faille a été perçue entre les connaissances théoriques d'une part et les pratiques des jeunes Libanais d'autre part. Un exemple significatif de cette dichotomie se révèle concernant les incendies¹³ de forêts qui ont ravagé le Liban en 2007. La majorité (93%) des enquêtés affirmait avec certitude que les incendies des forêts qui ont touché le Liban, étaient des actes volontaires criminels, reflétant ainsi un sentiment de conflit latent et apparent dans une société déchiré, dont les factions, politiques ou religieuses, se rejettent mutuellement la responsabilité concernant les actes hostiles et destructeurs. Face à ces incendies, la majorité des élèves (450 élèves) - et implicitement les établissements scolaires et les parents- n'ont rien fait ou bien, ils ont agi avec indifférence face à ces incendies. Seuls 11% des enquêtés ont signalé leurs impuissances à faire quelque chose et ont été déçus face à leur incapacité d'agir. Cependant, dans une question ouverte qui teste les connaissances des élèves sur le rôle de la forêt et les dangers des incendies, tous les élèves sans exception connaissent le rôle de la forêt et considèrent les incendies forestiers comme un crime contre la nature. Dans les pratiques, rares sont les initiatives de reboisement effectuées. Seulement près de 5 % des enquêtés ont participé à des projets de plantation. La plupart de ces projets de plantations d'arbres se sont effectués principalement par trois groupes d'associations : Les Scouts et les ONG (81%), les groupes d'amis (12%) et en troisième lieu l'école (7%). Ceci montre que les pratiques quotidiennes des jeunes restent très peu cohérentes avec leur niveau de connaissances. Le souci environnemental reste au dernier plan de leurs vies quotidiennes. Ceci est très visible aussi à travers les différents thèmes abordés dans l'enquête que ce soit au niveau de leurs achats et du rangement des achats, ou au niveau du gaspillage de l'eau et de l'énergie, puis au niveau de l'indifférence et du manque d'actes concrets vis-à-vis de leur pays ainsi qu'au niveau de la consommation abusive des voitures.

- l'absence d'une stratégie continue et le manque au niveau d'une éducation intégrale au développement, d'une responsabilité citoyenne, et d'un souci de protection environnementale du Liban. Ce manque est lié à une carence au niveau de la formation complète applicable qui se traduit dans la vie quotidienne des apprenants. Lieu d'apprentissage par excellence, l'école

¹³Le Liban connu sous le nom « le Liban Vert », a perdu un grand nombre de ses forêts pour de nombreuses causes entre autres les incendies. A titre d'exemple, près de 750 hectares de forêts (7,5 millions m²) ont été détruits par les incendies pendant une seule journée (Le Mardi 14 Octobre 2007) « *En un jour, nous avons perdu trois fois ce que nous avons planté en 17 ans* » disait la directrice générale de l'Association pour les forêts, le développement et la préservation (AFDC).

est l'espace idéal pour éduquer l'individu à être un citoyen responsable, et ce sont les enquêtés eux-mêmes qui ont souligné le rôle primordial de la formation. Dans une question posée sur ce qui peut aider la personne à participer davantage au tri des déchets, un point important est à relever, c'est que le grand nombre des enquêtés (360 personnes des 505) 71% ont souligné le rôle primordial de la formation qui aiderait la personne à participer à de telles actions.

Une analyse des établissements scolaires de notre échantillon montre que le Liban est au début de la réflexion sur une telle éducation. L'E.D.D. comme démarche et projet éducatif intégral contribue à établir une articulation bien structurée entre les apprentissages disciplinaires et les apprentissages sociaux et politiques, entre l'établissement scolaire et son cadre territorial. Bien qu'un tel projet ait été promu par le ministre de l'Education fin 2008, il reste actuellement à l'état d'ébauche, confiné de façon aléatoire dans quelques chapitres dispersés dans les disciplines de l'éducation civique, de la géographie et de l'histoire. Cette dispersion est un puissant obstacle à la constitution d'un ensemble de matières cohérentes et complémentaires. Cette réalité du terrain permet de percevoir la difficulté qui se présente aux élèves libanais dans l'adoption des mesures et des attitudes fondées sur des valeurs citoyennes.

Nous pouvons déduire de l'enquête menée en 2009 et de notre étude des *curricula* scolaires du CRDP que l'éducation actuelle dans les établissements scolaires au Liban ne prépare pas les responsables de demain à affronter la réalité du pays dont ils auront la charge. Une nouvelle approche à l'éducation au développement durable, instrument puissant pour réaliser le changement de la pensée et de l'action, s'avère indispensable dans nos établissements scolaires où les jeunes doivent acquérir des outils applicables dans leurs vies. Nous avons à inventer, à entamer et à évaluer des stratégies pédagogiques capables de renforcer des compétences qui permettent aux jeunes de prendre des décisions tolérables vis-à-vis du contexte socio-politique local, et ouvertes à la dimension planétaire.

2. Les valeurs indispensables

Pour construire un projet faisant du Libanais un citoyen de la planète, pour établir une articulation solide entre l'école et le milieu, entre les apprentissages disciplinaires et les apprentissages sociaux et politiques, le travail à effectuer se situe au premier plan au niveau

des valeurs qui constituent les soubassements du projet d'E.D.D. au Liban. Insuffler dans les apprenants des valeurs qui doivent fonder et consolider un tronc commun qui est celui de la citoyenneté libanaise. Trois valeurs intrinsèquement liées et fermement articulées sont essentielles : l'autonomie, la responsabilité et la tolérance. Le choix de ces trois valeurs résulte de l'étude du terrain et des données relatives à la société libanaise.

L'autonomie, capacité de gérer par soi-même ses actes selon des lois qui ne sont ni extérieures ni imposées mais choisies librement. La loi cesse alors d'être considérée comme une limite extérieure contraignante, et devient plutôt une construction personnelle et communautaire, un accord raisonnable et lucide au sein d'un groupe. La loi est donc construite et élaborée. Elle n'est ni révélée, ni donnée, comme le dit Prairat (1997), qui souligne que c'est « *à partir d'une telle intelligence juridique de la loi qu'une attitude citoyenne devient possible* ». Ainsi l'autonomie, loin d'être l'individualisme ou l'indifférence, sera comprise comme « *un facteur d'émancipation et d'accomplissement de soi et comme un facteur d'intégration dans le monde économique et social* » (Bourreau et Sanchez, 2007).

Dans le contexte multiconfessionnel libanais construit sur une base binaire, tradition collective-soumission, l'obéissance et le conformisme sont vénérés. En fait, l'obéissance aveugle et le conformisme mortifiant se présentent comme des mécanismes de défense dans les conflits latents des minorités, qui par le traditionalisme, cherchent à marquer les différences et à créer des gens stéréotypés et tributaires. Dans ce cadre, l'autonomie s'avère une valeur indispensable et incontestable. D'où il faut oser « *passer de la morale hétéronome à la morale autonome* » (Moughaizel-Nasr, 2007). Le passage s'élabore à partir de l'autonomie comme valeur en devenir, qui met la personne dans une recherche continue et dans un questionnement persistant en vue de la vérité, tout en respectant l'autre dans sa différence. Hoffmans-Grosset (1994) disait : « *Apprendre l'autonomie, c'est apprendre l'esprit civique et l'insertion sociale, non pas celle de la conformité, mais celle qu'on interroge, vis-à-vis de laquelle on se distancie et se responsabilise* ». Ceci nous conduit à la deuxième valeur à déployer.

La responsabilité : « *Être homme, c'est précisément être responsable* » écrivait Saint-Exupéry (1939). La responsabilité, c'est la réponse à un engagement. Cette réponse libre édifie la personne humaine en lui offrant la capacité de prendre des décisions et de réfléchir ses actes. « *La responsabilité fait appel à la réflexivité* » (Henriot, 1995). Cette valeur suppose donc la conscience de soi et de l'altérité dans une ambiance de liberté. La

responsabilité se forge à l'intérieur d'un groupe parce que le sens de la responsabilité implique la participation. Être responsable, c'est s'engager activement et en conséquence, participer effectivement à la vie de la société. C'est être dans le monde acteur et non pas consommateur passif et indifférent. C'est être dans le monde un sujet qui a des droits et des devoirs, être solidaire et accepter l'engagement réciproque. Sauvé (2000), nous rappelle que « *la responsabilité s'applique non seulement à la sphère de l'identité et à celle de l'altérité, mais aussi à la sphère de l'environnement* ».

Le contexte libanais est malheureusement imprégné d'aliénations inconscientes dues à l'influence de l'autre, que ce soit le clan, le parti, les appartenances religieuses ou politiques, ou les interdépendances idéologiques. La responsabilité s'avère irremplaçable parce qu'elle permet d'acquérir un savoir afin d'avoir la lucidité et le courage de regarder avec un sens critique la réalité tissée des multitudes influences qui modèlent les attitudes. Au Liban, la responsabilité est une capacité à développer afin de pouvoir vivre ensemble sur un territoire marqué par d'intenses diversités. Vivre la responsabilité tout en acceptant les différences dans une adhésion personnelle et collective à la vie de la cité, en développant les attitudes de respect, d'écoute, d'entraide, d'acceptation et d'ouverture aux autres, voire de tolérance.

La tolérance est intimement liée à la responsabilité, car elle suppose la communication et le partage. Valeur respectueuse de la différence, elle est l'un des piliers de l'identité citoyenne. « La tolérance est l'harmonie dans la différence » (Unesco, 1995). La tolérance est nécessaire, car elle protège la liberté des convictions dans une ambiance de paix. Ainsi nul n'impose ses opinions à autrui, car « la tolérance est la clé de voûte des droits de l'homme, du pluralisme, de la démocratie et de l'Etat de droit » (Unesco, 1995).

Dans le contexte libanais, la tolérance est indispensable pour vivre ensemble. Elle permet aux citoyens d'« apprendre à vivre ensemble comme des frères, pour ne pas mourir ensemble comme des idiots » Martin Luther King (extrait du discours-31 Mars 1968), des frères dont les différences sont des richesses à apprécier. Elle permet de traiter également les différences et même de prévenir et de résoudre les conflits d'une manière non violente. Cela, en s'éduquant du passé, car « les pays qui n'ont plus de mémoire sont condamnés à mourir de froid » écrivait Patrice de la Tour du Pin (1943).

Il est donc incontestable que l'éducation soit, *via* les disciplines scolaires, une nouvelle orientation qui souffle dans les futures générations libanaises des valeurs permettant de se

construire mutuellement en intégrant librement les lois (autonomie), dans le respect total de tous et de tout (personne, nature, environnement), de s'engager et de participer activement dans la vie de la société (responsabilité) et de se réaliser dans la différence (tolérance). Ces valeurs sont les bases qui offrent aux jeunes les outils et les moyens d'être des écocitoyens, en les mobilisant à passer du statut de simples sujets passifs à celui de citoyens actifs. Ces trois valeurs complémentaires sont les piliers indispensables pour l'édification d'une éducation intégrale qui fonde l'identité nationale et l'appartenance planétaire. Elles trouvent leur pleine concrétisation et achèvement dans le projet d'E.D.D. dont la démarche éducative vise à former un citoyen libanais ancré dans son terrain et ouvert au monde. La géographie en tant que discipline scolaire donnerait certes sa contribution au niveau d'une élaboration globalisante de ce projet à caractère transdisciplinaire.

3. Le projet d'éducation au développement durable

Conviction

L'éducation au développement durable dans le milieu scolaire est une urgente nécessité. Eduquer les jeunes libanais dans une démarche de D.D. est une manière de contribuer concrètement à une plus vaste conscientisation et une plus grande responsabilisation des jeunes générations. Le projet d'éducation dans une démarche de développement durable s'imisce profondément dans l'analyse des rapports nature/société. Ces rapports constituent l'un des fondements de l'étude géographique.

La géographie, discipline du développement durable

Le rôle de la géographie scolaire est irremplaçable dans cette formation car la géographie « regorge en son sein une très grande diversité thématique qui fait d'elle la discipline pour le changement. » (Esoh, 2002). La géographie scolaire, matière à l'écoute de notre monde, enracine le jeune libanais dans la société en lui permettant de la comprendre du point de vue physique et humain à travers l'expérimentation de sa richesse et de sa fragilité. Elle ouvre son existence, ses comportements et ses perspectives à la dimension planétaire et universelle. La géographie se présente comme un outil stratégique de sensibilisation qui conduit à la prise de conscience de la réalité planétaire, et suscite en effet un changement de comportement en vue de l'édification d'un monde meilleur pour tous. Dans le champ scolaire libanais, la géographie

comme matière enseignée pourra contribuer à placer les élèves libanais face à leurs responsabilités en les conduisant à changer leurs mentalités et leurs comportements face à la multiplicité des questions environnementales, sociales, économiques, et même politiques et humaines que pose le D.D. de notre planète.

L'examen des programmes de géographie au lycée montre que, au Liban, « l'enseignement de la géographie a progressivement perdu le monopole de l'information et n'est plus le guide de la découverte du monde » (Mérenne-Schoumaker, 2005). Le travail consiste donc à rendre la géographie une discipline plus proche de la société et « une science active » (Esoh, 2002). Faire de la discipline de la géographie une matière et un outil qui aideraient les jeunes à apprendre, à exister comme acteurs concernant leur environnement.

L'E.D.D.

A partir de cette réalité et avec la conviction que le changement radical et durable des mœurs et des comportements s'opère particulièrement par la formation des jeunes, nous centrons notre réponse en proposant l'E.D.D. comme projet basé sur les valeurs d'autonomie, de responsabilité et de tolérance, et ayant comme finalité de favoriser chez l'apprenant une plus grande prise de conscience de son rôle comme citoyen et de sa responsabilité vis-à-vis de son appartenance patriotique et planétaire.

De ce but principal s'ensuivent d'autres objectifs :

- impliquer les établissements scolaires dans la préoccupation mondiale du D.D ;
- introduire dans les établissements scolaires des projets de D.D. qui ouvrent les portes de l'école vers le monde en détruisant les murs de l'isolement et du cloisonnement. C'est prendre le parti de l'ouverture en cassant tout genre de clivage et de cantonnement et en passant du simple fait d'enseigner à l'engagement dans l'éducation ;
- permettre aux élèves de déterminer leurs responsabilités vis-à-vis des situations-problèmes de leur pays et de leur terre en développant chez eux des compétences nécessaires qui leur permettront de faire des choix et de prendre des décisions relatives à ces situations dans une approche de durabilité.

Tous ces objectifs forment une proposition pour une politique éducative scolaire qui préparerait les jeunes libanais d'aujourd'hui aux grands défis de demain. En réalité, le milieu scolaire offre, par la pédagogie ascendante¹⁴, un milieu favorable et un terrain propice à tout changement.

¹⁴ L'apprenant initie ses parents et dans quelques années plus tard, il serait dans le monde du travail et des décisions.

pour une E.D.D. au Liban ne se limite pas au lancement d'un tel projet par le ministère de l'Éducation (2008). Afin que ce projet touche la vie des apprenants et afin de réaliser les finalités énoncées, un plan de travail devrait être mis en place :

- oser une réforme du système scolaire à partir des valeurs d'autonomie, de responsabilité et de tolérance ;
- insérer dans les programmes scolaires le sujet de D.D. spécialement dans la géographie et l'introduire explicitement dans les *curricula* des autres disciplines ;
- mobiliser et impliquer toutes les disciplines dans les différents niveaux d'apprentissage scolaire dans un travail transdisciplinaire. Ainsi chaque discipline adhère et collabore, à travers ses contenus propres, à édifier les bases permettant d'intégrer les concepts liés au développement durable et de former ainsi un citoyen libanais actif ;
- former les professeurs à cette démarche puisqu'ils ont la charge essentielle d'apprendre aux élèves libanais à développer leur esprit critique et de faire des choix. « Il convient de les « éduquer au choix » et non « d'enseigner des choix » (Robien, 2007). Préparer et soutenir les professeurs dans l'élargissement des contenus de leurs disciplines en introduisant de nouvelles problématiques touchant au sujet du développement durable et les encourager à la pratique de la transdisciplinarité ;
- encourager les établissements scolaires aux bonnes pratiques en s'engageant davantage, à réduire les déchets, la consommation de papier, d'eau et d'énergie... Ces comportements aident l'apprenant à se plier à de bonnes pratiques en matérialisant ses acquis par des gestes concrets ;
- favoriser les échanges entre les établissements scolaires, privés et publics et surtout ceux de différentes appartenances religieuses.

L'E.D.D. n'est pas une marque ou un emblème mais un travail laborieux et exigeant, plus encore une mission planétaire de grande importance. C'est dans la classe, et à travers l'œuvre éducative elle-même que l'E.D.D. trouve initialement son ancrage. L'E.D.D. ne sera alors plus regardée comme un exercice scolaire mais comme « un sujet concernant tout le monde et touchant la vie quotidienne, inscrivant de ce fait l'École dans la vie réelle » (De Vecchi et Pellegrino, 2008). Elle nous permet ainsi d'avancer « *en équilibre sur nos deux jambes : ces deux jambes, sont, d'une part, les enseignements disciplinaires,... et, d'autre part, les projets* » (Bonhoure et Hagnerelle, 2003), ces deux jambes sont complémentaires dans une démarche d'éducation au développement durable.

Eduquer dans une démarche de D.D. est une action qui porte un regard neuf sur le monde. C'est le fait de « voir plus large, et [...] plus loin » (Souche, 2008). Voir plus large, en prenant en considération les impacts sociaux, économiques et environnementaux de nos gestes ; voir plus loin, en tenant compte des générations futures pour ne pas mettre en danger leurs vies et leurs destinées.

De plus, l'E.D.D. est un processus permettant à chaque élève-citoyen libanais d'opérer ses choix et ses engagements en les fondant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle conduit également à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives. C'est un moyen privilégié de susciter une prise de conscience, de faire émerger chez les jeunes libanais le sens de la responsabilité et de les encourager à s'engager en faveur de leur pays et de la planète, de donner un sens à l'éducation en l'ouvrant au monde.

Conclusion

En guise de conclusion, rappelons le dicton : « *Si tu planifies pour un an, sème un champ de blé ; et si tu planifies pour dix ans, plante un arbre ; mais si tu penses l'avenir, instruis et éduque l'homme* ». Semer, planter et éduquer sont des stratégies d'action complémentaires en vue d'un enseignement effectif sur le territoire libanais, puisque comme le dit Kant (1948) « *l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* ».

Semer la connaissance dans nos champs scolaires, établissements disséminés et enfouis tels des grains de blé dans la terre du Liban, pour qu'ils deviennent des espaces favorables à l'apprentissage de la vie. Notre pari-défi est de permettre à nos écoles de contribuer à l'édification du citoyen libanais.

Planter des initiatives et installer des projets novateurs qui enracinent les établissements scolaires dans leurs réalités locales en ouvrant les apprenants aux défis actuels du monde. Notre pari-défi est de former le citoyen libanais, enraciné dans la réalité de son pays, reconnaissant les spécificités et les richesses de son patrimoine, et ouvert au monde.

Eduquer des personnes responsables qui vivent dans l'ici et le maintenant, dans une perspective future, reconnaissant la pluralité de leurs appartenances libanaises et la nécessité d'asseoir le Liban sur les valeurs d'autonomie, de responsabilité et de tolérance. Le pari-défi est de passer du « être responsable tout seul » au « être responsables ensemble » afin de négocier, de gérer et de partager notre patrimoine commun. Cela dit, le défi est dans le fait

d'éduquer des personnes, qui en vivant et en agissant, préparent leur avenir dans leur pays et tracent la voie pour une planète saine à confier aux générations futures.

L'enseignement au Liban reste un défi. C'est aussi une nécessité, voire une mission, car si le Liban ne donne pas la priorité à une telle éducation, il restera emprisonné dans un présent sans avenir. La réalité libanaise invite à chercher un nouveau commencement qui peut se traduire par des initiatives prometteuses. Il faudrait donc oser un enseignement fondé sur l'autonomie, la responsabilité et la tolérance. L'enseignement au Liban est un savoir qui s'acquiert dans le temps, un savoir-faire qui s'exerce dans l'espace et un savoir-être qui construit progressivement la personne. Ce processus de développement humain contribuera dans la continuité au développement durable du citoyen libanais.

Bibliographie

- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M-C., & Roussel, M-P. (1996). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris : Larousse Bordas.
- Bonhour, G., & Hagnerelle, M. (2003). *Les actes de la DESCO, Eduquer à l'environnement, vers un développement durable, Programme national de pilotage, Direction de l'enseignement scolaire. Acte du colloque organisé à Paris 17, 18 et 19 décembre 2003*. Caen : CRDP Basse-Normandie.
- Bourreau, J.-P., & Sanchez, M. (2007). *L'éducation à l'autonomie*, n°449.
- De Vecchi, G., & Pellegrino, J. (2008). *Éduquer au développement durable*. Paris : Delagrave.
- Esoh, E., (2002). *Géographie du développement durable*. Paris : Plaidoyer.
- Henriot, J. (1995). Responsabilité. *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 19. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Hoffmans-Grosset, M-A. (1994). *Apprendre l'autonomie*. Paris : Chronique sociale.
- Kant, E. (1948). *Réflexions sur l'éducation*, trad. Philonenko A. (1993). Paris : Vrin.
- La Tour du Pin, P. (1943). «Prélude», dans *La quête de joie*. Paris : Gallimard (NRF).
- Merenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie, organiser les apprentissages*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur au Liban. (2006). *Liaisons, revue pédagogique et culturelle*, n°44. Liban
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2008). « Le développement de l'éducation au Liban, Rapport National du Liban, 48^{ème} session de la conférence

Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté, mars 2011, INRP, Lyon.

internationale de l'éducation : 25-28 Novembre 2008 », *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*, n°9.

Ministère de l'éducation nationale.(2007). « Education au développement, Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) », *Bulletin officielle*, n° 14 du 5 avril 2007.

Moghaizel-Nasr, N. (2007). *Education à la citoyenneté*. En ligne sur le site de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint Joseph <http://www.fsedu.usj.edu.lb/colloque/pdf/nadamoghaizelnasr2.pdf>, consulté le 21 mars 2012.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris : Le seuil.

Prairat, E. (1997). *La sanction*. Paris : l'Harmattan.

Saint-Exupery, A. (1939). *Terre des hommes*. Paris : Livre de Poche.

Sauvé, L. (2000). *À propos des concepts d'éducation, de responsabilité et de démocratie*. In A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals, & P. Clarkin, (dir.). *The Future of Environmental Education in a Postmodern World ?* (pp. 81-84).Whitehorse : Yukon College,.

Service culture éditions ressources pour l'éducation national, En ligne sur le site du centre régional de documentations pédagogique de l'Académie de Paris <http://crdp.ac-paris.fr/tara/eco/responsabilite.pdf>, consulté le 21 mars 2012.

Site de la Coopération statistique euro-méditerranéenne, http://www.medstat-finalforum.org/partners_pdf/LB-Profil_Stat_FR.pdf, consulté le 21 mars 2012.

ABOU-ASSALI, M. (1995), *Restructuration du système éducatif au Liban*. En ligne sur le site du CRDP. http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/bpsp/documents/Bibliographie_APA_F_10doi.pdf, consulté le 21 mars 2012.

Souche, C. (2008). *Education et développement durable, L'Agenda 21 d'établissement scolaire, Le Guide Genevois d'accompagnement à l'A21ES avec retour d'expériences scolaires locales*. En ligne sur <http://cdurable.info/L-Agenda-21-d-etablissement-scolaire-Canton-de-Geneve>, consulté le 21 mars 2012.

UNESCO. (1995), *Déclaration de principes sur la tolérance. 28^{ième} session de la conférence générale des Etats membres de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*. En ligne sur <http://www.unesco.org/cpp/fr/declarations/tolerance.htm>, consulté le 21 mars 2012.

Veyret, Y. (2005). *Le développement durable : approches plurielles*. Paris : Hatier.

Quelques élèves de primaire face aux défis posés par la question des ressources alimentaires : étude longitudinale d'une séquence d'enseignement-apprentissage en éducation au développement durable - Nathalie Freudiger et Philippe Haerberli

Nathalie Freudiger

Collaboratrice scientifique, Université de Genève,

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, membre de l'ERDESS.

nathalie.freudiger(at)unige.ch

Haerberli Philippe

Chargé d'enseignement, Université de Genève,

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, membre de l'ERDESS.

philippe.haerberli(at)unige.ch

Résumé

Cet article rend compte des résultats synthétiques d'une étude longitudinale ; les analyses présentées s'inscrivent dans une recherche plus vaste dont le propos est d'identifier les contributions des disciplines scolaires de sciences sociales (géographie, histoire, éducation à la citoyenneté) à l'éducation en vue du développement durable, notamment lorsque les élèves sont placés dans un dispositif de débat.

Les analyses présentées dans ce texte visent à saisir la manière dont les élèves s'emparent, manient et mobilisent les savoirs relevant des sciences sociales dans le cadre d'une séquence d'enseignement-apprentissage sur le thème « consommation et production de la viande » conduite dans des classes primaires réparties dans quatre cantons de Suisse romande. Les liens complexes entre le positionnement des élèves face aux objets étudiés et débattus, la mobilisation de savoirs et le type d'activités proposées sont examinés, ainsi que la manière dont les élèves appréhendent la situation de débat et les autres activités ou moments de travail proposés tout au long de la séquence.

Les résultats montrent une diversité des positionnements des élèves et formes d'expression qu'ils privilégient. Les moments de mobilisation des savoirs de sciences sociales sont également très diverses. Il en ressort que le débat n'est ainsi pas le seul moment qui favorise la diversité des positionnements des élèves mais qu'il est une situation scolaire qui permet aux

élèves de mobiliser des ressources cognitives de sciences sociales pour réfléchir à une situation et imaginer des actions futures, contrairement à d'autres moments de la séquence qui restent prisonnières des coutumes didactiques ou des formes scolaires habituelles.

Mots clés : positionnement, situation, débat, ressources cognitives, viande, coutumes didactiques.

Some pupils of primary school facing the challenges set out by the question of food resources: a longitudinal study of a teaching unit in education to sustainable development

Abstract

This article gives an account of synthetic results about a longitudinal study ; the analysis presented come within the scope of a wider research whose purpose is to identify the contributions of social sciences' school subjects (geography, history, education to citizenship) to education to sustainable development, in particular when pupils are placed in situations of discussion.

The analysis presented in this text aim to grasp how pupils seize, handle and mobilize knowledge that fall within the domain of social sciences within the scope of a teaching unit on the general theme "meat consumption and production" led in primary classes spread in four different places in the French speaking part of Switzerland. The complex links between pupils positionings towards the studied and discussed objects, knowledge mobilization, the kind of proposed activities are examined as well as the way pupils conceive the situation of discussion and the other activities or moments proposed during the teaching unit.

The results show how diverse are pupils' positionings and how diverse are forms of expressions pupils give greater place. Moments when the mobilize social sciences' knowledge are quite diverse, too. One can conclude that the discussion not only that furthers diverse pupils' positionings but that it also enables pupils to mobilize some cognitive resources linked to social sciences, to think about a situation and to imagine future actions. This is not observed in other moments of the teaching unit that stay caught by 'didactic customs' or by the usual forms of teaching that one encounters at school.

Key words : positioning, situation, discussion, cognitive resources, meat, didactic customs.

Pour une présentation générale du projet de recherche dans le cadre duquel s'inscrivent les analyses présentées dans le texte qui suit, le lecteur se reportera à l'introduction du texte de Haerberli, Hertig & Varcher publié dans ces mêmes Actes.

Les analyses présentées dans le texte qui suit visent à saisir finement la manière dont les élèves s'emparent, manient et mobilisent les savoirs relevant des sciences sociales dans le cadre de la séquence d'enseignement-apprentissage proposée. Pour cela, nous avons mis en œuvre un suivi longitudinal des six élèves¹⁵ permettant d'avoir un regard sur l'ensemble des données récoltées. Dans le cadre de la problématique du détour et du retour rappelée ci-dessus, nous souhaitons contribuer à quelque peu éclaircir les liens complexes entre le positionnement des élèves, la mobilisation de savoirs et le type d'activités proposées. Si, comme écrit plus haut, la situation de débat constitue un aboutissement dans la manière dont la séquence d'enseignement-apprentissage est pensée, il s'agit d'apprécier également comment les élèves appréhendent les autres activités, moments de travail ou de retour proposés.

1. Quelques éléments théoriques et méthodologiques

Le concept de situation, la notion de positionnement

Depuis quelques années, les sciences sociales ne considèrent plus l'homme comme uniformément façonné par son milieu social. De plus en plus d'individus sont amenés à incorporer de façons différentes de penser et de se comporter. A ce caractère d' « homme pluriel » pour reprendre l'expression de Lahire (1998), fait écho le développement des travaux sur les situations. Comme un très grand nombre de ceux que nous utilisons en sciences sociales pour décrire, analyser, étudier, comprendre les activités humaines, personnelles et sociales, domestiques, professionnelles et citoyennes, privées et publiques, le terme de situation est difficile à cerner précisément, il est objet de significations et d'usages variés selon les théories et les projets de recherche dans lesquels il s'inscrit. Absent de divers dictionnaires consacrés à ces sciences – par exemple, les *Dictionnaire des sciences humaines* (2006), *Dictionnaire de la pensée sociologique* (2005), *Dictionnaire de l'éducation* (2008), tous trois édités aux PUF –, il fait l'objet d'un article *Situations didactiques* dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter et al. 2010). Selon ce dernier (p. 201), « une situation se définit dans l'espace et dans le temps ». Au-delà du fait

¹⁵ Les six élèves qui ont participé en fin de séquence aux deux entretiens de groupe.

qu'il s'agit d'une « *notion multiforme* » (p. 202), toute situation didactique porte sur un objet et une ou des intentions d'apprentissage¹⁶.

Une situation scolaire n'est jamais un décalque d'une situation sociale « réelle » qui serait simplement transférée en classe. A ce titre, il est indispensable de ne pas oublier les processus et contraintes de scolarisation des savoirs (Audigier, 2010). Comme indiqué plus haut, il s'agit de construire une situation sociale qui sera étudiée pour produire un apprentissage ; dans une société démocratique, l'EDD a pour finalité de contribuer à la formation du citoyen. Dans la séquence d'enseignement apprentissage décrite ci-dessous, comme dans toute situation didactique de sciences sociales, nous sommes donc confrontés à une double construction : la situation construite pour produire un apprentissage, des apprentissages d'une part, la ou les situation(s) sociale(s) étudiée par les élèves, d'autre part. Nous considérons ainsi les différentes étapes de la séquence d'enseignement-apprentissage, les différents moments de travail proposés comme autant de situations didactiques où se jouent de manière différente les rapports entre le positionnement des élèves et la mobilisation des savoirs.

L'hypothèse que nous explorons dans ce texte est ainsi la suivante : étant donnée la diversité des situations didactiques, autant celles construites pour produire des apprentissages que celles des situations sociales étudiées et mises en débat, le positionnement des élèves ainsi que leur capacité à mobiliser des savoirs est en corrélation avec cette diversité. Les situations de débat semblent les plus aptes à produire des positionnements¹⁷ chez les élèves, à faire mobiliser le savoir.

Sept 'ressources cognitives' liées au domaine des sciences sociales

Nous avons, dans le cadre de la recherche, défini sept indicateurs de sciences sociales. Ces indicateurs correspondent à des grandes catégories de 'ressources cognitives' qui permettent de préciser l'apport des sciences sociales à la formation du citoyen dans le cadre d'une éducation en vue du développement durable (Audigier, 2011). Les élèves sont appelés à

¹⁶ Ces absences ou ce lien avec le terme de didactique ne signifient pas que seule l'expression *Situation didactique* aurait cours. En effet, pour ne prendre qu'un seul exemple, les travaux sur les activités sociales, en particulier professionnelles, donnent lieu à des usages à la fois pluriels, eux aussi, et renouvelés de *situation* comme en témoigne le numéro 10 de la série *Raisons pratiques* sous le titre *La logique des situations* (de Fornel et Quéré, 1999).

¹⁷ Le terme de positionnement n'est pas d'usage courant. Reprenant la définition que le *Petit Robert* donne du terme « position », nous considérons qu'un élève prend position ou se positionne lorsqu'il soutient un « ensemble d'idées qui le (*l'élève*) situe par rapport à d'autres personnes » (voir la partie sur la typologie plus bas). Nous complétons celle-ci par le fait que l'ensemble d'idées soutenu est, dans le cas du développement durable fortement imbriquée aux actions préconisées pour faire face aux défis posés par celui-ci.

mobiliser ces ressources lorsqu'ils mènent un raisonnement dans les diverses situations d'apprentissages proposées dans la séquence d'enseignement-apprentissage.

Acteurs individuels, acteurs collectifs

Travailler sur une situation sociale implique d'identifier, de nommer, de distinguer, de qualifier les acteurs qui interviennent à titre individuel dans ladite situation. Il peut s'agir d'un artisan, d'un propriétaire, d'un représentant des autorités, etc. Les acteurs collectifs sont des acteurs sociaux dont la nature peut être très diversifiée : famille, association de quartier, entreprise, autorités locales, régionales ou nationales, groupes de pression, ONG, etc. Les critères permettant de définir les acteurs individuels et les acteurs collectifs varient fortement en fonction des situations sociales étudiées et du point de vue adopté.

Pluralité des échelles spatiales, temporelles et sociales¹⁸

L'étude d'une situation sociale suppose de procéder à « une triple délimitation : un espace, un temps, des individus ou des groupes ». Chacune de ces dimensions appelle en outre un jeu entre les échelles afin que l'analyse soit pertinente, de même que les choix qu'il s'agit d'opérer pour prendre des décisions et entreprendre des actions. La nécessaire prise en compte d'une pluralité d'échelles spatiales (locale – régionale – nationale – globale, avec tous les seuils intermédiaires envisageables) et temporelles (temps court, moyen ou long) relève des modes de pensée de la géographie et de l'histoire. Quant aux « échelles sociales », elles permettent de complexifier la distinction entre acteurs individuels et collectifs en définissant plus précisément les collectifs.

Combinaison de facteurs / pensée systémique

Les grands enjeux de société actuels sont par essence complexes, du fait qu'ils font intervenir une multitude d'acteurs, de facteurs explicatifs, des relations de causalité complexes, des phénomènes de rétroaction ou de récursivité, et qu'ils s'inscrivent dans des dynamiques spatiales et temporelles qui sont parfois difficiles à appréhender. L'un des rôles de l'école consiste donc à donner aux élèves des outils leur permettant de « déchiffrer » ces problèmes complexes, en identifiant les acteurs, les facteurs et surtout les relations qu'il est nécessaire d'établir entre ceux-ci. Parmi ces outils figurent de toute évidence ceux de la systémique.

¹⁸ Comme c'est aussi le cas pour l'indicateur « acteurs », la distinction entre ces différentes échelles suppose la capacité des élèves à construire des catégories pour décrire et analyser le réel. Cet apprentissage de la catégorisation est un enjeu majeur à l'école (Audigier, 2011).

Prise en considération du futur

La prise en compte du futur est au cœur même de l'idée de développement durable. Elle implique de penser en termes de prospective, de probabilité, de risque et d'incertitude. Les décisions et les actions à entreprendre pour résoudre les problèmes auxquels les sociétés humaines sont confrontées, doivent être fondées « au nom d'un monde futur possible compte tenu de sa finitude, de l'indispensable sauvegarde de la biosphère à laquelle appartient l'espèce humaine et de la capacité de répondre aux besoins des générations à venir », dans une visée d'égalité ou de justice sociale.

Décision et action

La perspective de l'action est un des fondements du développement durable, et par voie de conséquence de l'EDD. Corollaire de l'action et la précédant, la décision doit être fondée sur une analyse des enjeux de la situation étudiée et sur des choix raisonnés. L'EDD suppose de mener avec les élèves un travail de fond sur les modalités de la prise de décision dans le contexte d'un débat démocratique. D'où l'importance que nous accordons au débat dans les dispositifs mis en œuvre dans le cadre de cette recherche. Le travail sur l'action implique notamment de cerner les acteurs concernés, leurs motivations, leurs ressources, leurs attentes ou leurs valeurs, dans une situation réelle ou potentielle.

Normes juridiques et politiques de l'action

Individuelle ou collective, toute action se déploie dans un espace politique, régi par des normes juridiques et politiques. Ce cadre légal peut être appelé à évoluer en fonction des choix opérés par les citoyens et les entités collectives qui animent l'espace politique. Dans une perspective de formation citoyenne, il est donc essentiel de sensibiliser les élèves à ces dimensions juridiques et de les initier aux différentes formes d'action collective qui fondent la démocratie.

Normes éthiques

Le développement durable et l'EDD affirment des valeurs telles que la solidarité, la justice, l'égalité et l'ouverture à l'autre. Ces valeurs sont les normes éthiques qui fondent la définition des normes juridiques et politiques évoquées plus haut. Il est donc essentiel que ces valeurs et leurs usages soient explicités à l'école, notamment à travers des mises en relation avec des situations réelles.

Une typologie en cours d'élaboration

Dans la première partie du projet, une typologie des élèves a été construite à partir des réponses de ceux-ci à un questionnaire portant sur les représentations¹⁹ des élèves à propos du développement durable et du réchauffement climatique (Fink, Freudiger, & Iseli, 2011). Quatre types ont été dégagés des réponses apportées par les élèves : *le confiant*, *l'écologiste*, *le fataliste*, *le consommériste*. Pour les élèves de type *confiant*, la solution des problèmes posés par le développement durable réside essentiellement dans les solutions scientifiques et techniques. Ce type s'oppose au *fataliste* pour qui transparaît un sentiment d'impuissance face aux phénomènes naturels. Le profil *écologiste* correspond avant tout à une volonté de changement du mode de vie, même si les élèves de ce type ne défendent pas à tout prix cette idée. Les élèves caractéristiques du type *consommériste* n'ont pas ou peu envie de changer leurs habitudes de consommation. Dans le cadre du deuxième volet du projet portant sur le thème général de la production et de la consommation de la viande et articulé autour de la question suivante : « est-ce que tout le monde a le droit de manger de la viande, comme toi, comme nous ? », nous avons utilisé et complété, dans le but de susciter le débat, les types dégagés par l'analyse statistique. Cinq personnages y représentent cinq types dans un clip vidéo diffusé avant le moment de débat²⁰. Le *consommateur local* est critique par rapport à la grande consommation, néfaste pour l'environnement et la santé. Il se prononce pour un retour à une consommation de viande douce et de proximité. Le *confiant* dans le développement scientifique et le progrès mise sur les OGN et autre manipulation génétique pour remédier aux problèmes de consommation et de production de viande. L'*écologiste* 'profonde' prête à embrasser les vaches, est, quant à elle, très sensible au sort réservé aux animaux qu'elle pense animés d'une âme, et donc porteur de droits. Le *consommériste* insouciant et empathique, lui, ne cache pas son plaisir et est désolé que la plus grande partie de l'humanité ne puisse pas faire de même. Le *fataliste* qui s'appuie sur les « leçons de l'histoire » fait le constat suivant : les civilisations qui dominent le monde reposent sur un régime carné. Cela doit continuer comme cela. Au-delà de la simplification et du caractère caricatural attribué à chaque position, nous employons ici cette typologie adaptée des positions identifiées à partir des réponses des élèves au questionnaire du premier volet de la recherche dans l'attente d'une

¹⁹ Le questionnaire et les analyses ont été élaborés et effectués dans le cadre de la théorie de la représentation sociale (Moscovici 1984)

²⁰ Notons que le clip a été élaboré lors de la seconde année du deuxième volet de la recherche, au moment de la passation de la séquence dans les classes de secondaire. Il n'a donc pas été visionné par les élèves de primaire dont il est question dans ce texte.

typologie des élèves élaborée à partir des réponses de ceux-ci aux questionnaires de la seconde partie, portant sur le thème spécifique de la viande.

La séquence d'enseignement-apprentissage

La séquence mise en œuvre dans le cadre du deuxième volet de la recherche est quelque peu différente du premier volet ; son but est toutefois le même : articuler la problématique du détour-retour au centre de la recherche (voir *introduction et problématique* dans Haeberli, Hertig et Varcher dans ces mêmes Actes). Le moment de débat demeure le moment principal du dispositif. Il est effet celui du retour des savoirs et compétences construits par les élèves dans les moments précédents. À l'amont de ce moment, se placent trois autres moments qui sont ceux de l'introduction de l'objet de travail, de la problématisation et de la construction de connaissances et de compétences. Ils correspondent à la phase de détour, à sa mise en place et à son déroulement. La séquence mise en œuvre s'organise donc selon la succession temporelle suivante :

- M0, passation du questionnaire *ante* et travail à partir du classement et de la sélection de 14 photos de situations sociales ;
- M1, construction du problème et introduction de sous-thèmes à partir des éléments apportés par les élèves en M0 ; introduction du thème du droit à l'alimentation et de la question fil rouge de la séquence : «est-ce que tous les habitants de la terre ont le droit de manger de la viande comme toi, comme nous ? »
- M2, constitution des savoirs de référence et des compétences à partir de 6 sous-thèmes appelés unités problèmes ; méthode puzzle : 6 groupe d'élèves travaillent sur 6 sous-thèmes.
- M3, mise en commun du travail des groupes, présentation des posters produits par chaque groupe. Réponses écrites à la question générale sur le droit.
- M4, M5, le débat proprement dit orienté par la pétition proposée par le Verts d'un canton romand et demandant l'instauration d'une journée sans viande une fois par semaine dans les cantines scolaires. Bilan, retour sur le débat.
- M6, deuxième passation du questionnaire, bilans de savoirs.
- M7, évaluation institutionnelle des apprentissages.
- M8, bilans de savoirs et entretiens de groupes avec trois élèves (2 entretiens par classe).

Le matériau écrit est riche et varié. Il comporte d'une part des productions écrites : les réponses aux questionnaires, les classements et choix de photos, les posters produits à l'issue du travail sur les unités problèmes (UP), les bilans de savoirs ; et de l'autre, des moments d'échanges oraux ayant donné lieu à des enregistrements audio-visuels puis à des retranscriptions²¹ : le moment de problématisation, le moment de débat et le retour sur celui-ci, ainsi que les entretiens. Dans les analyses menées, nous avons suivi de manière longitudinale six élèves, sur l'ensemble des données disponibles. Nous présentons ici quelques résultats de ces analyses, en regroupant ceux-ci sous deux thèmes généraux : les positionnements et moments d'expression (2.1), la mobilisation et la restitution des savoirs de sciences sociales (section 2.2).

2. Les principaux résultats de l'analyse

Diversité des positionnements des élèves et des moments d'expression

De manière liminaire, le constat général que nous souhaitons mettre en exergue va à l'encontre de certaines idées ou thèses circulant dans l'espace social et qui postulent, de manière générale, que les jeunes élèves n'ont pas (ou ne devraient pas) avoir d'opinion sur les questions sociales ou sociétales. Il n'en est pas ainsi dans le petit échantillon d'élèves, rappelons-le, de 10 et 11 ans. Tous les élèves adoptent, à un moment ou à un autre, un positionnement vis-à-vis du droit pour tous sur la planète à consommer de la viande et la proposition d'instaurer une journée sans viande une fois par semaine dans les cantines scolaires. Si le degré et la fréquence²² des positionnements varient, les propos de tous élèves laissent apparaître une opinion sur ce qu'il convient de faire à l'avenir à propos sinon de l'ensemble des questions posées, du moins à l'égard de certaines dimensions essentielles de celles-ci.

Les moments où chaque élève exprime son positionnement, diffèrent. Le moment de débat proprement dit (M4) là où l'on demande aux élèves de répondre à la question : « *faut-il instaurer un jour sans viande à la cantine ?* », est propice pour certains à des interventions révélant des prises de position. Rosetta, Damien, Joséphine et Romain y adoptent, de manière

²¹ À l'aide du logiciel Transana.

²² Une élève (Lila) n'intervient ni lors du moment de problématisation, ni lors du débat. Dans l'entretien, les deux autres élèves du groupe expliquent à l'intervieweur que Lila est extrêmement timide. Cette dernière confirme et explique qu'elle « déteste » parler dans un micro. Par ailleurs, dans le questionnaire, Lila se déclare moyennement intéressée par l'avenir alimentaire, la sous-alimentation et les effets sur l'environnement.

plus ou moins claire et évidente, un, voire même plusieurs positionnements (cf. plus loin) ; Maurice et Lila, ne le font pas ou le font de manière indirecte. Le nombre d'interventions de chaque élève lors du débat renvoie d'ailleurs à cette « *géographie du positionnement* ». Rosetta est la plus bavarde et intervient 33 fois (sur 186 tours de parole) et longuement (25 de ses interventions font plus de deux lignes) ; elle exprime en général sa position sans ambiguïté, comme dans l'extrait suivant : « *Ben moi, je trouve que c'est bien d'interdire une fois par semaine, parce qu'on peut manger autre chose* ». Joséphine intervient, quant à elle, 11 fois, Romain 10 et Damien 6. A l'opposé, Lila n'intervient pas et Maurice n'intervient qu'une seule fois lors du débat, sans prendre position ou plutôt en rapportant une position que les auteurs de la pétition pour une journée sans viande ont mis en avant (à la suite d'une interpellation de l'animateur du débat adressée à la classe) : « *C'est pour faire des économies d'eau, c'est plus écologique de moins manger de viande* ». Ainsi, tous les élèves ne privilégient pas le moment du débat pour nécessairement exprimer un positionnement. D'autres moments sont également propices aux positionnements²³. Les prises de position de Rosetta ne se résument pas au moment de débat ; elle exprime des jugements de valeur à chaque fois que l'activité le permet, et notamment lors du moment de problématisation (M1) : « *Moi, je trouve que c'est pas très intelligent de faire importer de la viande d'un autre pays, tant qu'on en a dans son pays* ».

A l'instar de ce qui est valable dans l'espace social, les propos des élèves révèlent une diversité de positionnements à l'égard des défis posés par la généralisation des modes carnés de consommation alimentaire. Ils démontrent, de manière générale, une sensibilité positive aux questions de soutenabilité liées à la viande. Aucun élève n'adopte, dans ses propos, un positionnement unique que nous avons qualifié ci-dessus de *fataliste* ou de *consumériste*. Cette absence révèle aussi, en creux, une caractéristique générale à propos des débats observée autant dans le premier projet que dans les lectures et début d'analyse du deuxième projet, à savoir l'absence ou la difficile expression d'opinion totalement opposée à la proposition d'instaurer une journée sans viande. Les conditions d'une « réelle » délibération sont en question. Remarquons toutefois que le positionnement de plusieurs élèves est emprunt de tensions auxquelles beaucoup d'individus ont à faire face sur ces questions. Ces tensions amènent certains élèves, c'est l'exemple le plus typique, à mettre en avant, à un certain

²³ Ce constat est à mettre en écho avec les doutes quant à la pertinence du modèle de la discussion pour délibérer (voir notamment le numéro 42 de *Raisons politiques*).

moment, le plaisir à manger de la viande pour, à un autre moment de la séquence, dénoncer les conditions d'élevage industriel.

Nous suivons en particulier Damien et Rosetta, dont les propos et les écrits laissent apparaître plusieurs positionnements différents durant la séquence. Dans les productions écrites individuelles (le questionnaire et le document accompagnant le travail sur les photographies), Damien et Rosetta déclarent autant, dans ce dernier, « *aimer les animaux* », « *j'aime bien les animaux* » (photo d'un champ dans lequel sont regroupés un nombre important de vaches), « *ne pas aimer quand on fait ça* », « *c'est triste de tuer les animaux* » (photo de carcasses bovines dans un abattoir) que déclarer, dans le questionnaire, manger de la viande une fois par jour (autant pour Damien que pour Rosetta) et apprécier beaucoup manger de la viande, en particulier « *le steak, le becken (bacon) et le bœuf (Damien), en manger pour le goût, la santé et le plaisir* » (Rosetta). Dans le moment d'explicitation du classement et des choix de photographies (M1), Rosetta a des propos qui pointent l'ambivalence liée au régime carné : « *sur la photo 2 (un enfant entouré de deux adultes souriant et l'air heureux sert l'un de ceux-ci des brochettes de viande venant du grill) on dirait qu'il y a une partie qui est pas, qui est pas bien à voir parce qu'on tue les animaux mais on peut avoir du plaisir à manger la viande* ». Les tensions entre plaisir et le fait de devoir tuer pour obtenir ce plaisir, sont ainsi déjà explicitées par cette élève dans la phase de problématisation. Dans les phases suivantes, des tensions dans le positionnement continuent à être exprimées par les mêmes élèves.

Dans le moment de débat proprement dit (M4), les propos de Damien laissent apparaître des positionnements pluriels et qui peuvent parfois rentrer en tensions les uns avec les autres. A un moment du débat, il dit : « *il faudrait aussi moins en (de viande) consommer parce qu'il y aura la déforestation. Ils ont trop utilisé de forêt, ils en ont coupé, ce sera pas bien* ». Le discours de Damien entre en contradiction avec des pratiques et ses préférences déclarées. Il y a, dans cet extrait, un positionnement écologiste à propos de l'effet négatif de la production de la viande sur le maintien de la couverture forestière sur le globe. Plus loin, Damien s'oppose à la proposition d'une journée sans viande pour des raisons d'inégalités d'accès à celle-ci :

« Moi, je pense qu'il faut pas interdire parce que comme des pays de l'Afrique, la Somalie et tout ça, ben ils vont mourir parce qu'ils auront faim et tout. Pis en Suisse, ben aussi il y a des personnes qui sont pauvres et tout ben ils devront plus manger de la viande. Pis aussi il y a des gens qui sont plus riches, ils peuvent acheter de la viande

plus chère et pis les pauvres ils veulent aussi en manger et pis ils peuvent pas (Damien) ».

Dans cet extrait, Damien revient sur le positionnement précédent : un changement de nos modes alimentaires par le biais d'une réduction de la consommation de la viande n'est pas la solution à préconiser ; des arguments d'équité commandent que l'on n'interdise pas l'accès à la consommation²⁴.

Dans les entretiens, Damien complète encore le spectre de ses positionnements avec des propos qu'on peut rapporter au type *croyant*, possédant foi dans la science pour régler les problèmes. Il dit : « *il faudrait en fabriquer assez pour vendre et pour qu'un moment ils arrêtent d'en fabriquer parce qu'il, ouais, parce que tout le monde aura assez de viande* » et plus loin, « *il faudrait invoquer Einstein* »²⁵.

En ce qui concerne Rosetta, nous l'avons vu plus haut, elle a un positionnement de *consom'acteur*, soucieuse des équilibres commerciaux et de la production locale : « *moi, je trouve que c'est pas très intelligent de faire importer de la viande d'un autre pays, tant qu'on en a dans son pays* » (M1). Lors du débat (M4), elle va dans le même sens pour affirmer que c'est « *très bien d'interdire une fois par semaine, parce qu'on peut manger autre chose* ». Malgré cela, elle se présente aussi comme *confiante* dans la science : « *(...) vu qu'on a beaucoup de science et tout ça, on trouver des solutions pour d'autres choses (...)* » ; « *c'est pas des conditions de vie et pis si on était à leur place je pense pas qu'on aimerait être élevé, comme ça, je trouve que c'est pas bon* ».

Comme certains travaux de sociologie psychologique le montrent à propos des scènes et des contextes différents (de Fornel & Quéré 1999), le positionnement des élèves prend des formes différentes entre les moments de réponses individuelles et écrites ou lors de moment de discussion publique. La nature de la tâche est évidemment différente. Il semble que le moment de débat à proprement dit, et, dans une moindre mesure, celui d'interactions entre enseignant et la classe (M1) ou entre l'intervieweur et le groupe d'élèves, permettent à certains élèves d'explorer, par leurs positionnements successifs, les différentes dimensions de

²⁴ On remarque que dans son argumentation, Damien mélange plusieurs niveaux et confond probablement la proposition d'une journée sans viande avec une espèce de prohibition de la viande amenant rareté et cherté de la denrée.

²⁵ Damien n'intègre pas ici, dans son raisonnement, toute la dimension écologique qu'il avait noté auparavant notamment l'impact de l'élevage sur la terre de l'élevage. Le terme « fabriquer » laisse penser que, dans son esprit, il existerait une solution pour contourner les contraintes liées à l'élevage des animaux.

la question considérée et inversement, de faire varier leur positionnement en fonction des différents éclairages faits de la question. La question de la mise en cohérence de ces positionnements et des éclairages, reste ouverte. Elle n'a pas été travaillée en tant que tel dans le dispositif. Cela appellerait un moment de travail spécifique, institutionnalisant une « mise en cohérence » ou du moins envisageant une « vue d'ensemble » des différents éclairages et positionnements adoptés.

Formes et moments de la mobilisation et/ou restitution des ressources cognitives de sciences sociales

Les formes et les moments de mobilisation des savoirs de sciences sociales sont également divers. Le sens dans lequel ces savoirs sont mobilisés, participe à la compréhension des situations sociales liées à la consommation et la production de la viande ainsi qu'aux enjeux liés à ces situations. Le débat est le moment où sont favorisés la compréhension des situations, le raisonnement et/ou la prise de décision. A contrario, les entretiens et l'exercice du bilan de savoirs du moins dans la forme proposée dans la recherche²⁶, favorise une restitution des savoirs étudiés de type *Paraphrase sélective* (Solonel 1998) qui renvoient au texte du savoir, apprentissages enseignés et référence à apprendre²⁷. Nous commençons par ce qui est apparu dans la dynamique des débats comme un rôle important dans la construction ou la co-construction de savoirs, un rôle de déplacement de la focale du questionnement, d'importation de nouveau thème dans la discussion qui est assumé par Damien. Dans ce qui suit, nous examinons le lien qui peut être fait entre positionnement et mobilisation de certains indicateurs, en l'occurrence : les acteurs, la décision et l'action, les normes juridiques, politiques et éthiques de l'action.

Déplacement et co-construction

A plusieurs reprises en M4, Damien est le premier à prendre la parole. Par exemple, lors du deuxième tour de parole, après la reformulation de la question qui oriente le débat par l'animateur de celui-ci : « *moi je dis non, parce que ça nous nourrit. Ca va nourrir les gens* » et après une demande de précision par l'animateur, « *Ben par exemple s'il y a des gens qui sont plus pauvres, je sais pas, ils vont se nourrir, ils vont pas nourrir les gens, par exemple* ». Si le tour de parole suivant est sur un autre objet, Frédéric, un autre élève de la classe, reprend

²⁶ Nous nous sommes inspirés des bilans de savoirs élaborés par l'équipe Escol (Paris VII) (voir par exemple, Bautier, Charlot & Rochex, 1993). Pour plus de détails sur les bilans de savoirs mis en œuvre dans la recherche et des analyses des productions élèves, se reporter au texte Haerberli, Hertig & Varcher dans les mêmes Actes.

²⁷ Voir le texte de la conférence de F. Audigier dans ces mêmes Actes.

et précise les propos de Damien en distinguant pays riches et pays pauvres, en localisant ses propos par un exemple travaillé dans les unités problèmes, en établissant une comparaison internationale et en faisant appel à un raisonnement contenant une boucle de rétroaction positive.

« Ben moi, j'ai mis, j'ai mis non parce qu'il y a des pays où ils sont plus riches que d'autres et s'il y a, s'ils voudraient mettre la viande où il y a les pays les plus pauvres parce que après vu qu'il y a beaucoup de viande en Chine, vu que c'est très grand et bien il faudrait distribuer plutôt vers les endroits les plus pauvres ». (Frédéric)

Par la suite, Damien introduit l'élément de la déforestation²⁸ en lien avec la diminution nécessaire de la consommation de viande sans préciser toutefois les acteurs concernés, en les laissant dans une forme impersonnelle (voir les nombreux « il » et « ils »). Deux tours de parole plus tard, Laurent précise *« parce que pour, pour que les vaches puissent brouter, on doit, on doit déforester en Amazonie »*.

Dans la suite des débats, Damien intervient sur d'autres conséquences de l'élevage industriel, sur des questions sanitaires et sur les inégalités. A chaque fois, ces interventions souvent vagues, incomplètes dont le sens n'est pas toujours clair, amènent des compléments par d'autres élèves. Ces interventions produisent des déplacements et des bougés qui profitent à l'exploration des dimensions du problème ainsi qu'à la construction de savoirs par les élèves. En effet, ces reprises et les interactions qui suivent ces déplacements, sont souvent des moments lors desquels plusieurs indicateurs (catégorisations plus fines, relations à causalité et effets multiples, etc.) sont mobilisés dans les compléments et les précisions que chaque élève apporte aux propos initiaux de Damien.

Positionnement et distance

Malgré des positionnements affirmés, certains élèves (Rosetta et Joséphine) prennent de la distance par rapport à des affirmations précédemment énoncées dans le moment de débat ou dans la séquence d'enseignement-apprentissage. L'indicateur *acteur* joue un rôle particulier dans ce processus de prise de distance en aidant à une prise de conscience des intérêts particuliers en jeu dans la situation. Rosetta qui dans le moment de problématisation avait, on l'a vu plus haut, fustigé les pays qui importent de la viande au détriment du commerce local, nuance sa position en articulant son propos. Dans deux interventions séparées lors du débat,

²⁸ Précisons que Damien n'a pas participé en M2 au groupe de travail sur l'UP 3 dans lequel était abordée la question de la déforestation en Amazonie ; il a travaillé sur l'UP 4 consacrée aux normes et aux valeurs.

autour du raisonnement économique fait par les éleveurs à l'encontre des mesures visant à restreindre la consommation :

« À mon avis, ils vont pas, ils vont pas changer d'avis aussi facilement parce qu'ils vivent de ça, c'est leur travail et puis justement s'ils produisent moins après, ils vont la vendre plus chère et puis ça va, ça va compliquer les choses ». (Rosetta)

Pour appuyer son argumentaire, Rosetta articule l'échelle sociale individuelle à l'échelle collective pour donner de la force à son argument.

« Ceux qui élèvent des animaux, je veux dire de la viande, après ils sont moins d'accord parce qu'il y a moins de gens qui ont, après ça va moins, ils vont moins acheter. Parce que si c'est qu'une famille, ça va mais si c'est toutes les familles de la Suisse qui souhaitent ben, à pas, une fois par semaine à pas, pas, pas manger, ouais ça va faire quand même beaucoup ». (Rosetta)

Joséphine qui a une position *écologiste* dénonçant les conditions d'élevage des animaux « *c'est pas une vie* », défendant l'élevage naturel en évoquant la qualité de la viande « *s'ils sont enfermés, cela donne une moins bonne viande que quand ils sont en plein air* », est conscient de la difficulté pour prendre des mesures en soulignant les probable désaccord des éleveurs. Elle reprend dans les entretiens le même type d'arguments évoqué par Rosetta. « *Euh, non, il y a déjà plusieurs personnes qui sont pas d'accord. Les éleveurs, ils seront pas d'accord parce qu'ils auront pas assez d'argent pour vivre* » (Joséphine). Ce sont également ces deux mêmes élèves qui intègrent dans leur réflexion les normes politiques de l'action et de décision. Si Joséphine ne va pas plus loin que la mise en œuvre de la norme de la majorité : « *ben, il faut voter. Parce que comme ça, on verra la plupart, si la plupart des gens est pour ou contre. Comme ça on ira une petit idée au moins.* » (Joséphine)

Rosetta propose à diverses reprises, dans les débats et dans les entretiens, des interventions offrant des nuances sur la nécessité de l'accord en fonction des situations. D'un côté, dans le débat, dans un extrait où est effectué avec le passé proche (il y a quarante ou cinquante ans) où la question de la consommation de la viande ne posait pas de problème, Rosetta souligne l'importance d'une concertation et d'une action collectives dans un raisonnement causal prospectif. Autrement dit, l'urgence de ne pas se retrouver devant des révoltes la pousse à valoriser la nécessité de se mettre d'accord : « *il faudrait d'abord commencer à se mettre d'accord avant d'agir. Parce que si on se met pas d'accord. Il va y a voir des révoltes et ça va, ça va devenir un très grand problème et ça pas arranger les choses* ». (Rosetta)

D'un autre côté, en entretien, lors du retour sur le débat, Rosetta valorise la fonction du désaccord, de la confrontation d'opinions que le débat permet. Elle dit avoir apprécié le débat parce que :

« on peut tous donner nos avis et c'est bien ça. C'est parce que, on n'est pas tous obligés d'être d'accord, même si ça serait bien de temps en temps, ça quand même parce que mais sinon... Ben ouais, c'est une manière de régler les choses aussi parce que qu'on peut se mettre d'accord comme ça on peut dire pourquoi on n'est pas d'accord et pourquoi on est d'accord ». (Rosetta)

Restitution de savoirs en entretiens et dans les bilans de savoir

Dans cette dernière section, nous revenons sur les moments de retour sur la séquence d'enseignement-apprentissage, aussi bien à l'oral (entretiens) qu'à l'écrit (bilans de savoir). Nous nous intéressons à Maurice qui a la particularité de n'être quasiment pas intervenu lors du moment de débat (M4), ainsi qu'à Marc. Dans l'autre moment d'échanges oraux (M1), Maurice intervient également peu (7 fois sur 180 interventions d'élèves) et ses interventions sont très courtes. Toutefois, l'une de ses interventions montre qu'il n'est pas pour autant inactif. En effet, l'enseignante pose la question : *« bien, quand vous voyez tout ce que vous avez dit en voyant ces photos, est-ce que vous pensez que c'est un souci pour nos sociétés, est-ce que c'est un problème la viande ? »*, un premier élève dirige la discussion sur le respect des animaux ; le suivant sur la surconsommation d'animaux. Un troisième élève relève que cette surconsommation risque d'éteindre des espèces. Un autre prolonge ce raisonnement de façon causale en indiquant que s'il n'y aura plus d'espèces, *« ils vont venir sur les champs et pis après ils vont faire des constructions »*. C'est alors que Maurice intervient en prolongeant l'idée de l'extinction de l'espèce et en rajoutant une notion nouvelle, celle de chaîne alimentaire, dans le cadre d'un raisonnement causal qui souligne une conséquence pour les humains :

« Maurice : si on mange trop d'animaux, après il y en aura plus et on aura détruit la chaîne alimentaire. Et après il y a tous les animaux qui vont... »

Enseignant : ça me paraît un peu raccourcis. Qu'est-ce que tu veux dire ?

Maurice : ben par exemple on mange trop de vaches, ben après il y a plus de vaches, ben après ceux qui mangent des vaches, ils peuvent plus... »

Intéressons-nous un moment à Marc. Dans le bilan de savoir, celui-ci répond par écrit avec un vocabulaire précis. Il déclare par exemple avoir appris « *qu'il y avait beaucoup de pollution à cause de la surpopulation animale et à cause de la préparation et de la transformation de la viande* ». Ce raisonnement est par ailleurs de type linéaire à causalité double et à nouveau dans le domaine environnemental. Il restitue également un savoir présent dans l'une des Unités de problème auquel il a participé, lorsqu'il déclare avoir appris « *à faire la différence entre la nourriture (viande) du Moyen-âge et celle d'aujourd'hui* ». Dans cette réponse, il compare deux périodes, sans pour autant montrer une évolution entre ces deux périodes.

En entretien, lorsqu'on lui demande ce qu'il a appris lors de cette séquence, il répond en mobilisant l'échelle temporelle et en indiquant cette fois explicitement une évolution entre le passé et le présent. Il catégorise également les habitudes alimentaires par rapport à la viande, sans être très précis sur les types de viande ni sur les acteurs : « *ben on voit que par rapport au Moyen-âge et à nos jours, il y a eu une évolution dans la consommation de viande, ils mangent moins, au Moyen-âge ils mangeaient une certaine viande et comme maintenant, on mange un peu toutes les viandes.* » Puis il ajoute une dimension environnementale en soulignant une conséquence de la production de viande : « *la production de viande, ça pollue beaucoup* ». Dans plusieurs de ses autres interventions, il va à nouveau catégoriser les différents éléments dans ses réponses. Il distingue par exemple différentes étapes de la filière de la viande et en soulignant à nouveau un aspect écologique : « *la production, après il y a la transformation, la distribution, après la consommation et ça demande beaucoup d'énergie d'avoir tout, tout cet ensemble* ». Ou alors il apporte un nouvel élément économique pas encore mentionné : « *les importations d'animaux, les exportations* ». Il catégorise également deux types d'acteurs : « *Ben moi j'aurais donné un petit peu plus aux pauvres. Vu que les riches ils sont, ah, ils sont riches, ben ils pourraient acheter des autres choses que la viande* ».

3. Quelques propos conclusifs

Arrivé au terme du suivi de quelques élèves des degrés primaires au long de la séquence d'enseignement-apprentissage proposée dans le cadre de la recherche *contributions des disciplines de sciences sociales –histoire, géographie et citoyenneté– à l'éducation au développement durable*, nous esquissons très brièvement quelques constats généraux. Si la question que nous souhaitons explorer des liens entre positionnements des élèves, situations

didactiques et indicateurs de savoirs de sciences sociales reste complexe, nous avons nourri et illustré par quelques propos d'élèves, les points suivants :

1. La situation influence le positionnement. Nous avons constaté chez certains élèves des variations de positionnement entre les diverses situations de la séquence proposée dans le cadre de la recherche. Si le moment de débat proprement dit favorise clairement l'expression de la diversité des positionnements, et donc leurs confrontations, les diverses situations proposées débouchent parfois sur des prises de positions contradictoires par un même élève.
2. le moment du débat est la situation lors de laquelle les élèves mobilisent certaines ressources cognitives liées au domaine des sciences sociales, ceci en particulier pour placer la réflexion dans le cadre de l'avenir, comme aide pour imaginer les actions futures. Les autres situations scolaires rencontrées lors de la séquence (en particulier, les bilans de savoirs ou les moments de construction du problème), restent souvent prisonnières des coutumes didactiques ou des formes scolaires habituelles de la restitution-évaluation des apprentissages.

Bibliographie

- Audigier, F. (2010). *Enseigner l'histoire, la géographie, la citoyenneté : pas de transformation juste, juste une transformation*. In P. Humel (dir.), *Mésavoirs, Études sur la (dé)formation par la transmission* (pp.177-190). Paris : Philologicum.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haerberli Ph. (éd.). (2011) *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université, n° 130). Genève : Université de Genève, 47-71.
- Audigier, F. (2011b). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté. *Recherches en éducation*, 12, 68-82. En ligne <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no12.pdf>, consulté le 18 février 2011.
- Audigier, F., Bugnard P.-Ph. & Hertig, Philippe. (2011). Introduction. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger et Ph. Haerberli (éd.). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université, no 130). Genève : Université de Genève, 7-23.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1993). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

- De Fornel, M., & Quéré, L. (dir.) (1999). *La logique des situations, Raisons pratiques*. Paris : EHESS.
- Haeberli, Ph., Hertig Ph., & Varcher P. (2011). La séquence vue par les élèves : apprentissages et appréciations. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger et Ph. Haeberli (éd.). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université, no 130). Genève : Université de Genève, 191-219.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris: Nathan.
- Moscovici, S. (1984). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- Reuter, Y. (dir.) & al. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Sintomer, Y., & Tapin, J. (2011). Démocratie délibérative. *Raisons politiques*, 2011/2, 42, 5-13.
- Solonel, M. (1998). L'enseignement-apprentissage des règles d'écriture de la dissertation d'histoire en classe de seconde. In F. Audigier, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement d'histoire et de géographie* (pp. 353-382). Paris : INRP.
- Van Zanten, A. (dir.) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.

Étude de bilans de savoirs au terme d'une séquence d'enseignement-apprentissage consacrée au thème « changements climatiques, populations et sociétés ». Philippe Haeberli, Philippe Hertig et Pierre Varcher

Philippe Haeberli

Chargé d'enseignement, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, membre de l'ERDESS

philippe.haeberli(at)unige.ch

Philippe Hertig

Professeur, Haute École pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, UER Didactiques des sciences humaines, membre de l'ERDESS

philippe.hertig(at)hepl.ch

Pierre Varcher

Chargé d'enseignement, Université de Genève, Institut de formation des enseignants, membre de l'ERDESS

pvarcher(at)ip-worldcom.ch

Résumé

Cet article rend compte des résultats synthétiques d'une étude qualitative et quantitative d'un corpus de bilans de savoirs produits par des élèves quelque temps après qu'ils ont suivi une séquence d'enseignement-apprentissage consacrée au thème *changements climatiques, populations et sociétés*. Ces analyses s'inscrivent dans une recherche plus vaste dont le propos est d'identifier les contributions des disciplines scolaires de sciences sociales (géographie, histoire, éducation à la citoyenneté) à l'éducation en vue du développement durable, notamment lorsque les élèves sont placés dans un dispositif de débat.

L'analyse qualitative des bilans de savoirs est fondée sur une série de sept *indicateurs de sciences sociales* définis par l'équipe de recherche, lesquels correspondent à autant de grandes catégories de ressources cognitives qu'un élève – futur citoyen – mobilise en diverses situations, scolaires ou non. Une attention particulière est portée à l'indicateur « combinaison de facteurs / pensée systémique », la capacité des élèves à penser en termes de systèmes étant

considérée comme essentielle dans la perspective de l'éducation en vue du développement durable.

L'analyse lexicale quantitative menée au moyen du logiciel *Alceste* permet de mettre en évidence les structures énonciatives du corpus et de définir des *classes de discours* (classes d'énoncés stables, différenciées notamment par le contraste de leur vocabulaire). Une analyse thématique de ces *classes de discours* a conduit à identifier plusieurs catégories lexicales autour desquelles s'articulent les propos des élèves.

Parmi les résultats mentionnés, on peut retenir une mobilisation très variable des différents indicateurs et la prégnance de la *forme scolaire*.

Mots clés : bilans de savoirs, pensée systémique, mondes lexicaux, éducation en vue du développement durable, sciences sociales.

Studying *bilans de savoir* after a teaching unit dedicated to the subject « climate changes, populations and societies »

Abstract

This article gives an account of synthetic results about a qualitative and a quantitative study. This study concerns a corpus made of « bilans de savoirs » produced by pupils some times after they had followed a teaching unit dedicated to the subject « climate changes, populations and societies ». These analysis come within the scope of a wider research whose purpose is to identify the contributions of social sciences' school subjects (geography, history, education to citizenship) to education to sustainable development, in particular when pupils are placed in situations of discussion.

The qualitative analysis is based on a set of seven *social sciences' indicators* defined by the research team ; these indicators correspond to as many categories of cognitive ressources that a pupil – a future citizen- mobilize in diverse situations, at school or not. A special attention is drawn upon the indicator « factors combining/systemic thinking », pupils' capacity to think in terms of systems being considered as essential in the perspective of an education to sustainable development.

The quantitative lexical analysis carried out with the software *Alceste*, enables to underscore the enunciative structures of the corpus and to characterize *classes of discourses* (classes of stable utterances, differenciated among others by their constracted vocabulary). A thematic analysis of these *classes of discourses* led to identify several lexical categories around which pupils words are articulated.

Among results mentioned, one can underline a very various mobilization of the different indicators and how strong the *forme scolaire* stays.

Keywords : bilan de savoirs, system thinking skills, lexical worlds, education for a sustainable development, social sciences.

La présente contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche menée depuis 2007 par l'Équipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales de l'Université de Genève (ERDESS²⁹). Cette équipe, dirigée par François Audigier (professeur honoraire de l'Université de Genève) rassemble des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des formateurs appartenant à plusieurs institutions tertiaires de Suisse romande : Universités de Genève et de Fribourg, Hautes Écoles pédagogiques des cantons de Vaud et du Valais, Formation continue de l'enseignement primaire à Genève.

La recherche est intitulée *Contributions des disciplines de sciences sociales – histoire, géographie, citoyenneté – à l'éducation en vue du développement durable. Etude d'un exemple : le débat en situation scolaire*³⁰. Le premier volet du projet s'est déroulé entre l'automne 2007 et le printemps 2009 et était centré sur la thématique « changements climatiques, populations et sociétés ». Le deuxième volet de la recherche (automne 2009 – printemps 2012) explore la thématique des ressources alimentaires, à travers l'exemple de la production, de la commercialisation et de la consommation de la viande. Le présent article s'appuie sur des données issues de la première partie de la recherche.

Le projet part d'un triple constat. D'une part, le développement durable est un concept flou, multidimensionnel, considéré par certains de « glouton » (Brunel, 2004), souvent critiqué (Hertig, 2011). En tant qu'équipe de recherche, nous nous appuyons sur une acception du développement durable issue de la définition de Brundtland et incluant les principales caractéristiques relevées dans *Notre avenir à tous* (Brundtland, 1989). Citons la prise en compte du long terme et de l'incertitude dans les décisions du présent, la nécessité de considérer différentes dimensions (échelles) spatiales, temporelles et sociales, le recours à une pensée complexe pour assurer un couplage « soutenable » des composantes sociales (avec l'exigence de tendre vers l'égalité de tous), écologiques et économiques d'une situation donnée. Pour l'équipe ERDESS, le développement durable est bien davantage un projet

²⁹ Site Internet de l'équipe: <http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/index.html>

³⁰ Cette recherche est financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique et par les institutions dont sont issus les membres de l'ERDESS.

politique porteur de valeurs, un horizon programmatique, qu'une « réalité univoque » (Emelianoff *et al.*, 2003, p. 250), et il est aussi un concept fournissant une sorte de trame de référence permettant une lecture des enjeux de société actuels. A l'instar du géographe et économiste Antonio Da Cunha (2003), on peut voir le développement durable à la fois comme une éthique du changement, un concept intégrateur et un principe d'action. Dès lors, et c'est notre deuxième constat, les grands enjeux de société actuels qui sont appréhendés à travers la trame du développement durable ne peuvent pas être résolus sans prendre en compte les apports de plusieurs disciplines scientifiques : on ne peut les réduire au champ d'une discipline particulière – ainsi la question des changements climatiques ne saurait-elle être considérée comme un problème qui ne relèverait que de la climatologie. Enfin, les solutions et les décisions que ces problèmes de société appellent sont en premier lieu politiques, car elles mettent en jeu « des rapports de force entre individus et groupes dont les opinions, les croyances, les attentes, les solidarités, les intérêts sont différents, voire divergents » (Audigier, Bugnard & Hertig, 2011, p. 9)³¹. Certes, l'idée selon laquelle le développement durable est uniquement une question de protection de l'environnement, un enjeu concernant la sauvegarde de la planète, reste fortement ancrée dans les esprits. Dans cette perspective, la planète est en quelque sorte sacralisée et l'homme souvent réduit à une sorte de parasite (Brunel, 2008). Il n'est dès lors pas étonnant que les bilans actuels concernant les pratiques en matière d'éducation en vue du développement durable montrent que celles-ci privilégient largement les problématiques concernant « les thèmes environnementaux les plus traditionnels » (Wals, 2009, p. 53), alors que les apports potentiels des disciplines des sciences sociales restent en retrait. Plusieurs des urgences auxquelles nous sommes confrontés sont certes de nature environnementale, mais même pour celles-ci, il convient selon nous « d'appeler de nos vœux des changements économiques, politiques et institutionnels puissants, affectant volontairement et profondément nos modes de vie » (Bourg, 2010, pp. 37-38).

L'éducation en vue du développement durable (ci-après EDD) a pour finalité de former des citoyens qui disposent des outils intellectuels leur permettant de se forger une opinion

³¹ Les débats que soulèvent les grands problèmes de société actuels devraient, avec la nécessaire finalité d'un changement des modes de fonctionnement de nos sociétés, déboucher sur la recherche de solutions, l'évaluation de celles-ci, la décision, et enfin l'action. Si on se réfère à Habermas (1987), un débat orienté vers l'action implique de construire « une vision commune, d'où une contrainte d'intelligibilité réciproque » (Giral & Legardez, 2011, p. 116). Dans une perspective de formation citoyenne, notamment par le biais du développement de la pensée critique, l'école doit se saisir de ces questions controversées. Là se situent les grands enjeux de l'enseignement des questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006, 2011).

raisonnée sur les enjeux de société d'aujourd'hui et de participer de manière active au débat démocratique. Ils auront en effet à faire des choix en phase avec un mode de développement durable, ce qui implique la prise en compte des multiples dimensions qui entrent nécessairement dans une véritable compréhension et dans la construction d'un tel mode de développement : dimensions environnementales, mais aussi « sociales et démographiques, économiques et financières, politiques et juridiques, scientifiques et techniques, culturelles et éthiques » (Audigier, Bugnard & Hertig, p. 8). Nombreuses parmi ces dimensions sont celles qui relèvent des champs des disciplines des sciences sociales. Il paraît donc à la fois utile et nécessaire de s'intéresser aux contributions des disciplines scolaires des sciences sociales (principalement la géographie, l'histoire et la citoyenneté, présentes dans les curriculums de la scolarité obligatoire de la plupart des pays occidentaux) à l'EDD. A l'école, ces disciplines permettent de construire des outils de pensée, des savoirs, des points de vue, des compétences que les élèves – les futurs citoyens – mobiliseront pour raisonner les solutions et les décisions qu'ils auront à prendre.

Ainsi, même si les enjeux de société relevant du développement durable ne sont pas réductibles à des problèmes propres à une discipline scientifique ou à la discipline scolaire correspondante, la formation du citoyen et de ses capacités d'analyse, de compréhension et de décision requiert des savoirs et des compétences relevant de différentes disciplines, ainsi que l'explicitation des problématiques et des modes de pensée propres à ces disciplines. C'est ce qui justifie la nécessité d'aborder à l'école ces grands enjeux de société en passant par une phase que nous appelons de *détour* par les disciplines.

En même temps, la finalité citoyenne de l'EDD implique que les élèves développent les capacités à mobiliser leurs savoirs dans des situations sociales qui ne sont pas scolaires, condition pour une participation au débat démocratique. C'est pourquoi nous les avons placés « dans un dispositif conçu comme différent des dispositifs scolaires habituels » (Audigier, 2011, p. 56), de manière à ce qu'ils puissent mobiliser les savoirs construits durant la phase de *détour*. En l'occurrence, le dispositif choisi est un dispositif de débat, que nous pouvons assimiler à un *retour* à une situation sociale dans laquelle sont abordées des questions controversées. En fonction des questions mises en discussion, le débat permet en outre d'ouvrir sur la décision et l'action.

Au final, la recherche poursuit deux buts principaux :

- identifier les grandes catégories de ressources cognitives et les savoirs relevant des sciences sociales et pertinents dans le cadre de l'EDD³² ;
- décrire et analyser les manières qu'ont les élèves de mobiliser ces savoirs dans un dispositif de débat proche d'une situation sociale réelle, après avoir été placés dans un dispositif de travail leur permettant de construire ces savoirs.

Les données ont été recueillies dans dix classes primaires et secondaires réparties dans quatre cantons de Suisse romande. Les enseignants de ces classes ont participé à différentes sessions de formation avec les membres de l'équipe de recherche afin de construire en commun les dispositifs didactiques qu'ils ont mis en œuvre dans leurs classes. Parmi l'important corpus de données issu de la première partie de la recherche, nous disposons de *bilans de savoirs* rédigés en fin d'année scolaire par les élèves de neuf des dix classes concernées (trois classes primaires et six classes secondaires) ; en tout, 156 bilans de savoirs ont été recueillis. Ce sont ces données qui sont discutées dans la suite de cette contribution.

1. Cadre méthodologique

La méthodologie dite des bilans de savoirs a été mise au point par l'équipe ESCOL de l'Université Paris VIII dans le cadre d'enquêtes portant sur le rapport au savoir (Bautier, Charlot & Rochex, 1993 ; Charlot, 1997 ; Charlot, 1999). Elle consiste à demander aux élèves de répondre par écrit (après une séquence d'enseignement-apprentissage, voire en fin d'année scolaire) à des questions ouvertes formulées comme suit : « J'ai ... ans. J'ai appris des choses, chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'en attends ? » (Bautier, Charlot & Rochex, 1993, p. 36-37). Ces questions visent à mettre l'élève dans une posture où il doit déterminer lui-même de quoi il va parler : « Il est impossible en effet à l'élève de répondre en mentionnant tout ce qu'il a appris, la méthode postule que l'élève mentionne les seuls savoirs qui font le plus de sens pour lui. Les bilans de savoirs servent à identifier les phénomènes et processus qui se manifestent avec une certaine fréquence » (Cappiello & Venturini, 2009, p. 6). Les productions écrites des élèves sont analysées et des entretiens semi-directifs sont menés avec des élèves dont les textes attirent l'attention par leur singularité.

³² Voir *infra* la section consacrée aux indicateurs de sciences sociales définis par l'ERDESS.

Pour l'équipe ESCOL, les bilans de savoirs sont un bon outil pour appréhender le rapport au savoir, compris comme un « rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeurs : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (Bautier & Rochex, 1998, p. 34). Bernard Charlot précise d'ailleurs qu'il serait plus adéquat de parler de « rapport à l'apprendre ». Selon la valeur qu'il confère aux savoirs, l'individu « se mobilise ou non pour les apprendre » (Cappiello & Venturini, 2009, p. 2).

Ainsi que l'ont fait d'autres chercheurs (voir notamment les contributions rassemblées par Charlot, 2001, ou les références citées par Cappiello & Venturini, 2009), nous avons adapté l'outil des bilans de savoirs aux problématiques propres à notre recherche, en orientant les questions sur les thématiques des catastrophes climatiques et du développement durable. Les élèves ont reçu en fin d'année scolaire³³ un document libellé comme suit :

Ces dernières années, il y a de plus en plus de catastrophes climatiques, que ce soit en Suisse ou ailleurs dans le monde (par exemple le récent cyclone en Birmanie). On parle aussi de plus en plus de la nécessité d'un « développement durable ». Depuis que tu es né(e), tu as appris beaucoup de choses, chez toi, à l'école, avec tes copains (-ines), à travers les médias (journaux, télévision, internet, etc.), alors...

- *Qu'est-ce qui est important pour toi dans tout ce que tu as appris sur ces catastrophes et le développement durable ?*
- *Ce que tu as appris à l'école t'est-il utile pour comprendre ces catastrophes et le développement durable ? Explique et justifie ta réponse.*
- *Ce que tu as appris à l'école t'aide-t-il à savoir ce qu'il faudrait faire face à ces catastrophes et en faveur du développement durable ? Explique et justifie ta réponse.*

Sur la base de ces énoncés, il est attendu que les élèves produisent des textes dans lesquels ils mettent en évidence leurs savoirs relatifs aux catastrophes climatiques et au développement durable, et plus particulièrement les savoirs utiles à l'action (dernière question). Nous avons en outre fait l'hypothèse que ces textes permettraient d'identifier les liens que les élèves

³³ Dans la plupart des classes concernées, le moment où les élèves ont renseigné les bilans de savoirs est intervenu plusieurs semaines après la fin de la séquence d'enseignement-apprentissage durant laquelle les autres données de recherche ont été recueillies.

parviendraient à tisser entre les changements climatiques, les catastrophes et l'idée de développement durable.

Les textes produits par les élèves ont été soumis à différentes analyses : ils ont d'abord été analysés au moyen des indicateurs de sciences sociales définis dans le cadre de la recherche (voir la section suivante). Une étude détaillée des liens construits par les élèves entre les catastrophes, les changements climatiques et le développement durable a été menée pour une classe. Tous les bilans de savoirs ont en outre été soumis à une analyse lexicale au moyen du logiciel *Alceste*, de manière à compléter l'étude qualitative par un traitement de type quantitatif. Quelques résultats de ces analyses sont présentés successivement dans les pages qui suivent.

2. Principaux résultats de l'analyse menée au moyen d'indicateurs de sciences sociales

Sept *indicateurs de sciences sociales* ont été définis dans le cadre de cette recherche. Ces indicateurs correspondent à des grandes catégories de ressources cognitives qui permettent de préciser l'apport des sciences sociales à la formation du citoyen dans le cadre d'une éducation en vue du développement durable (Audigier, 2011). Les élèves sont appelés à mobiliser ces ressources lorsqu'ils mènent un raisonnement en situation d'apprentissage, en situation d'évaluation ou encore lorsqu'ils débattent d'une question en lien avec le développement durable.

Ci-après, chaque indicateur est brièvement explicité³⁴ ; chaque présentation est suivie d'un exposé très synthétique des principaux résultats de l'analyse des bilans de savoirs fondée sur l'indicateur correspondant.

Acteurs individuels, acteurs collectifs

Travailler sur une situation sociale implique d'identifier, de nommer, de distinguer, de qualifier les acteurs qui interviennent à titre individuel dans ladite situation. Il peut s'agir d'un artisan, d'un propriétaire, d'un représentant des autorités, etc. Les acteurs collectifs sont des acteurs sociaux dont la nature peut être très diversifiée : famille, association de quartier,

³⁴ Une présentation détaillée de ces sept indicateurs est proposée par Audigier (2011). Elle a servi de base à l'exposé très synthétique de la présente contribution.

entreprise, autorités locales, régionales ou nationales, groupes de pression, ONG, etc. Les critères permettant de définir les acteurs individuels et les acteurs collectifs varient fortement en fonction des situations sociales étudiées et du point de vue adopté (*ibid.*).

Dans les textes produits par les élèves de deux des classes considérées, les acteurs sont peu ou prou absents. Dans les autres classes, la moitié environ des élèves mentionnent des acteurs, mais ne les différencient que très peu (par exemple: *nous, les gens, les habitants, les hommes*). Certains acteurs sont évoqués de manière plus explicite, mais restent désignés au moyen de termes génériques (par exemple: *les Américains, les gouvernements, les habitants du Bangladesh*). Il n'y a pas de différence significative dans les usages de ces termes entre les élèves des classes primaires et ceux des classes secondaires.

Pluralité des échelles spatiales, temporelles et sociales³⁵

L'étude d'une situation sociale suppose de procéder à « une triple délimitation : un espace, un temps, des individus ou des groupes » (*ibid.*, p. 60). Chacune de ces dimensions appelle en outre un jeu entre les échelles afin que l'analyse soit pertinente, de même que les choix qu'il s'agit d'opérer pour prendre des décisions et entreprendre des actions. La nécessaire prise en compte d'une pluralité d'échelles spatiales (locale – régionale – nationale – globale, avec tous les seuils intermédiaires envisageables) et temporelles (temps court, moyen ou long) relève des modes de pensée de la géographie et de l'histoire. Quant aux « échelles sociales », elles permettent de complexifier la distinction entre acteurs individuels et collectifs en définissant plus précisément les collectifs, par exemple en fonction de leur importance, de leur rôle ou encore de leur mode de regroupement.

L'indicateur *pluralité des échelles* est pratiquement absent des textes produits par les élèves des trois classes primaires et de l'une des classes secondaires (S1). Dans trois autres classes de ce degré, il n'apparaît que de manière sporadique et parfois de manière plus allusive qu'explicite. Les écrits des élèves de deux des classes secondaires (S5 et S7) permettent d'identifier des références aux échelles temporelles, en particulier la temporalité des phénomènes de changements climatiques et de leurs causes, évoquée par un tiers des élèves de la classe S7. Lorsqu'elles apparaissent, les mentions d'éléments renvoyant à des échelles spatiales sont focalisées sur des lieux ou des pays (Suisse, Birmanie, Bangladesh), et le

³⁵ Comme c'est aussi le cas pour l'indicateur « acteurs », la distinction entre ces différentes échelles suppose la capacité des élèves à construire des catégories pour décrire et analyser le réel. Cet apprentissage de la catégorisation est un enjeu majeur à l'école.

Monde, nommé à titre générique, est présent dans quelques textes isolés. Nous n'avons relevé aucune mention de ce que nous avons désigné par *échelle sociale*.

Combinaison de facteurs / pensée systémique

Les grands enjeux de société actuels sont par essence complexes, du fait qu'ils font intervenir une multitude d'acteurs, de facteurs explicatifs, des relations de causalité complexes, des phénomènes de rétroaction ou de récursivité, et qu'ils s'inscrivent dans des dynamiques spatiales et temporelles qui sont parfois difficiles à appréhender. L'un des rôles de l'école consiste donc à donner aux élèves des outils leur permettant de « déchiffrer » ces problèmes complexes, en identifiant les acteurs, les facteurs et surtout les relations qu'il est nécessaire d'établir entre ceux-ci. Parmi ces outils figurent de toute évidence ceux de la systémique.

Cet indicateur peut être identifié dans les textes de nombreux élèves, dans toutes les classes considérées. Les mises en relation portent dans la très large majorité des cas sur des causalités linéaires simples avec des chaînes à trois ou quatre termes. Dans la classe primaire P2 par exemple, plusieurs élèves évoquent des relations de type « mode de vie => pollution => catastrophes => victimes ». De manière plus isolée, et en grande majorité dans les classes secondaires, on relève des textes dans lesquels des mises en relation un peu plus complexes peuvent être interprétées comme une ébauche de pensée systémique:

[...] même si on a beaucoup d'outils technologiques, on ne peut pas sauver tout le monde et il faudrait qu'on s'occupe plus des catastrophes naturelles (...). On devrait plus s'occuper du développement durable et prévenir les dangers (Julie, classe S4).

Toutefois, si on excepte les textes produits par les élèves d'une classe secondaire (S3)³⁶, on n'observe que très rarement des liens construits entre catastrophes, changements climatiques et nécessité de mettre en œuvre les principes du développement durable. Des élèves isolés montrent cependant qu'ils sont capables de tisser ces liens complexes:

[...] pour moi, le plus important est de sauver un maximum de vies, que ce soit au Bangladesh, en Birmanie ou en Suisse. Et pour atteindre ce but, il nous faudra nous appuyer sur le développement durable, car une grande partie des catastrophes climatiques est aussi due à l'homme. Par exemple, l'homme rase beaucoup de forêts, mais les forêts participent à protéger des inondations, des éboulements... (Amélia, classe S4).

³⁶ Ces textes font l'objet d'une analyse plus détaillée de l'indicateur « combinaison de facteurs » (*cf. infra*).

Prise en considération du futur

La prise en compte du futur est au cœur même de l'idée de développement durable. Elle implique de penser en termes de prospective, de probabilité, de risque et d'incertitude. Les décisions et les actions à entreprendre pour résoudre les problèmes auxquels les sociétés humaines sont confrontées doivent être fondées « au nom d'un monde futur possible compte tenu de sa finitude, de l'indispensable sauvegarde de la biosphère à laquelle appartient l'espèce humaine et de la capacité de répondre aux besoins des générations à venir » (Audigier, p. 61), dans une visée d'égalité ou de justice sociale.

Les allusions au futur sont fréquentes dans les textes des élèves, mais elles se limitent le plus souvent à l'évocation d'un avenir sombre et inquiétant :

[...] Le climat se dégrade et [...] si nous ne faisons rien cela va empirer de plus en plus. Si nous ne changeons pas nos habitudes notre Terre va se détruire (Valentine, classe S5, réponse à la question 1).

La mise en relation entre passé, présent et futur n'est que très rarement réalisée en mentionnant les trois termes : pour la plupart des élèves, le futur s'inscrit dans une perspective temporelle qui reste ancrée dans le présent.

Décision et action

La perspective de l'action est un des fondements du développement durable, et par voie de conséquence de l'EDD. Corollaire de l'action et la précédant, la décision doit être fondée sur une analyse des enjeux de la situation étudiée et sur des choix raisonnés. L'EDD suppose de mener avec les élèves un travail de fond sur les modalités de la prise de décision dans le contexte d'un débat démocratique. D'où l'importance que nous accordons au débat dans les dispositifs mis en œuvre. Le travail sur l'action implique notamment de cerner les acteurs concernés, leurs motivations, leurs ressources, leurs attentes ou leurs valeurs, dans une situation réelle ou potentielle.

La majorité des productions des élèves font état d'actions possibles pour tenter de réduire l'impact des catastrophes climatiques et de mettre en œuvre les principes du développement durable. Ces actions vont des « petits gestes » écologiques quotidiens et individuels à des mesures techniques précises à prendre pour empêcher de nouvelles inondations (construction de digues, de barrages, de surfaces de rétention) ou à l'aide d'urgence aux victimes des

intempéries. Selon les élèves, les « petits gestes » relèvent en priorité de la responsabilité individuelle, alors que les actions de plus grande envergure se rangent sous la responsabilité collective (sans d'ailleurs que les acteurs concernés soient clairement identifiés). On peut encore noter que les liens entre la décision et l'action ne sont jamais explicités par les élèves : les actions envisagées apparaissent comme des conséquences logiques placées dans une chaîne de causalité implicite : un problème identifié amène forcément à une action pour en réduire l'impact ou l'éliminer.

Normes juridiques et politiques de l'action

Individuelle ou collective, toute action se déploie dans un espace politique, régi par des normes juridiques et politiques. Ce cadre légal peut être appelé à évoluer en fonction des choix opérés par les citoyens et les entités collectives qui animent l'espace politique. Dans une perspective de formation citoyenne, il est donc essentiel de sensibiliser les élèves à ces dimensions juridiques et de les initier aux différentes formes d'action collective qui fondent la démocratie.

Bien que des élèves aient évoqué la question des normes juridiques et politiques, notamment lors des débats en classe, on n'en trouve pas la moindre trace dans les textes qu'ils ont produits à titre de bilans de savoirs. Apparemment, il ne s'agit pas là de quelque chose que les élèves ont tenu pour essentiel au moment de rédiger ces textes.

Normes éthiques

Le développement durable et l'EDD affirment des valeurs telles que la solidarité, la justice, l'égalité et l'ouverture à l'autre. Ces valeurs sont les normes éthiques qui fondent la définition des normes juridiques et politiques évoquées plus haut. Il est essentiel que ces valeurs et leurs usages soient explicités à l'école, notamment à travers des mises en relation avec des situations réelles (ce qui a d'ailleurs été fait dans le cadre de la séquence proposée aux élèves).

Rares sont les productions d'élèves qui mentionnent de manière explicite des éléments relevant des normes éthiques. Lorsque de tels éléments apparaissent, on constate que quelques élèves évoquent le respect de la nature. Pour le reste, leurs productions « renvoient pour l'essentiel à trois catégories de valeurs: en premier lieu la responsabilité collective (face à l'avenir de la planète et de l'humanité, ou vis-à-vis des victimes des catastrophes), ensuite la compassion (souvent teintée de culpabilité) pour les victimes dont il s'agit d'atténuer les

souffrances, et enfin l'affirmation d'une nécessaire solidarité inter- et intragénérationnelle » (Haeberli, Hertig & Varcher, pp. 207-208).

Ce rapide survol des principaux résultats de l'analyse des bilans de savoirs au moyen des indicateurs de sciences sociales ne permet pas, faute de place suffisante, de fournir de nombreux extraits des textes écrits par les élèves, ni de faire état d'un certain nombre de constats potentiellement intéressants dans une perspective d'EDD. Nous renvoyons donc les lecteurs intéressés à l'ouvrage dans lequel les membres de l'ERDESS présentent de manière détaillée une partie des résultats issus de l'analyse des données récoltées dans la première partie de la recherche, et plus particulièrement aux pages du chapitre 7 qui sont consacrées à l'analyse des bilans de savoirs (*ibid.*, pp. 204-218).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les textes produits par les élèves de la classe secondaire S3 se distinguent des autres en ce qu'ils font souvent état de liens de causalité explicites entre catastrophes, changement climatique global et développement durable, avec des tentatives d'explication d'un système. La section qui suit présente quelques constats que nous avons pu dégager de l'étude de ces liens construits par les élèves, qui apparaissent comme des éléments de pensée systémique.

3. Analyse spécifique de l'indicateur « Combinaison de facteurs / pensée systémique »

Une étude détaillée des liens construits par les élèves entre les catastrophes, les changements climatiques et le développement durable a également été menée sur la base des bilans de savoirs de la classe S3 (élèves âgés de 12 – 13 ans).

Si notre attention s'est portée plus spécifiquement sur cet indicateur, c'est parce que l'acquisition d'une pensée systémique est considérée comme fondamentale dans la perspective de l'éducation en vue du développement durable (EDD). Ainsi, dans sa revue des expériences menées dans le cadre de la Décennie en faveur de l'EDD, Tilbury relève-t-elle que la plupart des auteurs et des comptes-rendus d'expériences « insistent sur la nécessité d'appliquer des processus qui aident les apprenants à adopter cette vision d'ensemble. (...) »

Par essence, la pensée systémique consiste à "regarder l'ensemble du tableau". (...) Elle encourage à comprendre et à gérer les situations complexes. » (Tilbury, 2011)³⁷.

Si tout le monde semble d'accord sur la nécessité de mettre en place des situations d'apprentissage qui permettent aux apprenants de développer une telle capacité, il n'en reste pas moins que la mise en œuvre pose toute une série de problèmes didactiques relativement peu investigués. Nous nous sommes fondés sur quelques propositions d'une des rares recherches conduites en Suisse dans ce domaine (Frischknecht-Tobler, Nagel et Seybold, 2008) et nous posons le postulat que la pensée systémique est constituée de deux composantes :

- a) la capacité de décrire et de reconstituer un système sous forme d'un schéma fléché (car, avec Ossimitz (2000a, 2000b), nous soutenons que la pensée systémique a besoin d'un moyen de représentation graphique systémique pour s'élaborer)
- b) la capacité d'utiliser le système reconstitué pour formuler des pistes d'actions possibles avec des arguments adaptés.

Cette capacité suppose donc un apprentissage à identifier et représenter les éléments d'un système et les liens qui unissent ces éléments (sachant que ces liens peuvent être de divers types et pas seulement du genre cause-conséquence).

Dans le cadre de la séquence qui a servi de base à la recherche, les enseignants ont essayé de faire comprendre à leurs élèves les multiples interactions d'un système qui cherche à mettre en lien les catastrophes dites naturelles avec différents éléments liés aux changements climatiques. On imagine sans peine la complexité des liens et les incertitudes qui peuvent mener d'une inondation dans l'Oberland bernois à certaines activités humaines productrices de gaz à effets de serre. Dès lors, il est très ambitieux d'attendre d'élèves de 12-13 ans qu'ils arrivent à proposer et à justifier d'éventuelles pistes d'actions pour modifier des comportements humains pouvant être considérés comme des causes potentielles des changements climatiques et donc, ici, de la catastrophe. Néanmoins, les éléments clés du système et les liens principaux ont été posés en classe durant la séquence et devraient pouvoir être considérés comme des savoirs de référence potentiels pour les élèves.

Nous posons l'hypothèse que le bilan de savoirs, par le fait qu'il oblige les élèves à se débarrasser du support graphique et qu'il est soumis bien après la séquence, peut permettre de

³⁷ Traduction des auteurs.

révéler le type du modèle explicatif qui fonde leurs conceptions, ainsi que le degré de maîtrise du système qu'ils maîtrisent.

Il nous a donc fallu distinguer différents types de modèles explicatifs et catégoriser les contenus des bilans de savoirs. Nous n'avons pas la possibilité ici de développer le processus de définition de ces types de modèles explicatifs (*cf.* Haeberli, Hertig et Varcher, 2011) et nous nous contenterons d'indiquer que nous avons pu délimiter trois grandes catégories de contenus des bilans de savoirs en fonction des types de modèles explicatifs :

1. Celle des bilans de savoirs qui ne montrent aucune mise en lien : généralement, leurs auteurs se représentent la nature comme une force extérieure contre laquelle on ne peut rien faire ou contre laquelle on peut juste chercher à se protéger en déployant des moyens techniques directement en lien avec le type de catastrophe sur le lieu même. Pour ces élèves, malgré l'enseignement suivi en classe, il n'y a aucune intégration d'un sujet dans l'objet « nature » qui reste un élément extérieur, il n'y a aucun indice qui montrerait qu'eux-mêmes sont partie prenante d'un système.

2. Celle des bilans de savoirs qui montrent une entrée dans une pensée qui cherche à mettre en liens. Mais ceux-ci se résument souvent à de courtes chaînes de causalités linéaires. Deux sous-catégories ont été dégagées : d'une part, les bilans de savoirs ne montrant qu'une chaîne de causalités (généralement de géographie physique expliquant la catastrophe), d'autre part, des bilans de savoirs constitués de deux ou plusieurs chaînes de causalités juxtaposées. Par exemple, des élèves expliquent la catastrophe par deux ou trois éléments de géographie physique, puis ils mettent en évidence, sans lien avec le raisonnement sur la catastrophe, une petite chaîne de causalité pour démontrer l'influence humaine dans les changements climatiques.

3. Enfin, celle des élèves dont les bilans de savoirs montrent une mise en lien plus complexe avec, par exemple, la mise en évidence de boucles de récursivité.

Relevons aussi que certains élèves restent trop généraux dans leur bilan de savoirs, si bien que leur production est difficile à mettre dans une catégorie.

Cette utilisation des bilans de savoirs a débouché sur l'élaboration d'un tableau récapitulatif permettant à l'enseignant de visualiser le positionnement de chacun des élèves de sa classe. Ce tableau montre une grande dispersion, mais cela correspond à d'autres résultats de recherche qui montrent que la pensée systémique peut se construire pendant la période du secondaire 1 (12 – 15 ans). Ainsi Bollmann-Zuberbühler et Kunz (2008) ont-ils montré que des élèves de 13-14 ans ont réalisé des progrès significatifs dans la réalisation de diagrammes de causalité circulaire et qu'ils sont capables de formuler sur cette base des prédictions différenciées avec des arguments adaptés.

Les bilans de savoirs peuvent donc être un outil aidant au repérage de l'état de la construction de la capacité de raisonner en système. Mais dans le cadre de notre recherche, cela n'a été possible qu'avec une seule classe. Nous n'avons pas pu disposer de données nous permettant de comprendre pourquoi on n'observe que très rarement dans les autres classes des liens construits entre la catastrophe, les changements climatiques et les éventuelles causes anthropiques de ceux-ci. Mais l'insistance mise par l'enseignante de la classe sur cette capacité et l'importance qu'elle a accordée aux moments d'institutionnalisation de ce type de savoirs nous paraissent pouvoir expliquer pourquoi les élèves de cette classe ont été capables de réutiliser ce contenu d'apprentissage en situation de bilan de savoirs plusieurs semaines après la séquence.

4. Une analyse automatique des bilans des savoirs

Pour compléter les analyses manuelles présentées ci-dessus, nous abordons les résultats d'une analyse automatique de ces mêmes bilans de savoirs. Cette analyse a été menée à l'aide du logiciel d'analyse de données textuelles *Alceste*. L'interprétation des résultats que nous proposons repose sur une démarche comparative avec les résultats du traitement d'entretiens avec élèves menés dans le cadre de la même recherche³⁸. Dans une première section, nous décrivons le type d'analyse mené par *Alceste*; l'interprétation des résultats fait l'objet d'une deuxième section.

³⁸ Nous avons mené des entretiens de type *focus-groups*, avec trois élèves d'une même classe.

L'analyse Alceste

Logiciel d'analyse automatique du discours, *Alceste* se présente comme une méthodologie d'aide à l'étude et à l'interprétation de données textuelles. Il vise, en particulier, à dégager les « structures » énonciatives d'un texte, d'un corpus³⁹. Sa méthode repose sur un découpage aléatoire du corpus en fragments de taille relativement analogue, dits « unités de contexte »⁴⁰. Ces mêmes fragments sont ensuite classés statistiquement selon une procédure descendante hiérarchique. Cette démarche est dite descendante en ce sens qu'*Alceste* s'appuie sur des fractions de texte et en rapproche les segments qui contiennent les mêmes vocables, afin de constituer des *classes de discours*. *In fine*, ces classes sont des classes d'énoncés stables, différenciées notamment par le contraste de leur vocabulaire.

Du point de vue théorique, la méthode vise à identifier ce que Max Reinert, concepteur d'*Alceste*, nomme des « mondes lexicaux » (Reinert, 2001). En modélisant la trace d'une activité discursive conçue comme production et répétition de signes, *Alceste* propose, en quelque sorte, une « cartographie du discours ». Cette dernière se matérialise par une liste de mots, de formes lexicales formant autant de *classes de discours*. À partir des *classes de discours* dégagées par *Alceste*, nous avons opéré une analyse thématique ordinaire. Nous avons donc élaboré un ensemble de catégories autour desquelles les propos des élèves s'organisent⁴¹; nous avons également cherché à repérer la présence et le rôle éventuels des indicateurs de sciences sociales lorsque les élèves expriment leur point de vue sur la séquence et les débats, et de manière plus générale sur le développement durable.

Le corpus que nous avons soumis à *Alceste* est constitué par la retranscription des 156 bilans dans leur intégralité. Quatre *classes de discours* ont été dégagées. L'analyse que nous présentons repose sur le regroupement thématique des termes les plus associés à la classe⁴². L'analyse vise une montée en généralité, une réduction progressive de l'hétérogénéité du discours des élèves mais également la détermination de liens entre les classes de discours. Comme nous l'avons mentionné, nous opérons une comparaison des résultats obtenus entre ce

³⁹ Les corpus peuvent être de nature différente : coupures de presse, ouvrages littéraires mais aussi transcriptions d'entretiens, réponses à une question ouverte, textes officiels, etc.

⁴⁰ Ce découpage répond à l'idée de phrase ou d'énoncé calibrée en fonction de la longueur (nombre de mots) ou de la ponctuation. Ces unités de contexte sont composées d'une ou plusieurs lignes de texte consécutives d'environ 200 caractères et terminées si possible par une ponctuation, sinon par un séparateur comme un blanc.

⁴¹ Pour une présentation de ces catégories, voir Haeberli, Hertig & Varcher (2011).

⁴² Voir en annexe le tableau présentant la liste des mots les plus associés à chaque classe de discours.

que les élèves écrivent dans leurs bilans de savoirs avec les résultats du traitement par *Alceste* des transcriptions des entretiens de groupe.

Une comparaison des résultats entre bilans de savoir et entretiens de groupe

Le constat général qui se dégage du traitement des entretiens par *Alceste* est le suivant : le discours des élèves est structuré en trois pôles qui font écho aux trois pôles du projet de recherche, à savoir « j'étudie une ou des situations ; je traite des actions possibles relatives à ces situations ; pour ce faire, je suis dans un dispositif de débat ». Si ce constat n'est pas aussi net pour les résultats concernant les bilans de savoirs, il est possible, à partir des listes de mots proposés par *Alceste*, de formuler trois observations de portée générale.

Le discours des élèves lors des entretiens est associé, dans une proportion d'un peu moins d'un tiers, à des *classes de discours* se référant aux apprentissages et plus particulièrement à la forme de l'apprentissage liée au débat en général, aux situations de débat proposées dans la séquence d'enseignement-apprentissage en particulier. Dans les bilans écrits, seule une partie des mots d'une des *classes de discours* peut être rangée sous la catégorie générale 'apprentissages-enseignements' sans qu'aucun des mots, contrairement aux entretiens, ne renvoie toutefois au débat. Les mots les plus fortement associés à la *classe de discours* en question renvoient au « changement » par rapport à des « sujets » de « cours » « habituels », à une « nouvelle » ou « meilleure » façon d'« expliquer » ou de « connaître », une « aide » pour « comprendre ». Cet ensemble de termes et son association forte à la même classe de discours témoignent de l'idée d'un changement par rapport aux activités et au contenu liés à l'enseignement habituel, sans que la dimension du débat ne soit toutefois présente dans les écrits des élèves.

Toutefois, il est intéressant de noter que les élèves accordent dans les bilans écrits un poids supérieur à l'étude de situations, aux objets de connaissance et aux moyens d'informations, en comparaison avec ce qu'ils disent lors des entretiens. En agrégeant les classes de discours où des mots pouvant être rangés dans la catégorie 'objets et situations' sont présents, nous arrivons non loin des deux tiers des mots classés par *Alceste*. Il faut noter également que contrairement aux mots issus du traitement des entretiens, les mots retenus dans l'analyse des bilans restent plus généraux, moins situés. Le mot « Bangladesh » est, par exemple, relativement peu associé à l'une des classes d'écrits des bilans, alors qu'il est le plus fortement associé (avec d'autres noms de pays, de lieux) dans le discours en entretiens. En

revanche, les termes de « cyclone », « catastrophe », « réchauffement », « climatique », « développement », « durable », sont fortement associés à ces *classes de discours* dans l'analyse des bilans.

Enfin, pour près d'un tiers, les écrits des bilans peuvent être associés à la catégorie générale regroupant les actions envisageables relatives aux situations étudiées, plus précisément aux buts et aux conditions de l'action, même si ces dernières dimensions n'apparaissent pas aussi clairement que dans les entretiens. Cet univers de l'action se partage, à l'instar de ce qui se passe dans les entretiens, entre deux types d'action, l'agir de l'élève et un agir plus vaste, à une autre échelle. Les deux thèmes les plus prégnants, les transports et l'énergie, se retrouvent aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Ainsi, pour clore cette très rapide mise en relation entre analyse des entretiens et analyse des bilans de savoirs, nous pouvons relever que les élèves ont, à l'écrit, mis entre parenthèses ou de côté les moments de débat proposés dans la séquence d'enseignement-apprentissage, alors que cette dimension est très présente à l'oral, lors des entretiens. De plus, le discours des élèves est structuré à l'écrit à partir d'éléments généraux qui concernent l'étude des situations qui précèdent les moments de débat. Il y a là, probablement, un effet de mémoire lié au temps qui s'est écoulé entre la passation de la séquence et l'écriture des bilans effectuée en fin d'année scolaire. Toutefois, cette différence entre le discours en entretiens et écrit lors des bilans fait écho, à notre sens, à deux manières distinctes et complémentaires de faire retour sur la séquence : d'une part, un moment de discussion lors duquel les moments et le contenu des débats sont largement repris et commentés, de l'autre, des productions écrites où tel n'est pas le cas et où la généralité est plus grande.

5. Ouvertures et prolongements

Au terme de cette analyse des bilans de savoirs produits par les élèves à la suite d'une séquence d'enseignement-apprentissage consacrée au thème changements climatiques, populations et sociétés, nous inscrivons nos constats dans le propos plus large de la recherche qui est, rappelons-le, d'identifier les contributions des disciplines scolaires de sciences sociales à l'éducation en vue du développement durable. Si le retour que les élèves effectuent sur le dispositif de recherche et sur l'ensemble de la séquence porte, pour l'essentiel, sur des savoirs de type factuel relatifs à l'étude des situations proposées, la présence de ressources

cognitives pertinentes (les indicateurs de la recherche) pour l'analyse de ces mêmes situations, est peu explicite dans les écrits étudiés, ou du moins l'expression de ces ressources se manifeste-t-elle, à l'exception de l'indicateur « pensée complexe », à un tel niveau de généralité qu'il est difficile de considérer qu'il y a eu mobilisation de ces indicateurs dans les réponses produites par les élèves. Ce constat interroge la visée de construction de compétences citoyennes de notre recherche. Dans ces propos conclusifs, nous indiquons deux ensembles d'éléments qui expliquent à notre sens la grande discrétion des indicateurs dans les écrits des élèves.

Le premier ensemble de raisons qui expliquent la difficulté des élèves à mobiliser les indicateurs dans des productions écrites renvoie avant tout aux pratiques habituelles dans l'enseignement des sciences sociales à l'école – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Ces pratiques, les enquêtes depuis plus de vingt ans le confirment, privilégient très largement la transmission d'un savoir stabilisé et fermé au détriment de la maîtrise d'outils d'analyse d'une question ou d'une situation sociale. Autrement dit, un travail tel que celui sur les indicateurs que la recherche se propose de mettre en œuvre, est en rupture avec la coutume didactique, coutume selon laquelle ce sont les savoirs factuels relatifs à la situation étudiée qui sont prioritaires et non les procédures et outils cognitifs permettant de penser cette situation de manière systémique, critique et créative. La façon dont la séquence d'enseignement-apprentissage proposée aux élèves organise le moment d'études de situations sociales avant le moment de débat est également à interroger. Le deuxième volet de la recherche qui s'est terminé cette année 2012 cherche à mettre un accent plus important sur l'institutionnalisation (poster, argumentaire, etc.) durant la séquence. D'éventuelles différences de constats sont donc à confirmer avec les analyses des bilans de savoirs de la seconde phase de la recherche.

Le deuxième ensemble de raisons a trait à la prégnance de la forme écrite de restitution-évaluation des apprentissages scolaires ; cet ensemble renvoie à l'un des aspects de la forme scolaire (Vincent 1980, Lahire 2008). Dans les pratiques habituelles, l'évaluation des acquis des élèves passe par l'utilisation explicite et raisonnée des acquis par ceux-ci ; les savoirs légitimes à mémoriser sont à restituer dans un texte plus ou moins long qui doit reprendre les énoncés du savoir enseigné, ou par la résolution de problèmes utilisant ces savoirs. Dans notre recherche menée auprès d'élèves suisses romands, on peut penser qu'une grande majorité de ceux-ci, en restituant des savoirs factuels liés aux situations étudiées, ont assimilé les bilans

de savoir à une évaluation de type scolaire. Si cette hypothèse s'avère exacte, cela ouvre l'immense chantier de l'évaluation concernant la mobilisation de ressources cognitives en sciences sociales. La question de l'évaluation, l'une des moins étudiées dans nos didactiques, est rendue d'autant plus complexe que le débat dans le cadre de l'éducation au développement durable modifie la place habituellement conférée aux savoirs scolaires : il ne s'agit pas, pour les élèves, de simplement restituer du savoir, mais bien aussi de penser l'avenir et donc de mettre les savoirs en position de ressources à mobiliser pour imaginer des solutions qui répondent aux défis de l'avenir. Dès lors, il ne s'agit plus d'évaluer la présence de savoirs attendus mais la pertinence des solutions proposées en regard notamment de l'ambition des sciences sociales de raisonner et mieux comprendre le monde actuel. Cela modifie bien entendu le sens de l'évaluation telle que celle-ci s'est développée dans le cadre de la forme scolaire ; cette modification exige notamment de prendre également en compte les compétences argumentatives que les élèves développent à l'oral.

L'analyse des bilans de savoir dans l'une des classes ayant participé à la recherche met toutefois en évidence un constat encourageant, allant dans le sens d'un dépassement possible des éléments et contraintes évoqués ci-dessus. Des moments d'institutionnalisation, dont la forme et la fréquence sont encore à déterminer plus finement et précisément, compris comme des moments cherchant à cristalliser les savoirs et savoir-faire relatifs ici à l'indicateur « pensée complexe », semblent favoriser, dans les écrits des élèves, une mobilisation accrue de compétences systémiques. Il est par ailleurs intéressant de noter que la mobilisation de ces compétences systémiques va de pair avec la mobilisation de savoirs utiles à l'action. Ce résultat, qui doit être encore documenté plus finement en regard notamment du genre de pratiques institutionnalisantes mises en œuvre, laisse toutefois penser qu'il existe des formes d'institutionnalisation à investiguer, formes propres aux différentes « étapes » nécessaires d'une séquence d'enseignement-apprentissage en éducation en vue du développement durable, telles que la problématisation, la recherche et la validation d'informations, le débat lui-même, etc. Enfin, last but not least, ces pratiques et formes d'institutionnalisation devraient être pensées dans une interaction dynamique entre 'oral' et 'écrit'.

Bibliographie

Audigier, F. (2011). Éducation en vue du développement durable et didactiques. . In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger et Ph. Haeberli (éd.). *L'éducation en vue du développement*

- durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université, no 130). Genève : Université de Genève, 47-72.
- Audigier, F. (2011b). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté. *Recherches en éducation*, 12, 68-82. En ligne <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no12.pdf>, consulté le 18 février 2011.
- Audigier, F., Bugnard, P., & Hertig, Ph. (2011). Introduction. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger et Ph. Haeberli (éd.). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université, no 130). Genève : Université de Genève, 7-24.
- Balacheff N. (1988). Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques. In C. Laborde (éd.). *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (pp. 69-83). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1993). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*. Paris : Armand Colin.
- Bollmann-Zuberbühler, B., & Kunz, P. (2008). Ist systemisches Denken lehr- und lernbar?. In Frischknecht-Tobler U., Nagel, U., & Seybold, H. (éd.). *Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen* (pp. 33-52). Zurich: Verlag Pestalozzianum.
- Bourg, D. (2010). Technologie, environnement et spiritualité. In D. BOURG, & P. ROCH (éd.). *Crise écologique, crise des valeurs? Défis pour l'anthropologie et la spiritualité* (pp. 25-38). Genève : Labor et Fidès.
- Brundtland, H.-G. (1989). *Notre avenir à tous. Rapport de la Commission mondiale sur l'Environnement et le Développement*. Montréal : Les Editions du Fleuve. (œuvre originale publiée en 1987).
- Brunel, S. (2004). *Le développement durable*. Paris : PUF.
- Brunel, S. (2008). *A qui profite le développement durable ?*. Paris : Larousse.
- Cappiello, P., & Venturini, P. (2009). L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences. In F. Leutenegger F. *et al.* (éd.), *Actes du 1^{er} Colloque International Où va la didactique comparée ?*, Université de Genève, CDRom.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2001) (éd.). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.
- Chartier, R., Compère, M.-M., & Julia, D. (1976). *L'Education en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris : SEDES.
- Da Cunha, A. (2003). *Développement durable: éthique du changement, concept intégrateur, principe d'action*. In A. Da Cunha, & J. Ruegg (éd.), *Développement durable et aménagement du territoire* (pp. 13-28). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Emelianoff, C. Knafou, R., & Stock M. (2003). Développement durable. In J. Lévy, & M. Lussault (éd.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (pp. 249-251). Paris : Belin.
- Frischknecht-Tobler, U., Nagel, U., & Seybold, H. (2008) *Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen*. Zurich : Verlag Pestalozzianum.
- Giral, J., & Legardez, A. (2011). Analyser les débats sur des questions vives environnementales. Quelles conditions pour une coconstruction de savoirs pour l'action ? In A. Legardez & L. Simonneaux L. (Eds.). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Haeberli, P., Hertig P., & Varcher, P. (2011). La séquence vue par les élèves : apprentissages et appréciations. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger et Ph. Haeberli (éd.). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université, no 130). Genève : Université de Genève, 191-219.
- Hertig, Ph. (2011). Le développement durable: un projet multidimensionnel, un concept discuté. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 13, 19-38.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (2), 229-258.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006) (Eds.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.

- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2011) (Eds). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri.
- Ossimitz, G. (2000a). *Entwicklung systemischen Denkens. Theoretische Konzepte und empirische Untersuchungen*. Wien / München: Profil Verlag.
- Ossimitz, G. (2000b). *Systemisches Denken braucht systemische Darstellungsformen*. Présenté au colloque annuel de la Gesellschaft für Sozial- und Wirtschaftskybernetik (GWS), Mannheim, 30 septembre 2000.
- Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours : Application aux "Rêveries du promeneur solitaire". *La Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, V (49), 32-36.
- Tilbury, D. (2011). *Evaluation des expériences menées au cours de la Décennie : étude menée par des experts sur les processus et l'apprentissage pour l'éducation en vue du développement durable*. En ligne sur le site de l'UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf> , consulté le 29 juin 2011.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Wals, A. (2009). *Contextes et structures de l'Education pour le développement durable 2009. Apprendre pour un monde durable. Rapport de la première partie de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD 2005-2014)*. Section de coordination de la DEDD, Division de la coordination des priorités des Nations Unies en matière d'éducation. Paris : UNESCO.

Annexe

Tableau des mots les plus associés aux quatre *classes de discours* dégagées par l'analyse Alceste à partir du traitement des bilans de savoirs

	<i>Mots⁴³ (dans l'ordre décroissant d'association)</i>	<i>Poids dans le discours général (%)</i>
	Sujet, cours, changer, problem, habitué, cas, façon, climat, journal, classe, television, meilleur, population, aider, compris, empirer, connaitre, homme, travail, nouvel, expliquer,	19
	Monde, passe, terre, cyclone, compte, penser, rendre, film, tuer, passer, personne, resoudre, consequent, arriver, pays, voir, tremblement, yeux, savoir, devenir, bangladesh	26
	Developper, durable, apprendre, catastroph, important, face, trouver, reagir, ecole, rechauffer, climatique, utile, aide, part, cause, temps, avenir, demander, proteger	26
	Utiliser, voiture, transport, dechet, energ, polluer, economiser, velo, pollution, pied, publi, trier, eau, prendre, boire, train, planete, reduire, attentif, moyen, arreter	30

⁴³ Les formes lexicales analysées par Alceste se présentent parfois sous formes réduites ; elles ne sont pas accentuées.

« Les représentations concernant la place des savoirs dans l'éducation historique lors du débat sur le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010). » Vincent Boutonnet, Jean-François Cardin et Marc-André Ethier

Vincent Boutonnet

Doctorant, Université de Montréal
vincent.boutonnet(at)umontreal.ca

Jean-François Cardin

Professeur, Université Laval
jean-francois.cardin(at)fse.ulaval.ca

Marc-André Ethier

Professeur, Université de Montréal
marc.andre.ethier(at)umontreal.ca

Résumé

En 2007, un nouveau programme d'histoire nationale a été mis en œuvre au Québec. Ce programme a suscité de vifs débats. Cette recherche explore le discours de différents intervenants sur le rapport au savoir historique tel qu'il s'est manifesté lors du débat public concernant le nouveau programme d'histoire au Québec. Nos résultats nous ont permis de caractériser un discours et des visées particulières pour l'histoire selon le groupe d'intervenants, que l'on soit enseignant, didacticien, historien ou autre. Nos résultats montrent aussi que les critiques du programme dénonçaient sa préoccupation excessive pour l'éducation civique et son mépris pour la mémorisation de la narration de l'évolution politique de la nation. Selon les partisans de ce programme, le problème est plutôt que les critiques souscrivent à une représentation ancienne de l'histoire, qui néglige de nouveaux champs de recherche (comme l'histoire des genres et l'histoire sociale) et entrave à la fois l'enseignement de la manière dont est construite la connaissance historique et l'implication des élèves dans une enquête authentique et critique.

Mots-clés : Enseignement de l'histoire au secondaire, Histoire nationale au Québec, Aspects politiques de l'enseignement de l'histoire, Education à la citoyenneté, Identité.

Representations about the place of knowledge in education history as have arisen in the debate on the new history curriculum in Quebec (2006-2010).

Abstract

In 2007, a new programme of national history was implemented in Quebec. This curriculum provoked strong debates. The purpose of this research was to explore the discourse of various stakeholders in the public debate on the new history curriculum in Quebec. Our results show that critics were denouncing its excessive concern for civic education and its disregard for the memorization of the tale of the nation's political development. But, according to supporters of this programme, the critics hold an old-fashioned representation of history, which neglects new fields of research (such as gender history and social history) and hinders both the teaching of how historical knowledge is constructed and the involvement of students in an authentic and critical enquiry.

Keywords : History instruction in secondary school, National history in Quebec, Political aspects of history teaching, Citizenship instruction, Identity.

1. Mise en contexte

Au Québec, dans le cadre d'une vaste réforme du système éducatif, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) a récemment implanté un nouveau curriculum en revisitant le contenu des programmes d'études ainsi que le contexte pédagogique dans lequel ils s'inscrivent, un contexte axé sur le développement des compétences. Depuis 2005, de nouveaux programmes ont été graduellement implantés à l'ordre secondaire pour toutes les matières (Cardin, 2010a; Éthier & Lefrançois, 2010; Ministère de l'éducation du Québec, 1997).

Le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) couvre depuis lors quatre des cinq années du secondaire, au lieu de deux années dans le curriculum précédent. Les deux premières années, constituant le 1^{er} cycle (MÉLS, 2006), se concentrent sur l'histoire du monde occidental. Pour les deux autres années, constituant le 2^e cycle (MÉLS, 2007), le programme examine l'histoire du Québec et du Canada sous deux perspectives : en 3^e année, il suit une approche chronologique; en 4^e année, il suit une approche thématique (population, économie, culture, pouvoir, société et territoire).

À partir de ces contenus, et donc sur quatre années, le programme préconise le développement de trois compétences spécifiques: (1) interroger les réalités sociales dans une perspective historique, (2) interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et (3) construire/consolider sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (MÉLS, 2006, pp. 344-349). Ce nouveau contexte pédagogique axe le développement des compétences sur la maîtrise et la manipulation de concepts centraux et transférables.

Notons que le programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* au primaire (implanté depuis 2001) et celui d'HÉC au 1^{er} cycle du secondaire (implanté depuis 2005) n'ont semé aucun émoi médiatique (Cardin, 2010b). Or, en avril 2006, un débat fortement médiatisé éclate lorsque le journal *Le Devoir* dévoile le contenu d'une version de consultation du nouveau programme de 2^e cycle concernant l'histoire du Québec et du Canada, une matière beaucoup plus sensible cette fois, car directement branchée sur l'identité personnelle et collective de la population. L'application obligatoire de ce programme était prévue pour la rentrée de septembre 2007. Plusieurs intervenants de tous horizons se sont prononcés sur ce programme, les uns le défendant, les autres — plus nombreux dans les médias — l'attaquant. Certains allèrent d'ailleurs jusqu'à accuser le projet de programme de nier la nation québécoise, notamment en occultant des événements symboliques — et « douloureux » — pour les Québécois francophones, tout en dénonçant du même souffle l'approche par compétences, souvent présentée comme un des moyens utilisés pour réaliser cette « négation » (Cardin, 2010b). Ce débat, qui culmina pendant le printemps et l'été 2006, refit surface à quelques reprises par la suite. Il se poursuit toujours, bien que de manière plus atténuée, et n'est peut-être pas encore terminé.

Par ailleurs, ce débat a soulevé plusieurs questions fondamentales concernant l'histoire à l'école, en particulier quant à la nature de la discipline historique et la pertinence de transmettre — ou non — une trame événementielle nationale présentée comme étant plus ou moins consensuelle. La teneur de ce débat a alors emprunté plusieurs voies idéologiques et c'est pourquoi il nous semblait intéressant de l'analyser, d'autant que les périodes de crise sont souvent révélatrices des représentations sociales et des conceptions profondes des groupes, à fortiori sur un tel enjeu social (Laville, 2004; Seixas, 2000). Toutefois, dans cet article, nous ne voulons pas intervenir sur le fond du débat. La recherche dont nous rendrons compte ici de quelques résultats a plutôt pour objet le discours et les points de vue qui, à travers ce débat, ont circulé concernant le savoir historique à l'école, son enseignement et son apprentissage. Pour nous, qui avons été impliqués personnellement à divers degrés dans cette

polémique⁴⁴, cette recherche est un moyen de prendre une certaine distance par rapport à celle-ci, de nous en extirper en quelque sorte. De fait, nous ne pouvons prétendre à la neutralité, mais nous estimons néanmoins qu'il importe de mettre le débat au service de la recherche et d'une meilleure compréhension de l'attitude des différents groupes envers l'histoire nationale.

Signalons enfin que ce débat québécois est loin d'être un cas isolé. Durant les dernières décennies, en effet, plusieurs pays ont vécu un remaniement de leur programme d'histoire nationale et des débats semblables, tels ceux en Australie (Macintyre & Clark, 2003), au Canada (Granatstein, 1998; Laville, 2009), aux États-Unis en 1994 avec les *National Standards* (Nash, Crabtree, & Dunn, 2000) ou en Grande-Bretagne durant les années 1980 entourant le *School Council History Project* (Rosenzweig & Weinland, 1986). À ce sujet, le livre de Grever et Stuurman (2007) permet une vue d'ensemble de ce phénomène en explorant dans différents États ce changement de la transmission à l'école d'une histoire traditionnelle et nationale (ce qu'ils appellent le « canon ») vers une conception davantage axée sur les savoir-faire méthodologiques et intellectuels propres à la discipline historique.

Nous posons alors comme problème l'émergence dans ce débat des représentations sociales quant à la place du savoir historique, sa valeur, son articulation, mais aussi tout le contexte didactique dans lequel il peut s'inscrire, constructiviste ou non, interprétatif ou non, critique ou non, etc. C'est dans cette perspective que nous avons recueilli nos données et que nous les avons analysées.

2. Méthodologie

Dans un premier temps, nous avons tenté de recenser la plupart des articles de périodiques discutant du programme d'histoire nationale au secondaire, que ce soit ses différentes versions de consultation ou la version officielle de l'automne 2006. Ces articles sont issus de périodiques québécois destinés au grand public (*Le Devoir*, *La Presse*, etc.), des extraits de blogues ou de sites web, de revues professionnelles (*Traces*, *Enjeux de l'univers social*, etc.) ou scientifiques (*Revue d'histoire de l'Amérique française*, *Bulletin d'histoire politique*, etc.). Aux fins de cet article, nous nous en sommes tenus aux articles recensés dans les bases de données telles que *Erudit*, *Repère* ou *Eureka*. Cela exclut toutefois certains quotidiens qui

⁴⁴ Durant les semaines et les mois qui ont suivi le déclenchement du débat, deux des auteurs de cet article sont intervenus dans les médias (dont *Le Devoir* et Radio-Canada) et dans des revues professionnelles d'enseignants, non pas tant pour défendre le projet de programme ministériel que pour corriger certaines erreurs de fait ou demi-vérités qui circulaient à son égard et à propos de l'enseignement de l'histoire en général.

refusent d'être indexés dans ces bases de données, notamment ceux publiés par le groupe de presse Québecor (*Journal de Montréal*, *24h*, etc.)

Notre corpus initial, couvrant la période d'avril 2006 à décembre 2010, compte 243 textes. Nous avons alors sélectionné 60 articles jugés pertinents pour l'analyse. Deux critères principaux guidaient nos choix : (1) la teneur et la densité du discours, en considérant la longueur du texte (plus de 200 mots), mais aussi la rigueur des arguments ou l'originalité du point de vue (jusqu'à saturation des arguments) et (2) les différents profils d'auteurs, regroupés en catégories telles que les historiens, les didacticiens, le public, etc. Ces 60 articles couvrent 24,7% du corpus, mais constituent la partie la plus représentative des différents intervenants et des différents arguments qui ont alimenté ce débat.

Ensuite, nous avons fait une première lecture de ces articles pour identifier les thèmes récurrents. Nous avons obtenu ainsi un premier codage émergent (van Der Maren, 1996; Barrette, 2011, pp. 141-142) couvrant des thèmes comme le rapport au savoir, le développement des compétences, l'éducation à la citoyenneté, l'occultation présumée de certains faits historiques dans le programme, l'opposition entre une histoire nationale québécoise et une histoire nationaliste (fédéraliste) canadienne, etc. En plus de ces thèmes, nous avons identifié plusieurs intervenants que nous avons regroupés en cinq profils : (1) didacticien, (2) historien, (3) journaliste, (4) enseignant et (5) l'avis du public (qui s'incarnait principalement dans des lettres ouvertes d'individus indépendants ne pouvant être associés aux profils précédents).

Après avoir effectué ce premier codage émergent, nous avons repris toutes nos unités de sens par thèmes pour en faire un codage inverse⁴⁵ en essayant de distinguer certains sous-thèmes. Par exemple, le thème du rapport au savoir a été découpé en sous-thèmes comme la construction du savoir, l'interprétation, l'exercice de la méthode historique, la mémorisation, etc. Ceci nous a permis de raffiner notre codage et surtout d'identifier certaines représentations caractéristiques des différents profils d'intervenants.

⁴⁵ Nous entendons par codage inverse, la procédure pour vérifier la cohésion entre les unités de sens pour un code donné. Vous pouvez vous référer à un tutoriel du CRIFPE à ce sujet (Collin, 2010, p. 19).

3. Présentation des résultats

Pour les besoins de cet article, nous avons isolé trois thèmes généraux en lien avec les représentations quant à la place des savoirs historiques, de leur enseignement et de leur apprentissage. Ces trois thèmes sont : (I) la relation entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, (II) le développement des compétences versus l'acquisition des connaissances et (III) le rapport au savoir historique et la conception didactique de la discipline historique.

Le tableau suivant présente les proportions des intervenants pour chacun des sous-thèmes identifiés par notre codage inverse. Ce tableau se lit de gauche à droite. Par exemple, pour le sous-thème *Histoire est en relation avec la citoyenneté*, 9% des énoncés proviennent des didacticiens, 70% des historiens et 21% du public. Le thème I regroupe les sous-thèmes 1 à 3, le thème II regroupe les sous-thèmes 4 à 5 et le thème III regroupe les sous-thèmes 6 à 15.

Tableau 1 Proportion des intervenants par sous-thèmes

	Didacticien	Journaliste	Historien	Enseignant	Public	Total
1 : Histoire est en relation avec la citoyenneté	9%	0%	70%	0%	21%	100%
2 : Histoire ne peut être subordonnée à la citoyenneté	15%	24%	24%	36%	0%	100%
3 : Nation civique vs nation ethnique	44%	0%	36%	0%	20%	100%
4 : Compétences priment mais n'excluent pas les faits	79%	0%	0%	0%	21%	100%
5 : Faits priment sur le développement des compétences	20%	13%	38%	30%	0%	100%
6 : L'histoire est un construit	82%	0%	7%	0%	11%	100%
7 : L'histoire développe des habiletés intellectuelles	86%	0%	5%	0%	9%	100%
8 : Dénonce une histoire réductrice et sans conflits	31%	4%	30%	0%	35%	100%
9 : Mémorisation peut contribuer à un déterminisme historique	37%	0%	0%	21%	42%	100%
10 : Mémorisation d'une trame événementielle est nécessaire	4%	24%	37%	24%	11%	100%
11 : L'histoire procède par une méthode	91%	0%	9%	0%	0%	100%
12 : Discipline historique requiert une perspective temporelle	39%	0%	61%	0%	0%	100%
13 : Dénonce présentisme ⁴⁶	0%	56%	11%	0%	33%	100%
14 : Discipline historique requiert réflexivité et interprétation	79%	6%	13%	0%	2%	100%
15 : Dénonce relativisme	0%	35%	46%	13%	6%	100%

⁴⁶ À l'instar de toute une tradition qui remonte au moins à Becker (1913, p. 641), en passant par Wineburg (2001, p. 19), nous définissons le présentisme comme la conduite cognitive spontanée qui consiste à nous questionner sur les événements du passé, à les voir et à les interpréter avec les valeurs du présent, sans nous en rendre compte.

Une première analyse

Pour le thème I, concernant le lien entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, nous pouvons identifier deux positions. La position que nous appellerons POUR décrit l'histoire comme fournissant une base solide à l'éducation à la citoyenneté par un transfert d'habiletés intellectuelles ou proposant une « banque » d'événements exemplaires à reproduire ou de laquelle tirer des leçons. L'histoire permet ainsi de comprendre le présent en interrogeant et en analysant le passé. Cette base historique permet des choix éclairés pour aujourd'hui parce qu'ils sont inspirés d'événements passés et visent à ne pas reproduire les mêmes erreurs. À la lecture des énoncés qui démontrent ce lien, on constate que 70% proviennent des historiens, 21% du public et 9% des didacticiens. Voici un exemple de citation : « *L'histoire et l'éducation à la citoyenneté sont intimement liées. On n'apprend pas l'histoire pour contempler le passé mais bien pour s'en servir afin de mieux saisir le présent et de tenter de peaufiner l'avenir* ». Luc Guay, didacticien, *Le Devoir*, 2 et 3 septembre 2006.

La position CONTRE avance au contraire que l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ont des objectifs différents (et ne devraient pas être enseignés simultanément, sinon, il y aura confusion entre eux), voire que ces objectifs sont par essence opposés et irréconciliables. Cette position est assez partagée. En effet, 15% énoncés proviennent des didacticiens, 24% des journalistes, 24% des historiens et 36% des enseignants qui reconnaissent que l'histoire devrait être enseignée séparément de l'éducation à la citoyenneté. Voici un extrait illustrant cette position :

Il s'agit très certainement de deux tâches importantes, mais, justement pour cette raison, il nous semble impossible de les réaliser simultanément au sein d'un même cours. Il s'agit de deux enseignements ayant un objet propre qu'il est difficile de traiter simultanément dans le cadre d'une seule et même activité pédagogique.... Angers, D., Beauchemin, J., Bédard, É., Bernard, J.-P., Chevrier, M., Comeau, R., [...] Vaugeois, D., Le Devoir, 28 septembre 2006⁴⁷.

De plus, certains intervenants, en particulier les didacticiens (44% des énoncés du sous-thème *Nation civique vs nation ethnique*) et les historiens (36% des énoncés), reconnaissent que l'éducation à la citoyenneté subit une tension constante entre des objectifs civiques et des

⁴⁷ Cette lettre, publiée dans *Le Devoir*, est signée par 23 personnes dont une grande majorité d'universitaires. Par exemple, Denise Angers, Éric Bédard et Jean-Paul Bernard sont historiens. Jacques Beauchemin et Guy Rocher sont sociologues. Louis Rousseau est historien des religions. Notez, toutefois que cette unité de sens a été codée sous le profil *historien* puisqu'il y avait une grande majorité d'historiens.

objectifs nationalistes ou ethniques. Sur ce plan, la position la plus marquée est celle des CONTRE qui consiste à défendre une approche de l'histoire incluant de manière plus explicite une perspective nationale — au sens de « nation canadienne-française » ou « nation québécoise » —, tout en se défendant de prôner une histoire exclusive et partielle :

[...] *l'ouverture aux autres ne devait pas entraîner l'effacement de la mémoire nationale des Québécois d'origine canadienne-française, cela ne fait pas de nous des nationalistes préconisant une vision ethnique de la nation québécoise. [...] nous pensons que le litige dans ce débat se situe ailleurs qu'entre partisans de la nation civique et de la nation ethnique, comme les auteurs de l'article le prétendent. Robert Comeau (historien) et Josiane Lavallée (historienne et enseignante), Revue d'histoire de l'Amérique française, vol. 61, n° 2, 2007, p. 253-259.*

Les POUR voient là une contradiction entre le refus d'une histoire serve (Febvre, 1992) et la promotion d'une histoire à usage idéologique entretenant une mémoire historique partielle (Seixas, 2000).

Le thème II, le développement des compétences, comporte aussi deux positions bien claires. La position POUR est principalement défendue par les didacticiens (79% des énoncés du sous-thème 4) et consiste à défendre le développement des compétences sans exclure la connaissance de faits. Ils s'appuient sur une conception constructiviste et interprétative du savoir historique⁴⁸ et, par conséquent, ils se montrent favorables à un enseignement par compétences qui apparaît comme en accord avec cette conception. Les faits ou les connaissances sont importants et nécessaires au développement des compétences, mais ils n'insistent pas sur la mémorisation ou la transmission d'un récit prédéterminé. Voici un exemple d'intervention : « En histoire, s'il y a, d'une part, les faits recueillis et interprétés, il y a, d'autre part, la façon dont on les recueille et interprète. Le programme a choisi d'insister sur cette seconde part, sur ces compétences et ces concepts qui forment le cœur de la pensée historique ». Christian Laville (didacticien), *Le Devoir*, 2 mai 2006.

La position CONTRE insiste plutôt sur l'importance du fait pour lui-même et encore plus sur la prépondérance d'un récit et d'une trame événementielle à mémoriser ou qu'il faut, à tout le moins, connaître. Cette position est défendue principalement par des historiens (38% des énoncés du sous-thème 5), des enseignants (30%) et des journalistes (20%). Dans ce groupe, il

⁴⁸ Une récente recension des écrits sur le développement de la pensée historique nous rappelle que l'un des principaux attributs cités le plus souvent est une conception constructiviste de l'histoire en notant que « l'histoire est un construit humain distinct » (Demers, Lefrançois, & Éthier, 2010, pp. 215-216).

Il y a une nette préoccupation pour la transmission d'une trame nationale, relativement fixe, et reposant sur une série de faits ou d'évènements jugés incontournables pour la transmission d'une identité nationale commune. Certains considèrent que les élèves sont trop jeunes pour acquérir les compétences visées par le programme et le feront plus tard, automatiquement, quand ils auront consommé et accumulé assez de connaissances factuelles. Ainsi, ils contestent l'accent mis sur le développement des compétences qu'ils perçoivent comme se faisant au détriment de l'acquisition des connaissances. En voici un exemple :

Au-delà des contenus des cours, c'est la philosophie sous-jacente qui traverse les programmes qui nous inquiète. Cette philosophie de l'éducation rejette la transmission des connaissances en tant que finalité première de l'enseignement au profit de notions telles que compétence, ou savoir-être. Coalition pour l'histoire⁴⁹, Traces, vol. 47, n°1, hiver 2009.

Le thème III, concernant le rapport au savoir historique et la conception didactique de la discipline, apparaît comme le plus riche en sous-thèmes. Cependant, selon nos données, il se décline, encore une fois, en deux positions opposées. La première position décrit une histoire, par nature constructiviste et sociale (le savoir s'élabore et se construit progressivement, se discute, s'analyse, etc.), qui développe des habiletés intellectuelles (s'articulant en particulier autour de la pensée critique), qui utilise une méthode de travail propre (la méthode historique), qui s'élabore dans une perspective temporelle (notamment l'idée d'utiliser le passé pour comprendre le présent) et qui devrait être réflexive et interprétative (il n'existe pas une seule trame ou une seule version des faits). Les didacticiens se montrent en faveur d'une telle histoire (82% des énoncés du sous-thème 6, 86% du sous-thème 7, 91% du sous-thème 11 ou 70% du sous-thème 14). Ils sont parfois soutenus par des historiens (61% des énoncés en faveur d'une perspective temporelle de l'histoire) ou même une partie du public (42% des énoncés contre la mémorisation ou le déterminisme d'un récit unique). Voici quelques extraits représentatifs de cette position :

L'histoire, en effet, n'est pas un stock de connaissances objectives qu'on transmet ou consomme passivement, sans autre ambition que de vouloir informer ou apprendre. C'est une reconstruction cohérente du passé qui rencontre des finalités identitaires en vue de créer un sens mobilisateur pour le groupe. Jocelyn Létourneau, historien, Le Devoir, 1er mai 2006.

⁴⁹ La Coalition pour l'histoire, principal mouvement d'opposition organisé au nouveau programme, regroupe surtout des historiens et des enseignants. Pour plus d'informations, voir leur site web : <http://www.coalitionhistoire.org/>

L'élève, alors, est mis en situation de constituer des savoirs, qui peuvent n'être que des reconstitutions, à son échelle, mais qui ne lui donnent pas moins l'occasion de pratiquer des savoir-faire intellectuels qu'il pourra appliquer sur d'autres matières plus tard. M. Dagenais, historienne, et C. Laville, didacticien, Revue d'histoire de l'Amérique française, vol. 60, n° 4, 2007, p. 517-550.

Une fois de plus, la seconde position s'oppose clairement à la première puisque, pour le groupe qui s'en réclame, l'histoire apparaît principalement comme une trame événementielle qui existe en soi (une essence objective) et qui doit se transmettre, se mémoriser, être apprise pour elle-même et servir à caractériser l'identité nationale. Ainsi, cette position dénonce le « présentisme » du programme, le relativisme, l'interprétation à l'excès qu'il promeut et, surtout, l'occultation de la mémoire nationale des Québécois d'origine canadienne-française. Tout cela mène, selon les CONTRE, à une histoire réductrice, purgée des moments conflictuels et symboliques d'une identité nationale légitime. Cette position est surtout celle d'historiens (30% des énoncés du sous-thème 8 dénoncent une histoire réductrice et 37% de ceux du sous-thème 10 sont en faveur de la mémorisation d'une trame événementielle), d'enseignants (24% des énoncés du sous-thème 10 sont en faveur de la mémorisation), de journalistes (56% des énoncés dénoncent le présentisme pour le sous-thème 13 et 35% un relativisme à l'excès pour le sous-thème 15) et même parfois de didacticiens (31% des énoncés du sous-thème 8 rejettent une histoire omettant les faits les plus importants d'une trame historique davantage axée sur la dimension nationale). Voici quelques interventions représentatives :

« Ne serait alors offerte aux élèves qu'une histoire jugée « acceptable » par le programme qui occulterait tout événement trop violent ou faisant ressortir un trop gros ego québécois sous prétexte qu'il induirait en erreur les élèves pour leur compréhension de la société québécoise actuelle qui se veut pluriculturelle, ouverte à l'autre et exempte de toutes contestations d'ordre constitutionnelles ou nationales ». Mourad Djebabla, lecteur, Le Devoir, 1er mai 2006

« (...) révisé de manière à comprendre l'évolution de la société québécoise à travers une trame chronologique qui met en lumière les dates charnières de l'histoire nationale, politique, économique, sociale et culturelle du Québec et du Canada (...) nous demandons que le programme (...) soit révisé afin que la

question nationale et la dimension politique soient rendues beaucoup plus visibles dans le contenu du programme ». Robert Comeau, historien, Le Devoir, 17 octobre 2009

« Donc, on renonce à enseigner des connaissances sous prétexte que ces connaissances sont des « construits » par des historiens... Aucun enseignement ne peut plus être tiré du passé. Seul le présent intéresse les auteurs ». Coalition pour l'histoire, Traces, vol. 47, n°1, hiver 2009

En somme, des positions bien définies, clairement opposées, ressortent de cette première analyse.

Une deuxième analyse

Nous pourrions faire une deuxième lecture de nos résultats, pour raffiner ces différentes positions. Le tableau suivant présente la proportion des sous-thèmes pour chacun des intervenants. Ceci nous permet d'analyser la cohérence du discours interne de chacun des intervenants. Ce tableau se lit de haut en bas à l'intérieur d'une même colonne; par exemple, pour le groupe du profil *Didacticien*, 1% de l'ensemble de leurs énoncés discute de l'histoire en relation avec la citoyenneté, 2% que l'histoire ne peut être subordonnée à la citoyenneté, etc.

Tableau 2 Proportion des sous-thèmes par intervenants

Proportion sous-thèmes par intervenants	Didacticien	Journaliste	Historien	Enseignant	Public
1 : Histoire est en relation avec la citoyenneté	1%	0%	11%	0%	7%
2 : Histoire ne peut être subordonnée à la citoyenneté	2%	12%	6%	20%	0%
3 : Nation civique vs nation ethnique	2%	0%	3%	0%	3%
4 : Compétences priment mais n'excluent pas les faits	19%	0%	0%	0%	16%
5 : Faits priment sur le développement des compétences	4%	8%	11%	20%	0%
6 : L'histoire est un construit	15%	0%	2%	0%	7%
7 : L'histoire développe des habiletés intellectuelles	12%	0%	1%	0%	4%
8 : Dénonce une histoire réductrice et sans conflits	5%	2%	8%	0%	18%
9 : Mémorisation peut contribuer à un déterminisme historique	4%	0%	0%	8%	14%
10 : Mémorisation d'une trame événementielle est nécessaire	2%	44%	34%	47%	20%
11 : L'histoire procède par une méthode	4%	0%	1%	0%	0%
12 : Discipline historique requiert une perspective temporelle	2%	0%	6%	0%	0%
13 : Dénonce présentisme	0%	14%	1%	0%	8%
14 : Discipline historique requiert réflexivité et interprétation	28%	7%	7%	0%	2%
15 : Dénonce relativisme	0%	12%	8%	5%	2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Selon les énoncés recueillis, les didacticiens⁵⁰ se montrent plutôt cohérents dans leur discours. Ils expliquent que les compétences priment sur la transmission d'un récit prédéterminé (19%), que l'histoire est un savoir qui se construit (15%), demande un effort de réflexion et d'interprétation (28%) et permet de développer des habiletés intellectuelles (12%). Statistiquement, ce profil contient peu de contradictions. Ainsi, seulement 4% des énoncés des didacticiens disent que la transmission d'un récit prédéterminé prime sur les compétences, 5% que la version de l'histoire proposée par le nouveau programme est réductrice, simpliste et occulte la question nationale, et 2% qu'il faut mémoriser certains faits. Ainsi, nous observons que, parmi ce groupe, des cas atypiques se distinguent, mais en petit nombre. Ces derniers reconnaissent que les élèves peuvent, au travers de la discipline historique, développer des habiletés intellectuelles ou procéder avec méthode, tout en appuyant la transmission d'une trame événementielle fixe à mémoriser d'abord et avant tout. Remarquons aussi que ce profil et le profil *historien* sont les seuls qui contiennent des affirmations contradictoires sur la

⁵⁰ Nous référons ici au profil *didacticien* que nous avons retenu et non à l'ensemble des didacticiens. Ainsi, ces idées ne viennent pas d'un auteur en particulier, mais constituent une synthèse des différentes interventions de notre profil *didacticien*. Cette remarque vaut également pour les profils suivants.

nature de l'éducation à la citoyenneté. Une partie de la variance des positions des didacticiens s'explique vraisemblablement par les opinions politiques des répondants atypiques.

De même, les énoncés des journalistes s'avèrent également cohérents. Ces derniers défendent largement la mémorisation, en dénonçant l'omission de faits ou de la question nationale dans le programme (44%). Ils critiquent aussi le programme pour son présentisme (14%) et son relativisme de mauvais aloi (12%). De plus, tout en reconnaissant l'importance de l'instruction civique, ils font valoir que l'histoire, comme discipline, ne peut être subordonnée à l'enseignement de l'histoire (12%). Nous pouvons constater que leur discours est principalement sur le mode de la dénonciation et n'est pas nécessairement constructif dans sa critique, au sens où il offre peu de solutions alternatives. Pour ce profil, il n'existe pas de cas atypiques. Le discours de ce profil tend, en effet, à dénoncer unilatéralement cette réforme, à part quelques interventions isolées reconnaissant que l'histoire est une discipline qui requiert réflexivité et interprétation, comme si les auteurs avaient un biais de confirmation ou un parti pris.

Selon nos données, les points de vue des historiens qui ont participé au débat mettent généralement l'accent sur la mémorisation des faits et d'une trame événementielle (34%), tout en insistant pour que les connaissances priment sur le développement des compétences (11%). Ils affirment aussi que le programme d'histoire promeut une vision réductrice du passé québécois, un passé qui occulte la question nationale et les conflits qui en découlent (8%), tout en dénonçant également son relativisme trop accentué (8%). D'autre part, dans une moindre mesure, certains ont une position plus souple en considérant l'histoire sous l'angle de l'interprétation (7%), de la perspective temporelle (6%) ou d'un point de vue plus constructiviste (2%).

Les enseignants qui sont intervenus dans le débat portent un regard assez critique envers le programme. Ainsi, leur position est la plus nette et la plus marquée de tous les intervenants qui abordent le sous-thème 8, à savoir la mémorisation de certains faits ou dates — considérée comme positive, voire nécessaire — et la défense d'une trame appropriée et chronologique (47%). Il faut noter que, lorsqu'ils abordent la défense d'une trame appropriée, tous les enseignants du corpus demandent de répartir le programme de 2^e cycle de manière chronologique sur les deux années du cycle, et non de le répartir en une année chronologique et une année thématique, tel que prescrit dans le programme. Cet argument se retrouve en appui à celui voulant que les faits priment le développement des compétences (11%). Ils

estiment aussi que l'histoire ne peut être subordonnée à l'éducation à la citoyenneté (20%). Certains enseignants dénoncent le déterminisme de l'interprétation nationaliste de notre passé et la volonté de transmettre un récit prédéterminé (8%).

Les énoncés que nous avons recensés se rapportant au public peuvent se séparer en deux positions. Ce groupe est probablement celui qui est le plus partagé selon les deux pôles que nous avons identifiés précédemment. D'un côté, certains dénoncent la mémorisation et le déterminisme de l'histoire (14%), tout en supportant le développement des compétences par opposition à la simple mémorisation (16%) et voient l'enseignement de l'histoire comme un moyen de développer des habiletés intellectuelles (8%). De l'autre, certains appuient la mémorisation d'une trame événementielle (20%), dénoncent un programme réducteur et occultant la question nationale (18%) et dénoncent le présentisme du programme (8%).

Dans la section suivante, nous tenterons d'éclairer ces résultats à la lumière de nos objectifs de recherche et, inversement, de voir comment ils peuvent offrir des pistes de réponse à nos questions.

Discussion

Rappelons tout d'abord l'objectif de notre recherche. Le rapport au savoir que nous avons tenté de cerner ici n'est pas le rapport de l'élève au savoir, comme c'est l'habitude dans les recherches sur ce concept (Maury & Caillot, 2003, p. 14). Il ne s'agit pas non plus d'analyser des représentations du savoir chez l'élève. Il s'agit plutôt de dégager le type de rapport au savoir valorisé par un échantillon de personnes — ou de groupes comme ceux que nous avons identifiés plus haut — tel qu'il s'exprime dans leurs écrits polémiques. Ces intervenants manifestent des attentes par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage du savoir dans une discipline donnée, soit l'histoire. Ils rendent explicites des vues, des intentions, des visées quant aux rapports que les élèves devraient entretenir avec ce savoir historique.

À la suite de l'analyse de ce débat et, en particulier, du discours véhiculé par les différents groupes d'intervenants, nous pouvons dégager des données de notre corpus deux grandes postures épistémologiques.

D'une part, il y a ceux qui conçoivent principalement le savoir historique comme une trame événementielle à faire apprendre, et à faire apprendre par « inculcation directe », notamment par la mémorisation. Cette mémorisation se manifeste quand l'apprenant peut reproduire le récit relaté par son enseignant. Ce groupe est nettement axé sur les savoirs (des énoncés

concernant des « faits ») pour eux-mêmes et, sans les exclure, valorise moins le savoir-faire et le savoir-être. Selon nos données, c'est notamment la position des historiens, des enseignants, des journalistes et parfois du public.

D'autre part, on retrouve ceux qui conçoivent plutôt le savoir historique non pas comme un objet inerte que l'enseignant dévoile à l'élève ou transmet à des fins de mémorisation, mais comme un savoir que l'élève construit, notamment par la pratique de la méthode historique, avec la médiation de l'enseignant. Ils acceptent — et insistent même souvent — sur la dimension interprétative et critique, voire déconstructiviste, de ce savoir. Ce groupe, sans exclure les savoirs factuels comme moyen ou comme effet secondaire, valorise surtout le savoir-faire et le savoir-être. C'est notamment la position de la plupart des didacticiens et, dans une moindre mesure, d'enseignants, d'historiens ou d'intervenants du public. Certes, certains d'entre eux peuvent avoir utilisé la nouvelle didactique pour faire pièce à un nationalisme contraire au leur comme certains didacticiens peuvent avoir défendu une vision essentialiste pour des raisons analogues, mais ce texte ne cherche pas à connaître les mobiles des auteurs.

Considérant ces deux postures épistémologiques, nous pouvons raffiner notre analyse du rapport au savoir historique tel qu'il s'est manifesté dans ce débat. Pour ce qui est du sous-thème *mémorisation*, nous distinguons clairement deux positions découlant de ces deux postures épistémologiques. Les tenants de ce que nous pourrions appeler la « nouvelle didactique » s'attendent à ce que l'élève acquière le savoir lui-même au travers d'une méthode et en développant ses compétences. Ceci vaut notamment pour l'acquisition d'une trame chronologique. À l'inverse, les tenants d'une didactique « traditionnelle » estiment que l'élève doit connaître les faits et les dates déterminés comme les plus importants, parfois même les mémoriser, suivre une trame chronologique définie à l'avance et adopter la structure explicative du professeur qui connaît, détient et transmet le savoir. Dans cette perspective, l'acquisition de savoir-faire méthodologiques n'est pas prioritaire.

Concernant le sous-thème *Réflexivité et interprétation*, ceux qui sont « pour » le programme considèrent qu'il faut travailler et construire le savoir historique à partir d'une diversité de points de vue. Il faudrait donc diversifier le contenu au-delà d'une trame relatant une mémoire collective prédéterminée et fixe. Ceux qui sont « contre » voient d'un mauvais œil cette diversification du contenu et, surtout, l'idée d'introduire l'élève à la dimension interprétative

de l'histoire, notamment parce qu'elle met en cause la mémoire historique. Ils proposent alors une trame des événements à caractère nationaux jugés par tradition comme marquants ou symboliques de l'identité québécoise, du moins celle d'origine canadienne-française.

Bien que cette conclusion demeure pour le moment préliminaire, nous pensons que l'une des clés pour comprendre ces deux postures vient de la position que chacun adopte concernant les visées de formation que l'on assigne à l'apprentissage de l'histoire.

Ainsi, pour ceux qui assignent d'abord à l'histoire une fonction de transmission de la mémoire collective, il est impératif que l'interprétation ou le sens des faits du passé soit transmis en même temps que les faits eux-mêmes. Or, cette interprétation doit être la même pour tous, ce qui induit en classe un enseignement plutôt déclaratif et explicite :

Nous souhaitons donc que ce programme (...) soit révisé de manière à comprendre l'évolution de la société québécoise à travers une trame chronologique qui met en lumière les dates charnières de l'histoire nationale, politique, économique, sociale et culturelle du Québec et du Canada (...) nous demandons que le programme (...) soit révisé afin que la question nationale et la dimension politique soient rendues beaucoup plus visibles dans le contenu du programme. Robert Comeau, historien, Le Devoir, 17 octobre 2009

Au nom d'un progressisme pédagogique aveugle, [l'approche constructiviste de l'histoire] détourne l'école de sa mission première : transmettre les faits structurants de l'histoire du Québec. Coalition pour l'histoire, Traces, vol. 47, n°1, p. 38

À l'inverse, lorsque l'objectif premier de l'éducation historique est de développer des « savoir-faire », des « habiletés » ou encore des « compétences » vues comme transférables et utiles aux futurs adultes appelés à intervenir dans une société démocratique, on privilégiera plutôt un enseignement « ouvert » pour ce qui est des savoirs factuels, ceux-ci étant considérés non pas comme une fin en soi, mais comme un matériau, un terreau pour développer des concepts et des habiletés transférables :

Un peu partout dans le monde occidental on s'est demandé ce que la discipline historique offrirait de plus durable que les savoirs constitués selon les préoccupations d'une époque donnée. Il a été estimé que la manière dont l'histoire construit les savoirs – sa méthode et ses concepts principalement – offre le plus de potentiel. D'où ces programmes centrés sur l'apprentissage de la pensée historique et les concepts employés en histoire pour questionner et mettre de l'ordre dans les faits du passé. M. Dagenais et C. Laville,

didacticien, Revue d'histoire de l'Amérique française, vol. 60, n° 4, 2007, p. 517-550.

« *En histoire, s'il y a, d'une part, les faits recueillis et interprétés, il y a, d'autre part, la façon dont on les recueille et interprète. Le programme a choisi d'insister sur cette seconde part, sur ces compétences et ces concepts qui forment le cœur de la pensée historique* ». Christian Laville, *didacticien*, Le Devoir, 2 mai 2006.

Ce débat fait clairement émerger des enjeux majeurs de la question du rapport au savoir historique, ainsi que des préoccupations épistémologiques et des visées d'enseignement-apprentissage de l'histoire qui en découlent. Nous pourrions nous risquer à simplifier en disant que le savoir historique vaut différemment selon les visées de formation que l'on adopte. Ainsi, nous aurions d'un côté des partisans du grand récit, de la mémoire collective, où le savoir historique est un « donné » qui intègre sa propre vérité. Cette vérité a de la valeur si elle soutient un rapport affectif positif à la nation (objet) et si elle l'enseigne en choisissant, en montrant et en faisant mémoriser (moyen) les faits qui confirment la mémoire du groupe majoritaire et historiquement fondateur de la nation.

De l'autre côté, nous aurions les tenants d'une « nouvelle didactique » qui insistent sur le caractère historique, « construit », du savoir historique, celui-ci étant vu comme une vérité relative, « subjective », partielle et partiale, issue d'une interprétation. L'accent est alors mis sur le développement des savoir-être et des compétences, les savoirs factuels ayant surtout de la valeur lorsqu'ils permettent de développer la pensée critique (objet) en employant des démarches mentales historiennes (moyen).

Conclusion

L'objet de cette recherche a été d'explorer le discours de différents intervenants sur le rapport au savoir historique tel qu'il s'est manifesté lors du débat public concernant le nouveau programme d'histoire au Québec.

Nos résultats nous ont permis de caractériser un discours et des visées particulières pour l'histoire selon le groupe d'intervenants, que l'on soit enseignant, didacticien, historien ou autre. Nous avons principalement identifié deux postures épistémologiques qui encadrent les visées de formation : (1) une posture axée sur la transmission et la mémorisation d'une trame unique et visant à soutenir une identité nationale; (2) une posture qui conçoit le savoir historique comme étant à construire, à interpréter et auquel l'élève doit pouvoir donner un sens propre.

Nous estimons que le modèle d'analyse que nous avons élaboré aux fins de cette recherche peut servir à interpréter d'autres types de débats et de discours (ministériels ou savants, par exemple). Pour la suite, nous nous sommes donné de nouveaux objectifs. Ainsi, nous voudrions déterminer les valeurs implicites et explicites qui sous-tendent les nouveaux programmes (notamment selon les documents officiels sur l'évaluation) et voir si le modèle peut servir à prédire les positions et conclusions d'auteurs à partir de leurs arguments.

Bibliographie

- Barrette, J. (2011). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29 (3), 227-255.
- Becker, Carl (1913). Some Aspects of the Influence of Social Problems and Ideas Upon the Study and Writing of History. *American Journal of Sociology*, 18 (5), 641-675.
- Cardin, J.-F. (2010a). Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure. Dans M. Mellouki (Dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Cardin, J.-F. (2010b). Quebec's New History Program and "la Nation" : A Commented Description of a Curriculum Implementation. Dans I. Nakou & I. Barca (Dir.), *Contemporary Public Debates Over History Education* (pp. 185-201). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Collin, S. (2010). *Prise en main de QDA Miner pour l'analyse de données qualitatives*. Montréal: CRIFPE.
- Demers, S., Lefrançois, D., & Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos des recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (Dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 213-245). Québec, QC: Éditions MultiMondes.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2010). L'enseignement de l'histoire au Québec : perspectives historiques et critiques sur les programmes scolaires. *Cartable de Clio*, 10.
- Febvre, L. (1992). *Combats pour l'histoire*. Paris: Armand Collin.
- Granatstein, J. L. (1998). *Who killed Canadian history?* Toronto: Harper Collins Publishers.

- Grever, M., & Stuurman, S. (2007). *Beyond the Canon. History for the 21st Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Laville, C. (2004). Historical Consciousness and Historical Education : What to Expect from the First for the Second. Dans P. Seixas (Dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 165-182). London: University of Toronto Press.
- Laville, C. (2009). L'économie, la religion, la morale : de nouveaux terrains des guerres d'histoire scolaire. *Cartable de Clio*, 9.
- Macintyre, S., & Clark, A. (2003). *The History Wars*. Carlton: Melbourne University Press.
- Maury, S., & Caillot, M. (2003). Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 13-32). Paris: Faber.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (1997). *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nash, G. B., Crabtree, C., & Dunn, R. E. (2000). *History on Trial : Culture Wars and the Teaching of the past*. New York: Vintage Books.
- Rosenzweig, L. W., & Weinland, T. P. (1986). New Directions of the History Curriculum: A Challenge for the 1980s. *The History Teacher*, 19, 263-277.
- Seixas, P. (2000). Schweigen ! Die Kinder ! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools. *Knowing, Teaching and Learning History : National and International Perspectives* (pp. 482). New York: New York University Press.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Apprendre les passés et répondre aux demandes de notre présent: défis pour un curriculum d'histoire au Brésil- Carmen Gabriel⁵¹

Carmen Teresa Gabriel

Professeur titulaire de la Faculté d'Education / Département de Didactique de l'Université

Fédérale de Rio de Janeiro – UFRJ

carmenteresagabriel(at)gmail.com

Résumé

Le débat actuel autour de l'enseignement de l'Histoire au Brésil met en évidence des défis identitaires qui questionnent quelques présupposés politiques et épistémologiques, éléments constitutifs de cette discipline scolaire. Il s'agit pour l'Histoire enseignée de garantir l'apprentissage de savoirs qui lui sont spécifiques et, simultanément, de mettre en question les interprétations de mondes passés et présents qui renforcent les inégalités sociales et les discriminations culturelles. Entre le devoir de mémoire et la nécessité de construire une réflexion critique, l'enseignement de l'Histoire du Brésil fait face aujourd'hui aux demandes de différents groupes culturels. Ainsi, de nouvelles approches doivent être élaborées afin de mieux comprendre le processus de production et de distribution du savoir scolaire. Le choix d'un cadre théorique résultant du dialogue entre les contributions provenant des études curriculaires, de la théorie de l'Histoire et de la théorie du discours permet de mettre au centre de l'analyse l'interface pouvoir – culture dans la production du récit historique légitimé pour être enseigné. Ce texte vise ainsi à analyser comment se matérialisent, dans un manuel scolaire particulier, les articulations entre les demandes d'identité d'un groupe ethnique spécifique - les noirs brésiliens - et les réponses disponibles dans le curriculum d'Histoire du Brésil, qui mettent en jeu, à chaque présent, la tension permanente entre le passé et le futur dans la construction de l'identité nationale.

Mots-clés: curriculum de l'histoire; récit historique; discours, identité nationale, différence culturelle

⁵¹ Ce texte a été produit dans le cadre de mon projet de recherche "Vérité, différence et hégémonie dans le curriculum d'Histoire : une étude dans différents contextes" financé par la FAPERJ / JCNE / 2010 - Fondation d'appui aux recherches de l'Etat de Rio de Janeiro.

Abstract

The current debate surrounding the teaching of History in Brazil highlights the challenges of identity that question some political and epistemological assumptions, constituent elements of this school discipline. History taught in schools has to ensure the learning of a specific knowledge and, simultaneously, question the interpretations of past and present that reinforce social inequalities and cultural discrimination. Between the duty of memory and the need to build critical reflection, the teaching of history in Brazil is facing demands of several cultural groups. Thus, new approaches must be worked out in order to better understand the process of production and distribution of school knowledge. The choice of a theoretical frame arising from the dialogue between the contributions from studies curriculum, theory of history and theory of discourse allows centering the analysis on the interface power - culture in the production of an historical narrative legitimated to be taught. This text aims to analyze how the articulations between the demands of identity of a specific ethnic group - the Brazilian black - and the answers available in the curriculum of the History of Brazil are embodied in a specific textbook. These articulations involve, in each present, the permanent tension between past and future in the construction of national identity.

Keywords curriculum history, historical narrative, discourse, national identity, cultural difference

Le débat actuel autour de l'enseignement de l'Histoire met en évidence les effets des différentes crises qui marquent notre monde contemporain. De ce fait, professeurs et chercheurs se trouvent face à des défis qui questionnent quelques présupposés politiques et épistémologiques, éléments constitutifs de cette discipline scolaire. Ce n'est pas par hasard si elle est au coeur de la tension entre universel et particulier, qui renvoie au débat identitaire d'aujourd'hui.

En effet, en ces temps où les expressions comme « crise d'identité », « implosion des différences », sont utilisées pour permettre la compréhension du monde, la discipline Histoire qui, depuis son émergence au XIX^e siècle, joue un rôle important dans la définition des frontières identitaires, ne peut rester hors de ces discussions.

Au Brésil, dans cette décennie nous constatons des conflits identitaires dans le curriculum d'Histoire, tels que l'introduction obligatoire dans les programmes scolaires de l'Histoire d'Afrique et de la culture afro-brésilienne (loi votée en 2003). Ceci résulte de la

lutte du mouvement noir en quête d'une plus grande visibilité et légitimité qui a fait resurgir d'anciennes formes de luttes identitaires fondées sur des références passées pour conquérir plus d'espace dans le contexte scolaire.

Il importe de souligner le fait que dans le champ éducatif brésilien, les demandes identitaires ne se limitent pas au contenu de cet acte législatif, et celui-ci ne constitue pas non plus leur point d'émergence. Il suffit d'une brève analyse des documents officiels pour constater que les défis imposés par la reconnaissance de la pluralité identitaire, dans ses différentes manifestations, ont été pris en compte dans les politiques éducatives mises en place au niveau national, depuis les années quatre-vingt-dix.

Dans ce contexte, l'enseignement de l'Histoire du Brésil se présente donc, aujourd'hui, comme un terrain de disputes entre différentes mémoires collectives auxquelles les élèves sont amenés à s'identifier. Ils doivent se positionner par rapport à des demandes déterminées ayant trait à leur présent, qui font appel à des relations établies avec un passé inventé comme « commun » et légitimé comme tel dans les cours de cette discipline.

Ce qui est en jeu dans ces débats, c'est la possibilité pour l'Histoire enseignée dans les scolarités primaires et secondaires de garantir l'apprentissage de savoirs qui lui sont spécifiques et, simultanément, mettre en question les interprétations de mondes passés et présentes qui renforcent les inégalités sociales et les discriminations culturelles. Entre le devoir de mémoire et la nécessité de construire une réflexion critique, l'enseignement de l'Histoire doit faire face, de plus en plus, à des défis d'ordre politique, épistémologique et pédagogique qui exigent de nouveaux instruments d'analyse.

Des études récentes montrent que ce défi a tendance à être affronté de manière dichotomique par les professeurs d'Histoire, comme si deux curriculum coexistaient dans l'enseignement de cette discipline : l'un « légitime » au regard des règles de la culture scolaire, puisque pouvant faire l'objet d'évaluation et découlant d'une tradition disciplinaire ; l'autre, correspondant à un ensemble de projets et d'activités pédagogiques, considérés en général comme extra-curriculaires, détachés des contenus enseignés et à travers lesquelles on cherche à apprendre des valeurs, comme par exemple, celles qui renvoient à des questions liées à l'affirmation des différences culturelles.

Cette perspective dichotomique ne recouvre pas seulement les choix de cadres théoriques, puisque ses implications peuvent être également perçues en termes de potentialité

critique qu'une analyse de cette nature peut offrir, en ce sens qu'elle peut ouvrir des chemins pour la réflexion sur les changements relatifs au curriculum d'Histoire. L'enjeu concerne directement les questions de pouvoir qui accompagnent le processus de production, classification et distribution des savoirs scolaires. Reconnaître la nécessité d'incorporer dans le curriculum les demandes provenant de groupes culturels pluriels signifie bousculer les relations asymétriques de pouvoir, les frontières qui incluent et excluent simultanément *ce qui est* et *ce qui n'est pas* défini comme savoir historique scolaire, légitimé pour être enseigné.

Cette étude vise, donc à explorer des pistes de recherche qui permettent de surmonter une telle dichotomie, en réaffirmant la spécificité de la connaissance historique, c'est-à-dire son double registre épistémologique, les questions axiologiques étant appréhendées comme des éléments inhérents au récit historique. Plus particulièrement, il s'agit d'analyser comment se matérialisent, dans des manuels scolaires, les articulations entre les demandes d'identité d'un groupe ethnique spécifique dans le jeu démocratique contemporain et les réponses disponibles, dans les curriculum d'Histoire de notre présent, qui mettent en jeu la tension permanente entre le passé et le futur.

Pour cela ce texte a été organisé en deux parties. La première se consacre à l'établissement d'un dialogue entre les contributions provenant de trois champs de connaissance, à savoir, les études curriculaires, la théorie de l'Histoire et la théorie du discours, afin de préciser le cadre théorique que j'utilise dans ce travail. Celui-ci s'insère, d'ailleurs, dans une recherche plus large que je coordonne actuellement – « Vérité, différence et hégémonie dans les curriculum d'Histoire : une étude sur différents contextes » - qui tend à établir un dialogue avec les contributions provenant de ces trois champs de connaissances. Dans la deuxième partie, je m'appuie sur une brève analyse d'un manuel scolaire brésilien afin d'illustrer le cadre théorique mentionné ci-dessus.

1. Curriculums, Histoire et Discours : un dialogue possible

Dans des travaux récents (Gabriel, 2008, 2010, 2011), j'affirme la potentialité heuristique de matrices théoriques hybrides pour la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage dans le domaine d'une discipline scolaire. Je me suis particulièrement intéressée à l'affrontement théorique engendré par les questions de

production, classification et distribution du savoir historique recontextualisé, ou autrement dit, du savoir historique devenu discipline scolaire. Dans ce texte, comme je l'ai déjà mentionné, il s'agit d'articuler ces questions avec les revendications identitaires, telles qu'elles sont formulées dans notre présent, à partir des contributions théoriques de trois champs d'étude déjà évoqués (curriculum, histoire, discours).

Le champ du curriculum constitue dès le départ le terrain où je me situe. Cela veut dire analyser l'Histoire enseignée à l'école en considérant simultanément, d'un côté, la spécificité épistémologique et la fonction politique de ce savoir dans le contexte de l'école, et, de l'autre côté, ses implications directes dans le débat identitaire. En effet, au Brésil, les études curriculaires critiques ont développé, depuis la fin des années quatre-vingt, un ensemble significatif de recherches qui mettent en question les savoirs « disciplinarisés », en particulier en ce qui concerne leurs imbrications avec les relations de pouvoir. Dans cette perspective, le savoir historique scolaire est perçu comme le résultat des processus de sélection culturelle et de réélaborations didactiques complexes qui intègrent différentes instances de production et de circulation de la connaissance classifiée et légitimée de manière hiérarchique.

Dans des analyses plus récentes du champ du curriculum (Lopes, 2007; Macedo, 2006; Gabriel, 2008, 2010, 2011; Mouraz, Gabriel et Leite, 2010), ce type d'approche est redimensionné par l'approfondissement du dialogue avec les *cultural studies*⁵² et les perspectives post-structuralistes qui permettent de réaffirmer sur un nouveau socle théorique la centralité du pouvoir dans les réflexions sur les savoirs scolaires

⁵² Mouvement intellectuel qui émerge dans l'Angleterre de l'après-guerre, les *Cultural Studies* engendrent un véritable chambardement, dans les théories culturelles jusque là dominantes. Dans les années 60 ce mouvement s'institutionnalise sous le nom de *Centre Contemporary for Cultural Studies* à l'Ecole de Birmingham. Les *Cultural Studies* se caractérisent par des approches multiples, travaillant sur des problématisations et de réflexions situées à la confluence de nombreux champs de recherche déjà établis (anthropologie, psychologie, linguistique, théorie de l'art, critique littéraire, musicologie, philosophie, sciences politiques, etc...) et cherchant sources et inspiration dans différentes théories (marxisme, post-colonialisme, post-structuralisme, féminisme, théories critiques sur la notion de race et sur le racisme, théories du discours, etc...). Une des contributions les plus marquantes des *Cultural Studies* dans les discussions sur la culture a trait au fait qu'elles la reconnaissent comme un lieu d'action et de critique politique où sont disputés et déterminés différents processus de signification. C'est justement sous cet éclairage que les textes curriculaires, en particulier les manuels scolaires d'Histoire, sont perçus dans cette analyse.

Dans ces études, la compréhension de l'interface connaissance / pouvoir porte les marques des contributions des théorisations curriculaires post-critiques qui défendent la centralité substantive et épistémologique de la culture dans la production du monde (Hall, 1997), assumant de manière radicale une perspective non-essentialiste de l'analyse. Selon Hall (1997), nous vivons, depuis presque un demi-siècle, les implications du poids épistémologique de cette centralité de la culture, ce que d'aucuns considèrent comme un véritable « tournant culturel », c'est-à-dire une révolution conceptuelle, une mutation paradigmatique dans les sciences sociales par laquelle la culture est désormais perçue comme une « condition constitutive de la vie sociale ». Ainsi, la culture désigne désormais des processus de signification constants, contingents, incomplets et provisoires, un « ensemble de systèmes de signification » (Hall, 1997). Cette redéfinition rend donc impossible toute approche essentialiste de la « réalité », que ce soit d'un point de vue biologique et / ou culturel. Dans cette perspective, les politiques de curriculum sont analysées comme des politiques culturelles, et le curriculum comme un « espace de frontière, un entre-lieu, un espace d'énonciation » (Macedo, 2006).

Ainsi, d'autres termes comme « identité » et « savoir scolaire », perçus comme outils d'analyse dans la compréhension du jeu politique mis en évidence dans cette étude, sont alors resignifiés. Le terme « identité » ne renvoie plus à une idée monolithique, figée ou essentialisée. Les marques et les manifestations identitaires sont alors reconnues comme étant construites à partir de rapports de pouvoirs asymétriques et elles mobilisent les différents sens disponibles et disputés dans le contexte où elles émergent. Quant au terme « savoir scolaire », il est dès lors compris comme un ensemble de pratiques discursives et concerne donc une production, une distribution et une consommation spécifiques. Ce savoir est le résultat de processus d'hybridation de différents systèmes discursifs. Cela signifie comprendre les savoirs scolaires autrement que comme des savoirs isolés dans le monde, mais plutôt comme étant, ainsi que l'affirme Alfredo Veiga-Neto (2000), « plus ou moins liés par d'autres énoncés, dans une série discursive qui institue un régime de vérité hors duquel rien n'a de sens ».

Dans ce texte, il m'intéresse d'explorer les questions suivantes : comment les flux identitaires, qui se manifestent sur la scène politique contemporaine, sont fixés – bien que de manière provisoire – dans les livres didactiques d'Histoire du Brésil utilisés actuellement dans les écoles brésiliennes ? Comment dans ces processus de fixation s'articule la tâche de

socialisation des sens du passé et la possibilité de la subversion des relations hégémoniques présentes dans les configurations narratives de l'Histoire du Brésil ?

De cette manière, le défi consiste à chercher, parmi les théorisations disponibles dans notre contemporanéité, celles qui permettent de continuer à affirmer la dimension politique du curriculum dans un terrain sur lequel la dispute a lieu autour des processus de signification et d'identification. Intervenir dans le champ du curriculum, à partir de cette perspective, implique donc de privilégier comme cœur d'analyse, les stratégies discursives mobilisées dans des contextes spécifiques de production de sens. Celles-ci fixent les frontières cognitives entre *ce qui est* et *ce qui n'est pas* considéré comme légitime pour être enseigné, dans notre cas, dans le curriculum de l'Histoire du Brésil dans l'enseignement primaire et secondaire. Par conséquent, elles interviennent également dans les processus d'identification autour d'une idée de « brésilianité » mise en oeuvre dans ces curriculum.

Parmi ces théorisations sociales, deux d'entre elles méritent d'être mises en évidence car leurs contributions sont significatives pour l'analyse proposée ici. La première est liée aux contributions des courants de la théorie de l'Histoire qui mettent l'accent sur le potentiel heuristique de la structure narrative pour comprendre la spécificité épistémologique de la connaissance historique (Hartog 1995 ; Dosse, 1999a ; Ricœur, 1984 ; 1987 ; Koselleck, 1990).

Dans les théories sur la science historique, la dimension narrative du discours historique a fait l'objet par le passé de débats, entre les tenants d'une conception événementielle de l'Histoire, et ceux qui, en accord avec la modernisation et la rationalisation de ce savoir, ont condamné cette conception (première génération de l'École des Annales), au nom de ce qu'on pourrait appeler la rigueur scientifique.

Les études développées tout au long des deux dernières décennies (Rancière, 1994 ; Hartog, 1995 ; Dosse, 1999 a et b) ont cependant contribué à démontrer que les termes « narratif » ou « récit » tendaient à être employés dans ces débats comme une métonymie. Ce recours rhétorique conduisait à confondre le type particulier de récit utilisé par l'Histoire événementielle avec la structure narrative propre à la connaissance historique. Le changement dans la compréhension de ces termes, permettant de l'utiliser comme catégorie d'analyse, et rendant ainsi possible l'émergence d'une nouvelle perspective théorique dans le champ de l'Histoire, doit beaucoup à Paul Ricœur. Ses réflexions sur l'herméneutique du temps ont mis en évidence le rôle central joué par le temps historique, c'est-à-dire ce « troisième temps »

inventé par les historiens pour la compréhension de la nature épistémologique et axiologique de cette connaissance. Ceci offre la possibilité de penser le récit historique comme une structure temporelle intrinsèque de la connaissance historique.

Considérant la densité théorique des réflexions de cet auteur et les objectifs et limites de ce texte, je me focaliserai sur la potentialité analytique contenue dans les propos suivants : « le récit [est] le gardien du temps, dans la mesure où il ne serait de temps pensé que raconté » (Ricœur, 1997, p.417).

Trois arguments soutenus par Paul Ricœur dans *Temps et Récit* méritent d'être mis en évidence. Le premier est utilisé pour établir la différence entre récit historique et récit fictionnel, différenciation qui repose, selon Ricœur, sur trois niveaux de coupures épistémologiques ; les temporalités étant justement une d'entre elles. Les historiens opèrent avec des temporalités de rythmes et durées différentes (court, moyen et long termes). Et pourtant, comme le souligne Ricoeur, malgré cette apparente discontinuité, le fil de la trame n'est jamais complètement rompu. Le deuxième a trait à la problématisation de la fragmentation des temporalités, et offre une réponse consistante du point de vue théorique. Il s'agit de la notion d'historicité, comprise comme la capacité de l'Histoire, en tant que « singulier collectif », à donner une réponse satisfaisante à l'aporie de la fragmentation passé-présent-futur. L'association discursive entre temporalité et narrativité historique soutenue par Ricoeur permet de resignifier ces notions de manière à pouvoir maintenir la tension nécessaire entre les deux catégories de temps dont parle Koselleck (1990) – champ d'expérience et horizon d'attente – et simultanément les resignifie, non pas de manière positive et essentialisées, mais comme des éléments d'une « médiation imparfaite » et inachevée. La notion de trame émerge, ainsi, comme une « synthèse temporelle de l'hétérogène », articulatrice d'un réseau de significations rendu visible par la configuration narrative, et dont la compréhension est toujours ouverte à de nouvelles lectures et de nouveaux arrangements.

De là émerge le troisième argument, celui qui concerne l'« identité narrative », considérée par le philosophe comme une structure temporelle, permettant ainsi d'intégrer les notions d'instabilité, de fluidité, d'incomplétude ; notions présentes dans les conceptions curriculaires ici privilégiées. Cette notion, ainsi définie, permet de penser qu'à un présent historique déterminé peuvent se combiner différents passés et futurs. Cette manière de concevoir la question des identités nous autorise à reconnaître que les fils tissés d'une trame sont sélectionnés et se positionnent par rapport à d'autres trames, à d'autres identités

narratives déjà existantes, et bien souvent en concurrence. En reconnaissant l'importance du passé dans la construction de l'identité, c'est-à-dire, en considérant notre condition d'« être affecté par le passé », Ricœur (1997) pense un passé qui n'est ni statique, ni unique, ni homogène, ni totalement imaginé. En ce qui concerne l'histoire nationale ou le récit d'une nation, cela signifie qu'il ne s'agit plus simplement de se demander ce que l'Histoire nous raconte mais aussi qui nous raconte ce récit national ? Ou autrement dit, qui a le pouvoir d'attribuer l'identité nationale à qui ?

Les approches relatives à la théorie du discours qui offrent de nouveaux instruments d'analyse pour comprendre le rôle du politique dans notre contemporanéité (Laclau et Mouffe, 2004) constituent l'autre théorie sociale sur laquelle je m'appuie, en réaffirmant, ainsi, le choix théorique d'une approche anti-essentialiste dans laquelle le politique adopte une dimension ontologique du social. En effet, les contributions de Laclau et Mouffe m'aident à comprendre, à partir du champ du curriculum qui est le mien, le jeu politique en place autour de la production, la classification et la distribution du *savoir disciplinarisé*. Selon Laclau (2008, p. 2), « le politique n'est plus un *niveau* du social, en devenant une dimension du présent, à plus ou moins grande échelle, tout au long de la pratique sociale ». Cela permet d'interpréter la réalité sociale présente ou passée autrement que comme quelque chose qui s'explique *per se*, positivée et fermée sur elle-même au nom d'un fondement extra-discursif. Cette affirmation rompt, ainsi, avec une définition du social basée soit sur une « objectivation essentialiste », soit sur un « subjectivisme transcendantal », nous obligeant à chercher parmi la variété des jeux de langage disponibles, d'autres articulations permettant de fixer les sens du social / politique sur « lesquelles nous nous engageons » (Laclau, 1996, p. 46) en tant que chercheurs et sujets politiques.

Il importe aussi de souligner que ce type de compréhension du social / politique présuppose de travailler avec une notion du discours qui ne se résume évidemment pas à un ensemble de textes parlés et / ou écrits, mais le considère comme « une totalité structurée résultant de la pratique articulatoire » (Laclau et Mouffe, 2004, p. 143). Sous cet angle discursif, il est possible d'affirmer qu'il n'existe pas de termes positifs, mais simplement des différences. La production de sens intervient dans un système à la fois relationnel et différentiel.

La place centrale occupée par de « relation » dans le système discursif réaffirme l'idée d'incomplétude du social, puisqu'elle « n'émerge pas d'identités pleines, mais de l'impossibilité de leur propre constitution » (Laclau, 2004, p. 125). Aussi, le système discursif

peut être entendu comme différentiel dans la mesure où la systématité du discours présuppose une limite radicale – c'est-à-dire antagonique – qui définit ce qui se trouve à l'intérieur et, simultanément, ce qui se trouve à l'extérieur de chaque système, condition pour que celui-ci se constitue comme tel.

Cette dimension différentielle nous renvoie directement à la question de la fixation de frontières entre les structures significatives qui configurent le social. Cette limite se fixe dans une tension permanente entre la « logique de l'équivalence » et la « logique de la différence ». La première est responsable de la production de chaînes d'équivalence au travers de l'effacement, dans les processus de signification, des unités différenciées. La deuxième est, quant à elle, responsable de l'étanchement de ces chaînes au travers de la production de différences radicales, c'est-à-dire de limites qui fonctionnent comme un « bouclier d'expansion continue du processus de signification » (Laclau, 1996, p. 71).

La compréhension du politique / social dans la théorie de Laclau et Mouffe (2004) rend plus dense la resignification du concept d'hégémonie qui n'est plus appréhendé comme un espace à conquérir ou combattre, mais devient l'ensemble des processus de signification permanents qui émergent des pratiques articulatoires qui mobilisent les deux logiques, distinctes et antagoniques, bien que interdépendantes, mentionnées ci-dessus (la « logique de l'équivalence » et la « logique de la différence »). Nous adoptons donc la signification d'hégémonie comme étant « un processus d'ordre social de construction d'univers capables de résumer la multiplicité de sens dispersés dans le champ de la discursivité » (Mendonça, 2009, p. 168).

La définition du politique par Chantal Mouffe (2005) en tant que « dimension antagonique » prise comme « constitutive des sociétés humaines » et mise en relation avec la théorie du discours, « théorie de l'hégémonie » comme l'affirme Mendonça (2009, p. 168), fait preuve d'un grand potentiel analytique. Ainsi, il est possible d'affirmer que l'enjeu n'est pas celui d'anéantir les antagonismes, ou encore celui de rejeter l'idée d'universel – deux aspects qui sont, comme nous le montrent les théories du discours indispensables dans les processus d'identification – mais réside plutôt dans le déplacement de la frontière, dans l'investissement dans la production d'autres universels, d'autres antagonismes au travers de nouvelles pratiques articulatoires différentes de celles qui ont été jusqu'à présent hégémoniques.

Il convient donc d'identifier maintenant « les règles et les conventions spécifiques qui structurent la production de sens dans des contextes historiques particuliers » (Howarth, 2000, p.14). Autrement dit, je m'intéresse ici, à l'aide de quelques éléments empruntés au cadre

théorique de la théorie sociale du discours de Laclau et Mouffe et de l'herméneutique de Ricœur (articulation théorique brièvement développée ci-dessus), à l'analyse des récits de « brésilianité » produits dans les textes curriculaires des livres didactiques de cette discipline au travers des *jeux de langage* et des *jeux du temps* dans lesquelles les règles et les conventions mobilisent des sens du passé, du présent et du futur, sens dont la production mobilise une idée de frontière, de coupures antagoniques, qui tout en établissant des limites épistémologiques tracent en même temps d'autres lignes de séparations. Je fais référence ici, tout particulièrement, à celles qui concernent les processus de production d'identité et de différence. En effet, en déterminant et légitimant certains passés comme étant ceux qui sont communs dans une histoire nationale, et ainsi, afin de nous définir comme brésiliens, par exemple, nous excluons, paradoxalement, en dehors de cette frontière, tous ceux dont nous avons besoin d'exclure ou à qui nous nions le droit de faire partie de ce même passé transformé en présent.

2. Production de passé et démocratisation du savoir scolaire : une question de frontière

À l'instar de Lopes (2007) pour qui un livre didactique est un « produit culturel didactisé », nous avons choisi d'analyser, afin d'illustrer ce cadre théorique, le livre d'Histoire destiné à l'enseignement secondaire, *História em Curso. O Brasil e suas relações com o mundo ocidental*⁵³. Deux critères, principalement, ont amené au choix de ce manuel : tout d'abord, la date de publication, qui devait être ultérieure à 2003 afin d'analyser les récits de « brésilianité » produits après la loi 10639/03 déjà mentionnée ; et, deuxièmement, le résultat du Programme national d'évaluation des livres didactiques de l'enseignement secondaire (PNLEM) de 2007, selon lequel ce livre répond parfaitement aux exigences de qualité et de contenu déterminées par le Ministère de l'Éducation, et notamment à l'exigence d'absence de stéréotypes et préjugés.

Ici, mon propos n'est pas de faire une nouvelle évaluation de ce manuel, et encore moins de remettre en cause celle déjà établie, mais plutôt de mettre en évidence une autre fonction discursive des livres didactiques, celle d'espace de production des politiques de curriculum où une multitude de flux culturels se disputent, de façon permanente, la fixation des contenus considérés comme valides. Afin de comprendre comment se mettent en place

⁵³ *Histoire en cours. Le Brésil et ses relations avec le monde occidental*. Édité en 2008 par Editora do Brasil / Fundação Getúlio Vargas (FGV), 416 pages.

ces luttes et stratégies culturelles de fixation des identités différenciées dans les textes curriculaires d'Histoire pour le secondaire, le potentiel heuristique de catégories d'analyse tels que « récit historique », « identité historique », « identité narrative », « discours » et « frontière » me sera d'une grande utilité. En effet, comme le souligne Howarth :

Un des objectifs centraux de l'analyse textuelle dans la théorie du discours est de localiser et analyser les mécanismes au travers desquels le sens est produit, fixé, contesté et renversé dans les textes particuliers (Howarth, 2005, p.342).

Je me propose donc de mettre en relief quelques-uns de ces mécanismes utilisés dans ce manuel, regardant, d'un côté, les configurations narratives concernant l'élaboration d'un passé commun pour l'histoire nationale brésilienne, et de l'autre celles concernant la place et le sens de l'Afrique et des peuples noirs. C'est au travers de *jeux de temps* et de *jeux de langage* que s'opère la lutte hégémonique, mobilisant des processus de signification et d'identification autour de signifiants tels que « peuple brésilien » ou « société brésilienne ».

Les jeux de temps sont inhérents à la spécificité épistémologique de la connaissance historique, ils renvoient directement à la configuration narrative du cadre théorique de Paul Ricœur. Il s'agit de percevoir de quelles manières particulières sont agencées, dans le récit national fixé dans ce manuel, les tensions entre passé, présent et futur. En faisant cet effort, il est possible de déterminer les mécanismes qui réaffirment certaines positions hégémoniques comme, en particulier, la permanence d'une conception euro-centrée de l'histoire nationale. Plusieurs pistes textuelles laissent apercevoir le maintien d'une frontière qui exclue, grâce à ces *jeux de temps*, certains contenus de l'Histoire du Brésil enseignée à l'école.

Une première piste : l'organisation du livre en chapitres, sans mentionner le sous-titre de l'ouvrage. Huit parties et 24 chapitres retraçant l'histoire du Brésil, depuis l'arrivée des Européens en Amérique (*Chegada dos europeus na América* – chap. II) jusqu'au *Brésil Contemporain*, ses défis démocratiques et son agenda pour le XXI^e siècle (*Brasil Contemporâneo* - Part. VIII). Une simple lecture du sommaire serait suffisante pour nous rendre compte que le rythme de cette grande saga qui retrace la construction de la société brésilienne, d'un Brésil souverain, est celui de l'histoire européenne occidentale. Dans la première partie, *Rencontre de mondes* (*Encontro de mundos*, p.11-57), le « monde » qui s'amplifie et qui justifie l'arrivée des Européens est le monde européen. Le passage de la colonie à l'indépendance correspond au processus de construction de la civilisation du modèle

européen dans ces terres (Chap. XII, Part. IV). L'occident n'est perçu, en aucune manière comme l'Autre de l'histoire racontée dans ce manuel.

Le récit national s'encastre dans un récit plus ample, celle du monde occidental, continue, linéaire, vers une direction prédéterminée, celle du « progrès ». L'hégémonie du processus historique européen (ou ce qui a été convenu d'appeler ainsi) est renforcée par l'absence de simultanéité temporelle. Comme si au-delà de cette histoire européenne, il n'y aurait pas d'espace pour d'autres histoires, d'autres mondes, d'autres expériences passées, vécues parallèlement à la cadence du rythme donné par les processus historiques européens. L'absence de simultanéité temporelle rend invisibles ces possibilités.

Plus spécifiquement, en ce qui concerne l'histoire des noirs au Brésil, cette invisibilité est renforcée par récit fragmenté, éparse parmi les différents chapitres. Cette fragmentation du récit rend impossible une vision complète du processus de l'histoire des peuples d'Afrique et de leurs descendants sur le continent américain. Cette fragmentation peut être perçue, autant par la manière dont le passé est transformé en présent, que par la forme dont la tension passé / futur est agencée dans notre présent et dans ce texte curriculaire.

D'une façon générale, dans le récit des peuples africains et du peuple noir brésilien prédomine une articulation avec le passé qui réaffirme la modalité identifiée par Ricoeur (1985), celle « sous le signe de l'Autre », c'est-à-dire celle qui renforce une distanciation entre passé et présent. En effet, la présence des noirs dans la société contemporaine se limite dans le récit national de ce manuel à un petit passage dans un sous-chapitre présentant les « nouveaux acteurs sociaux » et mentionnat la « lutte des noirs » comme un mouvement parmi tant d'autres – le féminisme, la défense de l'environnement, des droits des homosexuels – qui ont vu le jour dans différents pays (« *Novos Atores Sociais* » chap. 23 - *Democracia brasileira*, part. VIII- *Brasil Contemporâneo*). La lutte contre les discriminations ethniques et raciales ne fait pas partie de l'agenda pour ce siècle qui met l'accent sur le combat contre les inégalités sociales. L'invisibilité du noir dans la société contemporaine brésilienne est également renforcée par la distanciation entre ce présent et un passé fait présent dans ce manuel scolaire. Les noirs ne sont pas simplement des « nouveaux » acteurs sociaux, ils sont également déconnectés du processus historique brésilien plus ample.

Ainsi, à aucun moment de ce récit n'apparaît la possibilité d'une articulation entre ces luttes et demandes de notre présent et l'histoire du noir Africain esclave, racontée quelques

chapitres auparavant (*Travail et esclavagisme* (p. 66-67) ; *Le trafic négrier* (p. 126-128); *Extinction du trafic négrier* (p. 202-204) ; *La fin de l'esclavagisme* (p. 228-230)).

Cette rupture entre le passé et le présent est d'autant plus marquante quand nous regardons de plus près *les jeux de langage*, les processus d'hybridation des discours historiographiques présents dans ce texte curriculaire. Il est intéressant d'observer que le noir esclave présenté comme un sujet d'intérêts et de désirs, avec des possibilités d'action - bien que réduites - dans le système esclavagiste par les courants historiographiques plus récents, est présent dans les chapitres jusqu'à la fin de l'empire et le début du régime républicain. Si nous comparons – aussi bien les images que les textes – des chapitres *La vie pendant la Colonie* (chap. 7), *La vie sous l'Empire* (chap. 15), *Le monde de l'usine* (chap. 18), *La vie dans la métropole* (chap. 19) et *La vie pendant les "années dorées"* (chap. 21), il est perceptible que le noir esclave sort de scène dans les trois derniers chapitres et ne revient plus, dans les pages de ce livre, en tant qu'homme libre et acteur social de la trame de l'histoire du Brésil républicain. L'ouvrier fait irruption dans la scène politique et endosse le rôle de protagoniste dans la lutte des dominés. Cette disparition du noir à partir de la période républicaine se comprend mieux si nous analysons les jeux de langage employés dans le processus d'hybridation des matrices historiographiques. En effet, la frontière entre le sens de « noir » et de « non-noir » fixé dans ce récit national se place dans l'idée de l'esclavagisme. Cette chaîne devient hégémonique par l'utilisation de plusieurs recours rhétoriques spécifiques à ce texte. Un de ceux-ci consiste à placer cette chaîne au sein d'un récit-maître de l'histoire nationale, d'origine eurocentrique, occupant l'espace de texte-synthèse dans le manuel. Ceci explique peut-être pourquoi, selon ce récit, une fois l'esclavage aboli, il n'y aurait plus de noirs dans la société brésilienne. D'autres récits relatant l'histoire du peuple noir dans le passé existent, notamment grâce aux apports des courants historiographiques plus récents, mais il continue d'occuper ces manuels à la marge, les « cases » au long des chapitres, les espaces moins « nobles », et leur récit continue à être un discours subordonné.

Ces exemples rapides permettent d'explorer l'identité narrative du « brésilien » construite et véhiculée par ce manuel. Si nous considérons, à l'instar de Laclau et Mouffe que le jeu politique se joue sur le champ de la discursivité par les logiques d'équivalences et de différence, il serait intéressant de se demander quels processus d'identification les professeurs et chercheurs décident d'investir quand ils produisent un discours identitaire? Autrement dit, quelles frontières établir et disputer dans ce contexte particulier de lutte hégémonique – celui de la recherche et l'enseignement - autour de la définition d'une identité nationale?

L'analyse a permis de souligner qu'il ne suffit pas d'introduire de nouveaux objets ou cadres historiographiques pour renverser le jeu. Il est nécessaire d'aller au-delà et d'articuler jeux de temps et jeux de langage, ce qui permet de rendre visible d'autres possibilités d'identités narratives du brésilien. Des récits nationaux capables d'amplifier la chaîne des équivalences autour du terme « brésilien » de façon à incorporer un nombre chaque fois plus grand de demandes provenant des différents groupes sociaux qui configurent la société brésilienne d'aujourd'hui.

Les résultats partiels de ce travail confirment la potentialité d'une analyse qui, tout en s'éloignant d'une vision dichotomique et essentialiste, cherche à comprendre les articulations entre apprentissages disciplinaires et apprentissages sociaux et politiques à partir de la nature épistémologique de l'Histoire.

Bibliographie :

- Dosse, F. (1999a) *A história à prova do tempo : Da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo : UNESP.
- Dosse, F. (1999b) *L'histoire ou le temps réfléchi*. Paris : Hatier.
- Gabriel, C. T., & Costa W. (2011). Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia : diálogos possíveis ». *Educação & Realidade*, 36 (1), 127-146.
- Gabriel, C. T., & Costa W. (2010). Que “ negro ” é esse que se narra nos currículos de História ?. *Revista Teias*, 11 (22), 59-80.
- Gabriel, C. T. (2008) Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “ tempos pós. In V. M. Candau & A. F. Moreira (Eds), *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis : Vozes.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura : notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22 (2), 15-46.
- Hartog, F. (1995) L'art du récit historique. In J. Boutier & D. Julia (Eds), *Passés recomposés champs et chantiers de l'histoire* (pp. 184-193). Paris : éd. Autrement.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham et Philadelphia : open university press.
- Howarth, D. (2005). Applying discourse theory : the method of articulation. In D. Howarth & J. Torfing, *Discourse theory in european politics*. New york : Palgrave Macmillan.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : édition de l'EHESS.
- Laclau, E. (2005). *La raison populiste*. Paris : éd. du seuil.

- Laclau, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires : Difel.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos aires : Fondo de cultura económica de Argentina.
- Lopes, A. C. (2007) Conhecimento escolar e conhecimento científico : diferentes finalidades, diferentes configurações. In A. C. Lopes (Ed), *Currículo e epistemologia* (pp.187-204). Ijuí : éd. Unijuí.
- Macedo, E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista brasileira de educação*. 11(32), 285-296.
- Mendonça, D. (2009) Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista brasileira de ciência política*, 1, 153-169.
- Mouffe, C. (2005) *On the political: thiking in action*. Londres : Routlege.
- Mouraz, A., Gabriel, C. T., & Leite, M. S. (2010). Processo de construção de sentidos na historiografia escolar: o caso das navegações marítimas portuguesas nos séculos XV e XVI. In M. de L. Tura, & C. Leite (Eds), *Questões de currículo e trabalho docente* (pp. 109-132). Rio de Janeiro : éd. Quartet.
- Rancière, J. (1994) *Os nomes da história : um ensaio da poética do saber*. São paulo : Pontes.
- Ricoeur, P. (1983-1985) *Temps et récit* (Vol 1-3). Paris : éd. du seuil.
- Ricoeur, P. (1997) *Tempo e narrativa*. São paulo : Papyrus.
- Veiga-Neto A. (2000) Michel Foucault e os estudos culturais. In M. V. Costa (Ed), *Eestudos culturais em educação: meta-arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto alegre : Ufrg.

Savoirs « sociaux » et autres savoirs en situation scolaire d'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire. Catherine Souplet

Catherine Souplet

IUFM d'Amiens - Doctorante,

Université Charles de Gaulle - Lille 3, laboratoire Théodile-CIREL (EA 4534)

Catherinesouplet(at)free.fr

Résumé

Si l'enseignement de l'histoire a indubitablement pour objectif l'apprentissage de savoirs scolaires disciplinaires, ses finalités visent également à contribuer à la formation d'un citoyen censé développer un sentiment d'appartenance à une communauté. Cela peut laisser penser que les leçons d'histoire véhiculent tout autant des savoirs sociaux, politiques, que disciplinaires. Pour autant, distinguer différents types de savoirs dans le cadre de situations d'enseignement-apprentissage n'est pas chose aisée. L'analyse des productions langagières durant une leçon ordinaire d'histoire à l'école élémentaire révèle effectivement que, s'il est possible de distinguer différents types de savoirs, il reste délicat de les qualifier précisément. Entre exercice de modes de pensée et irruption du monde social des élèves dans la classe, des savoirs circulent, probablement à l'insu de l'enseignant, dans la mesure où ils ne sont ni objet d'apprentissage explicite, ni objet d'institutionnalisation durant la leçon. Ces constats permettent une réflexion sur les processus mobilisés par les acteurs de la classe d'histoire et sur les finalités de la discipline.

Mots clés : histoire, école élémentaire, savoirs scolaires/savoirs mondains/savoirs sociaux, apprentissages.

« Social » knowledge and others in school situation of teaching and learning history.

Abstract

Teaching history obviously aims at teaching academic knowledge. However, the final purpose is also to contribute to the education and shaping of citizens by developing a sense of belonging to a community. This could lead to believe that history lessons are as much about social and politic knowledge as pure academic knowledge. Distinguishing between different

types of knowledge is however not that easy. The analysis of linguistic production during an elementary school ordinary history class actually reveals that it is difficult to precisely qualify different types of knowledge, even if it possible to distinguish them. Between different mindsets and the students' social world irrupting in the class, different types of knowledge circulate, probably unbeknown to the teacher as they are neither explicit learning objects nor institutionalization objects during the class. These assessments enable a reflection on the different processes used by actors of the history class and on the purpose of the subject.

Keywords: history, elementary school, academic knowledge / mundane knowledge / social knowledge, learning.

S'interroger sur ce que valent les apprentissages en histoire ramène indubitablement vers les finalités de la discipline - nous reviendrons sur ce point en guise de conclusion ; mais pour réfléchir sur cette problématique, questionner l'articulation entre apprentissages disciplinaires et apprentissages sociaux et politiques me semble constituer une entrée possible. Avant tout, une interrogation subsiste, à mon sens, à la lecture d'une phrase de l'appel à communications du colloque⁵⁴ qui est à l'origine de cette publication: « l'institution pose quasiment comme une évidence qu'il y a des liens entre savoirs sociaux et savoirs scolaires ». Que sont donc les savoirs sociaux en situation d'enseignement-apprentissage de l'histoire ? Faut-il les distinguer des savoirs scolaires (et si oui, comment), ou sont-ils étroitement solidaires ? Il me semble, a priori, qu'en situation scolaire, catégoriser ainsi des types de savoirs relève d'une gageure. Tout d'abord parce que l'école est avant tout un lieu social, et que tout savoir y a vocation, d'une certaine manière, à contribuer à la socialisation de l'élève. Et si l'on se penche sur l'histoire, la question devient encore plus fragile.

Je me retourne, pour mieux étayer mes propos, vers deux réflexions particulièrement aguerries dans le champ de la didactique de l'histoire. Ainsi, Henri Moniot (2001), lorsqu'il interroge la notion de pratiques sociales de référence⁵⁵ (car on pourrait situer là la question des savoirs sociaux), souligne que, toute pertinente que puisse être cette notion, elle est « sans doute intenable en histoire » car insaisissable puisqu'elle « baigne tout bonnement dans le discours social ». Il rappelle que l'histoire est « instituée pour servir l'insertion sociale, la mobilisation civique, les sentiments d'appartenance, la connivence publique », toutes finalités largement assumées dans la discipline, et qui ne sont autres que des savoirs sociaux.

⁵⁴ Colloque intitulé "Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté?", qui s'est déroulé les 17 et 18 mars 2011 à Lyon.

⁵⁵ Notion développée par Jean-Louis Martinand (1986).

L'histoire à l'école servirait donc un savoir social, développé par « les pouvoirs de l'inculcation scolaire des bonnes pensées » (Moniot, *ibid.*, p.70).

Plus récemment, Nicole Tutiaux-Guillon (2008a, 2008b) a usé de l'expression « savoirs mondains » qui lui permet de dépasser cette tentation d'une séparation des savoirs et qu'elle définit ainsi : « Je choisis cet adjectif ... à celui de « social » ou « privé » pour qualifier les savoirs acquis hors de l'école ; d'une part l'école est une expérience sociale et les savoirs qui s'y apprennent sont nécessairement sociaux ; d'autre part les savoirs acquis par les élèves hors de l'école ne sont pas seulement privés, mais participent aussi de la culture commune. » (2008b, p. 127).

Dès lors, quel sens donner à l'expression « savoirs sociaux » en histoire ? S'agit-il de savoirs extra-scolaires ? S'agit-il de contribuer à l'identification de normes sociales ? S'agit-il des savoirs sur le monde ? S'agit-il tout bonnement des savoirs mondains ?

Avant de revenir vers ces interrogations, je propose une illustration par ce qui se passe dans la classe, lors d'une leçon d'histoire à l'école élémentaire, pour tenter d'y lire des amorces de réponses possibles aux questions posées.

1. Le contexte de l'analyse

Le cadre de travail

Le support choisi pour l'analyse est issu d'un corpus de recherche, constitué dans le cadre d'un projet de thèse qui s'intéresse, par une observation longitudinale durant une année scolaire, au processus d'appropriation de connaissances en histoire en situation scolaire, sans introduire de variable particulière (du point de vue du chercheur) au sein de ce processus. Il s'agit donc d'une recherche descriptive visant à « affiner la description de la situation didactique en histoire »⁵⁶, en se centrant sur l'activité de l'élève, le but étant de « connaître les opérations qui se passent quand on apprend une discipline », tel que le déclare Henri Moniot (1993).

Je m'intéresse plus particulièrement ici à une séance qui se déroule dans une classe de CM1 et qui s'inscrit dans une séquence consacrée à « La Méditerranée, un espace de

⁵⁶ Nicole Lautier (1994), *La compréhension de l'histoire, un modèle spécifique*, Revue Française de Pédagogie n°106

conflits »⁵⁷ (ce qui se résume, dans les faits, à la première croisade). L'objectif de l'enseignante pour cette leçon consiste à travailler la notion de points de vue différents d'un même événement, en s'appuyant sur deux textes historiques pour lesquels les élèves doivent identifier la catégorie d'appartenance de l'auteur : chrétien ou arabo-musulman (les textes figurent en annexe).

Par rapport à la question travaillée dans cet article, il est nécessaire de rappeler une particularité de l'histoire à l'école élémentaire, à savoir que les impératifs institutionnels sont plutôt mis à distance et les finalités plus ou moins dissoutes (même si l'idée de contribuer à la formation du citoyen reste présente). La leçon d'histoire est souvent présentée par les enseignants comme un espace de plaisir, cela a été mis en avant au sein de plusieurs recherches (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008, 2009 ; Audigier, 2005). Dans le processus d'enseignement-apprentissage, la problématique de ce qui touche des savoirs sociaux est donc peu interrogée, tout au moins de manière explicite et volontaire.

Enfin, l'analyse menée ici, à partir d'une seule séance, est à considérer comme un exemple de situation à interroger, selon les modalités de la pensée par cas (Passeron et Revel, 2005).

La méthodologie de travail

L'analyse proposée est menée à partir de la transcription de la leçon (se déroulant pratiquement en intégralité sur la base d'échanges langagiers oraux).

Première catégorisation préalable : savoir scolaire et autres savoirs

Dans cette leçon, comme cela a été indiqué, la classe doit comprendre les textes proposés et trouver des indices permettant d'identifier l'auteur. À partir de cette finalité et dans ce contexte spécifique, je choisis d'appeler 'savoir scolaire' tout ce qui permet, de manière très contextualisée et sans ambiguïté, d'atteindre l'objectif de la leçon et le savoir en jeu (la croisade). Les moments correspondant à ces savoirs, identifiés comme scolaires, sont écartés et ne sont pas étudiés, puisque ce sont les 'autres savoirs' qui sont l'objet de cette analyse. Ont donc été isolées toutes les répliques qui constituent des décrochages, c'est-à-dire des moments en lien avec la leçon, mais où les propos sont légèrement décalés par rapport à

⁵⁷ Ce thème est prescrit dans les programmes 2008 du cycle des approfondissements de l'école élémentaire : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

ceux qui sont directement orientés vers l'objectif scolaire. Ces décrochages, situés à différents moments dans la séance, sont considérés comme des épisodes⁵⁸.

Cette forme de catégorisation revêt certes un caractère arbitraire. En effet, lorsque les élèves travaillent à retrouver le sens du mot pèlerin, cela participe directement de l'objectif de la leçon, et ce moment n'est pas conservé comme épisode d'analyse en termes d'« autres savoirs ». Pour autant, connaître le mot « pèlerin » constitue une forme de contribution à un savoir social... Au demeurant, afin de rendre possible une analyse, il s'avère nécessaire d'accepter cette ambiguïté.

Étude de chaque épisode

Six épisodes ont été isolés, une thématique par épisode est identifiable :

épisode 1 : mosquée et église, faut-il être autorisé à prononcer ces mots ?

Épisode 2 : qui sont les sarrasins ?

Épisode 3 : à propos des Francs ;

épisode 4 : situer géographiquement ;

épisode 5 : répondre à l'appel du pape peut-il tout excuser ?

Épisode 6 : des analogies fugaces passé/présent.

Chacun de ces épisodes est ensuite étudié (à l'exception de deux d'entre eux, peu explicites), avec une attention particulière pour différents éléments : son introduction, sa clôture et l'objet de l'échange langagier (comprendre 'de quoi on parle'). L'analyse ne porte pas sur les productions langagières comme objet linguistique, ni sur les interactions. Il s'agit bien de s'intéresser à la nature du savoir qui circule.

2. Analyse des épisodes

Remarque générale : introduction et clôture des épisodes.

La plupart des épisodes en question sont introduits par un questionnement de l'enseignant qui induit chez les élèves une recherche d'hypothèses, soit en sollicitant leur avis, soit en les incitant à faire des inférences à partir du texte étudié, comme nous le montrent les répliques qui suivent (P désignant le professeur).

107. P : alors, si on nous dit massacrer les sarrasins, qui est-ce qui parle ?

211. P : alors, avons-nous un indice qui nous fait pencher d'un côté ou d'un autre ?

⁵⁸ Sur un total de 356 répliques au sein de l'échange langagier, 169 répliques correspondant à ces critères ont été isolées et constituent ces épisodes.

228. *P : mais les Chrétiens d'Occident, ils sont situés où ?*

291. *P : mais que s'est-il passé ?*

Il s'agit d'une forme d'invitation à mobiliser d'autres savoirs (scolaires ou mondains) pour apporter une réponse, ce qui permet un détour au sein de la leçon.

Deux introductions diffèrent. Celle du premier épisode, décontextualisé de l'objet de la leçon et où l'enseignant se met en jeu (*1. P. : moi, je ne vais pas dans une mosquée mais est-ce que je peux parler et utiliser le terme de mosquée ?*), et celle du dernier épisode où l'enseignant reformule des propos d'élèves en induisant une interprétation (*332. P : donc normalement c'est une guerre, donc entre....qui dit guerre, dit entre...militaires, or là on nous a bien décrit dans le texte qu'il y avait des médecins, des imams, une foule donc ce ne sont pas des spécialistes de la guerre qui ont été tués*).

Ces épisodes sont clos par un retour à l'activité, de manière explicite ; ce retour est majoritairement provoqué par l'enseignant, soit par une invitation à « revenir » au texte, soit en reposant la question, soit en fermant l'épisode (« voilà »), mais il peut aussi être du fait d'un élève qui reprend le cours de l'activité (348).

65. *P : on revient à notre terme de mosquée du texte*

134. *P : donc, on nous dit massacrer les sarrasins, ce sont les arabo-musulmans ou ce sont les chrétiens qui massacrent les sarrasins ?*

226. *P : donc, si on nous parle des Francs.... ?*

253. *P : voilà*

348. *Kawtar : maîtresse, dans la question-là, dans le texte 1, c'est l'auteur du texte 2. Ben si, il met son prénom à la fin.*

Au final, ces moments durant lesquels des savoirs circulent et semblent se détourner légèrement de l'objectif prévu par l'enseignant sont réellement des épisodes isolés, rien n'est stabilisé ou repris ensuite.

Des savoirs mondains et rien d'autre.

Lors de certains moments (micro-épisodes, ou au sein d'un épisode), apparaissent des savoirs mondains, forme d'illustration de la définition qu'en propose Nicole Tutiaux-Guillon : des savoirs qui sont *probablement* issus du contexte extra-scolaire (je souligne le probablement, car lorsqu'un élève évoque le sarrasin, comment s'assurer qu'il s'agit d'un

savoir acquis en dehors de l'école ou s'il a été initialement appris à l'école). Sont ainsi évoqués le sarrasin (au sens de farine de sarrasin), l'organisation Médecins sans frontières, Israël et Palestine en lien avec Jérusalem. Ces îlots de savoirs sont introduits dans l'espace des leçons, gérés par le professeur qui manifeste le fait de les entendre, mais ne font pas l'objet d'une institutionnalisation.

Épisode 1.

Durant cet épisode se joue comme une opposition entre l'enseignant et les élèves sur une question d'ordre religieux, l'enseignant étant implicitement considéré comme d'appartenance chrétienne, et les élèves manifestant leur appartenance musulmane. Il s'agit de savoir si un chrétien peut utiliser dans ses propos le terme de mosquée.

Tout le déroulé de cet épisode (relativement long, dans la mesure où il est composé de 65 répliques) consiste à « refroidir » les propos tenus. Cela n'est pas sans rappeler le processus, déjà identifié en situation d'apprentissage de l'histoire, de la mobilisation d'une pensée chaude (Lautier, 2001) que l'on tente de tenir à distance et de rationaliser. Différents moments, qui se succèdent, sont identifiables dans cet épisode et révèlent ce processus.

1. Une forme d'opposition duelle dans laquelle s'engage l'enseignant, à titre personnel. Cette opposition est perceptible au travers des mots utilisés. L'enseignant a recours au verbe « interdire », les élèves utilisent plutôt l'expression « avoir le droit ». Pour personnifier l'objet de l'échange, l'enseignant use des pronoms personnels « je », « me », « tu », alors que les élèves introduisent la désignation de catégories de personnes (les chrétiens, les arabo-musulmans) et le pronom personnel « on » (en sus du « vous » pour s'adresser au professeur). Cette opposition s'atténue lorsqu'un élève justifie une de ses répliques comme étant une explication, ce qui est repris par l'enseignant :

18. Amin : les arabo-musulmans ils ont pas le droit de dire église

19. Plusieurs : Ben si....

20. P. : tu as bien fait la fête du mouton

21. Amin :oui

22. P. : tu te considères comme pratiquant la religion musulmane

23. Amin : oui

24. P. : tu as bien cité le terme d'église

25. Kawtar : tu viens juste de le dire

26. Lyna : ben oui parce que maîtresse...

27. Amin : c'est une explication

28. Lyna : maîtresse, c'est comme une mosquée

29. P. : *c'est une explication. L'an dernier vous avez travaillé sur les cathédrales, vous n'êtes pas allés voir l'église Saint Antoine*

On peut avancer l'hypothèse que cet énoncé de l'élève suggère qu'il passe d'un niveau personnel d'implication (position interne) à un niveau argumenté d'explication (position externe), et qu'il contribue au processus de refroidissement des propos de l'échange en question.

2. L'introduction du contexte scolaire réapparaît lors du rappel de la visite d'une église dans un cadre scolaire (réplique 29 ci-dessus).

3. Intervient ensuite une personne de référence, un tiers, qui est le papa d'un élève, et à qui est accordée une forme de confiance (autant du côté de l'élève que de l'enseignant).

4. Enfin, une neutralisation de l'échange est perceptible : l'expression « avoir le droit » devient commune et apparaît un vocabulaire moins connoté (bâtiment, confession, les personnes).

48. P. : *donc église, bâtiment catholique, toi musulman, papa a dit que tu pouvais y aller, donc c'est le contraire de ce que tu as dit avant. Donc, les personnes de confession musulmane...*

49. Fatou : *ont droit d'aller*

50. P. : *ont le droit de parler et d'aller dans des bâtiments*

51. Lyna : *musulmans*

52. P. : *d'une autre religion*

53. Khaly : *non, c'est pas pareil*

54. Fatou : *les chrétiens d'occident ont le droit*

55. P. : *et l'inverse est également valable*

5. La conclusion de ce moment est fortement teintée de valeurs morales (respecter, ne pas insulter, ne pas dénigrer), les droits de l'homme sont évoqués avec le statut de notion déjà étudiée auparavant. La fin de l'échange ouvre sur un savoir « plus scolaire » (l'explication d'un nouveau mot) ; la question des guerres liées aux problèmes religieux (sans qu'aucun lien ne soit fait avec la croisade) apparaît, ce qui ramène vers le cours de la leçon.

Comment déterminer le type des savoirs qui circulent dans cet épisode dense ? Est-ce que ce processus qui consiste à raisonner une réaction première n'est pas en soi la construction d'un savoir social ? De manière sous-jacente, on perçoit des éléments qui relèveraient de l'éducation au fait religieux (avec le principe de laïcité) et d'autres ancrés sur

les droits de l'homme (qui ont été l'objet d'un apprentissage scolaire : « on a fait les droits de l'homme ») : comment démêler là apprentissages scolaires, sociaux, politiques ? Enfin apparaissent des valeurs morales universelles : ce qui est interdit, ce qu'on a le droit de faire. Du point de vue des élèves des savoirs sont mobilisés, des raisonnements sont suscités, mais cela reste des élaborations individuelles car ce qui s'échange là n'est pas validé en terme de savoir scolaire dans le cadre de l'objet de la leçon.

Episode 3.

Le mot « Franc » est à l'origine de cet épisode et provoque des associations rapides (Francs - France – euro – français), mais plus ou moins sur le mode d'un échange duel entre le professeur et un élève (Yassine).

Il est à noter que le professeur a une part importante dans l'association sémantique qui apparaît ; en effet, le premier lien mobilisé par l'élève associe « les Francs » avec « en France avant ». C'est l'hypothèse implicite du professeur qui introduit l'association avec la monnaie « le franc ». Un indice morphosyntaxique (la majuscule) est alors mobilisé pour différencier les Francs (le peuple) et le franc (la monnaie). Il n'est donc pas certain que cette association Francs/franc soit pensée du côté des élèves.

213. Kawtar : les Francs

214. Yassine : ah maîtresse c'était en France avant

215. Non...

216. P.: Yassine, la même remarque que tout à l'heure regarde le mot franc, par quoi commence –t-il ?

...la majuscule...

217. P. : oui, donc est-ce que c'est ce que tu nous disais avant l'euro

218. Yassine : oui

Quant à la deuxième association « les Francs/les Français », le professeur se trouve en situation de justifier un élément qui n'est, a priori, ni dénué d'intérêt, ni saugrenu :

223. Yassine : ah donc c'est les Français

224. P.: non mais riez pas. En effet c'est le peuple qui, auparavant, peuplait la France. Avant qu'on s'appelle les Français, le peuple s'appelait les Francs.

Pour autant, la lecture de cet extrait révèle l'élaboration d'un savoir sur le mode du savoir de savant amateur « à la Bouvard et Pécuchet », pour reprendre la métaphore de Serge

Moscovici et Miles Hewstone (2003, p.354-357). Un savoir initial « se trouve métamorphosé » (p.356) et réélaboré dans l'échange (en l'occurrence l'identification du peuple des Francs), afin de « maîtriser le monde » et de produire une « information susceptible de valider [la] représentation de la théorie » évoquée (le lien d'évidence naturelle avec les Français), ce avec une « confiance dans la corrélation immédiate entre la pensée et le monde, entre les mots et les choses ». Les Français sont donc les Francs et vice-versa. Ce processus est du fait du professeur, mais cela aboutit à un savoir introduit dans la classe : savoir social ou non ?

L'adjectif social accolé au mot savoir devient alors polysémique : s'agit-il d'un savoir sur le monde, politique, ou d'un savoir élaboré dans un processus social (sur le mode des représentations sociales) ?

Épisode 4.

Des savoirs géographiques sont mobilisés pour répondre à la demande de localisation des chrétiens, mais de manière un peu anarchique. Une suite de lieux géographiques est apportée, sans clarification : Rhénanie, Jérusalem, Rome, Milan, Lyon.

A nouveau, un savoir « à la Bouvard et Pécuchet » apparaît avec l'association la France / les Francs / les chrétiens. Des éléments de savoirs sont manipulés et arrangés pour fournir une argumentation plausible et qui propose une cohérence avec la leçon.

Dans la mesure où rien n'est vraiment expliqué, validé, soumis à un régime de vérité (il suffit de se reporter à la carte pour identifier des zones géographiques et aboutir à cette association), que peut devenir ce grain de savoir ?

242. P. : *là, tu reconnais pas cette zone géographique*

243. Fatou : *ben maîtresse c'est la France*

244. P. : *c'est la France, donc est-ce que les Francs*

245. Fatou : *ben maîtresse ils habitaient ici les Francs avec ????*

246. P. : *est-ce que ce sont des chrétiens*

247. Fatou : *ben oui*

248. P. : *voilà*

Episode 5.

Cet épisode commence par un passage complexe, dans lequel des enjeux de valeur sont à nouveau sollicités, mais par les élèves qui ont perçu une contradiction sur le fait d'aller en croisade « sauver ses frères » et de « voler » durant la prise de Jérusalem.

294. *Fatou : maîtresse, le pape il a dit qu'ils déclenchent la guerre et qu'ils sauvent leurs frères, mais le pape il a pas dit qu'ils prend l'argent, et maîtresse ils ont pas parlé de leurs frères*

295. *P. : qui n'a pas parlé des frères ?*

296. *Fatou : des gens qu'ils devaient sauver , qui faisaient partie de leur peuple, ils ont pas dit qu'ils les ont sauvé, est-ce qu'ils les ont déjà tué les arabo-musulmans et puis le pape il a dit qu'ils déclenchent une guerre et qu'ils font la guerre et puis qu'après ils sauvent leur ami, leurs frères*

297. *P. : ben oui mais là ce sont des extraits...*

298. *Kawtar : et maîtresse, quand euh, ici, ils ont volé de l'argent, ils ont volé de l'or, eh ben ils vont pas avoir, on va pas leur enlever leurs péchés*

...

301. *P. : donc, d'après toi leurs péchés on leur retirera pas parce qu'ils ont volé*

302. *Kawtar : oui maîtresse*

303. *P. : mais est-ce ...ils se sont servis chez les chrétiens ou chez les arabo-musulmans*

...

306. *Kawtar : les arabo-musulmans parce que ils les ont massacrés*

307. *P. : et à l'époque...on est loin loin, ce sont des amis, des ennemis ?*

Une opposition bien / mal (assortie de amis /ennemis en 307) est mobilisée, un peu sur le modèle droit/interdit du premier épisode. Ce type d'opposition duelle n'est pas sans rappeler la grille de lecture d'une pensée binaire que propose Reinhart Koselleck, pour qui l'historien pense les sociétés humaines en fonction de cinq catégories d'opposition de nature anthropologique: mort/vie, ami/ennemi, inclusion/exclusion, dominant/dominé, homme/femme ou entre générations (Koselleck, 1997, repris par Charles Heimberg, 2008, p.207 et Kessas, 2008).

Curieusement, l'enseignant, dans le souci d'apporter une argumentation qui puisse expliquer cet état de fait, en vient à justifier des actes répréhensibles sous prétexte qu'ils étaient commis en temps de guerre :

311. *P : donc est-ce que, dans l'absolu je suis d'accord, voler c'est un péché donc on peut pas te le retirer si tu fais le péché, mais là peut-être que si parce que c'était en temps de guerre.*

Surgit alors une analogie, introduite par l'enseignant, entre la violence en temps de guerre et la violence dans des manifestations :

317. P : oui mais vous savez quand on est très nombreux et les mouvements de foule des fois, y a des choses pas bien qui passent dans la tête et on fait des choses très très bêtes et très violentes. Regardez parfois, si on revient à l'époque d'aujourd'hui, parfois y a des gens qui manifestent parce que ils sont pas contents, ils sont très nombreux... C'est un droit, ils manifestent, ils montrent aux gens qu'ils sont pas d'accord, et régulièrement... on entend que certaines personnes ont profité de ces réunions de protestation pour casser les magasins et voler, ça arrive.

Cette question des manifestations, expliquées comme étant un droit de protester, ramène bien les propos dans le domaine des apprentissages politiques. Quel savoir social s'élaborera à partir de cette première représentation qui est apportée aux élèves ?

3. Discussion

Au sein de cette séance qui, rappelons-le, a pour objectif annoncé d'identifier les auteurs de deux textes historiques, les savoirs circulent, foisonnent, et paraissent être de plusieurs types, même si tout est diffus et mêlé.

Parmi ce qui a été initialement identifié comme 'autres savoirs' (cf. paragraphe 1.2.), se perçoivent des savoirs explicitement scolaires, dans le sens où ils répondent (tout au moins à un moment donné) à des exigences de l'école (le recours à des indices grammaticaux et orthographiques, la lecture d'une carte de géographie). Preuve en est que cette catégorisation 'scolaire/autre' n'est guère tenable et reste fictive, en dehors d'un contexte très spécifique tel que celui qui motive l'objectif de cette réflexion.

Les « savoirs mondains », en tant que connaissance du monde et que l'élève introduit dans le cours de la leçon, sont effectivement perceptibles.

Et puis, il y a tout le reste... construit subrepticement, tel que cela a été évoqué pour les savoirs à la Bouvard et Pécuchet, ou fortement teinté (à plusieurs reprises) de valeurs morales. Pour ce dernier point, de manière indéniable, « l'inculcation scolaire des bonnes pensées » de Henri Moniot correspond à la réalité de la classe. Quant aux « savoirs de savant amateur » (Moscovici et Hewstone, 2003) qui répondent à la nécessité, pour le professeur, de

gérer, sans trop de rupture, des propos qui font irruption dans l'espace-classe, à quoi contribueront-ils ? Première strate de savoirs qui évolueront ? Éléments d'une représentation sociale ? Difficile d'en préjuger.

Est-ce que cette somme de savoirs divers et juxtaposés constituent des apprentissages sociaux (apprentissage qui se jouent alors à l'insu de l'enseignant puisque non visés consciemment et probablement peu perceptibles dans l'action) ?

Une chose est sûre : l'enseignant, en laissant ces formes de digression possibles, met en œuvre une pratique au sein de laquelle les élèves disposent d'un espace pour montrer, élaborer, mettre à l'épreuve ce qu'ils savent. François Audigier (2005) explique que « le rapport aux savoirs relatifs à notre monde social présent et passé ne peut plus se construire ni dans la seule adhésion, même critique, à un discours normé et conçu comme une vérité, ni dans les dispositifs qui ignorent les expériences que les élèves ont de ce monde » (p.115). Dans notre séance, rien n'est aussi tranché : les élèves introduisent leur expérience du monde, mais au final, le discours dominant reste très normé ; de plus, il n'y a ni réellement acceptation ou discussion de différents points de vue, ni stabilisation de savoirs. Tout se clôt sans suite ou aboutit aux valeurs déjà évoquées. D'ailleurs, la fin de la séance est complètement lissée : on revient sur la question initiale, et plus rien des digressions n'apparaît.

351. P : donc qui est le probable auteur ?

352. Kawtar : c'est un pèlerin

353. Fatou : non, c'est un des Chrétien d'Occident

354. Anissa : c'est un Franc

355. Kawtar : un qui est dans les pèlerins

356. Fatou : un qui est dans les chrétiens

Pour revenir sur la question des finalités, évoquée en introduction, je propose de mobiliser les modèles élaborés par Nicole Tutiaux-Guillon, à savoir le paradigme pédagogique positiviste (modèle dominant, mais qui tendrait à bouger) et le paradigme pédagogique constructiviste critique (qui pourrait être celui de nouvelles pratiques). L'analyse menée ici situe la leçon étudiée à mi-chemin. En effet, si on peut admettre qu'il y a des savoirs ouverts, en débats, avec des interactions, peut-être même une amorce de reconnaissance de la pluralité des identités (par les appartenances religieuses), cela figure sur le modèle constructiviste :

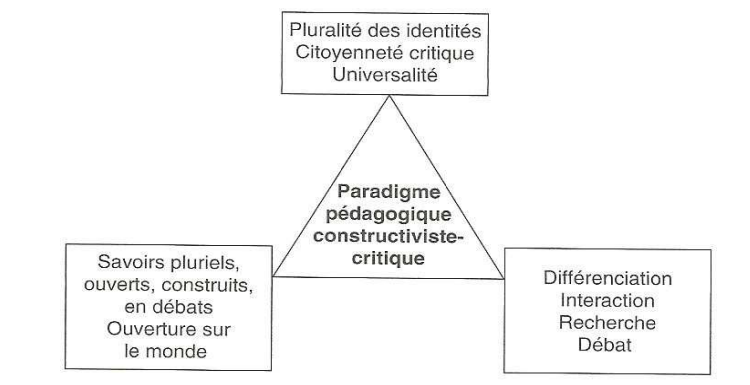


FIGURE 3

Le paradigme pédagogique constructiviste critique

Figure 1 Le paradigme pédagogique constructiviste critique (Extrait de Tutiaux-Guillon, 2008b, p. 144)

Il n'en reste pas moins qu'au final, les particularismes semblent gommés, une adhésion à des valeurs est voulue, et ces savoirs légèrement divergents finissent par être clos, tel que dans le modèle positiviste :

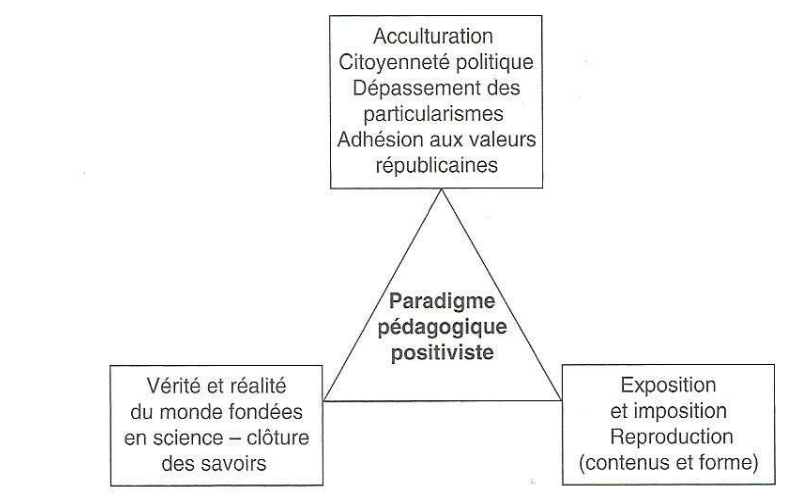


FIGURE 2

Le paradigme pédagogique positiviste

Figure 2 Le paradigme pédagogique positiviste (Extrait de Tutiaux-Guillon, 2008b, p. 136)

Pour conclure, j'aurais tendance à penser que ce qui se passe dans cette séance est un pas possible vers un modèle disciplinaire se rapprochant de ce que François Audigier évoque comme favorisant « la construction de capacités à se débrouiller dans la vie sociale, à faire face à la diversité et à la nouveauté des situations que la personne rencontre, en mobilisant des

compétences » (p.113). En effet, au-delà de la construction de savoirs disciplinaires, les élèves sont amenés (et implicitement autorisés) à réagir aux propos tenus, à partager ce qu'ils savent, ce qu'ils comprennent, et ce, beaucoup plus en réponse au caractère social que prend tout échange mené en contexte scolaire d'apprentissage qu'à son caractère « historien » (ou disciplinaire-scolaire). En ce sens, l'histoire favorise ce type de processus dans la mesure où elle fait explicitement entrer le monde social dans la classe.

Tout au moins cela est envisageable pour certains élèves, à savoir ceux qui interviennent, questionnent, importent leurs savoirs et leurs représentations. Certes pour les autres, la question est ce qui restera, en termes de savoirs (sociaux ou non) ou même d'empreintes au sein de modes de pensée.

Bibliographie

- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon C. (Eds), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon : INRP.
- Heimberg, C. (2008). Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage. In M. Brossard, J. Fijalkow (Eds), *Vygotski et les recherches en éducation et didactique*, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Kessas, P. (2008), Écriture, raisonnement et constructions du concept de croisade à l'école élémentaire. *Le Cartable de Clio*, 8, pp.170-181.
- Lautier, N. (2001), Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, 51.
- Moniot, H. (2001). La question de la référence en didactique de l'histoire, In A. Terrisse (Ed.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (2003). De la science au sens commun. In S. Moscovici. *Psychologie sociale* (pp. 545-572), Paris : PUF.
- Passeron, J-C, & Revel, J. (2005). *Penser par cas*, Paris : EHESS éditions.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Reims Champagne-Ardenne.

Philippot, T. (2009). Des enseignants de l'école primaire et l'enseignement des matières scolaires : réflexions sur la professionnalité enseignante. In D. Brassart & G. Legrand (Eds), *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, 6e colloque international des IUFM, Arras.

Tutiaux-Guillon, N. (2008a). Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie. *Les Cahiers Théodile*, 9, pp.61-78.

Tutiaux-Guillon, N, (2008b). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles : De Boeck.

Annexes

Textes étudiés

Texte 1 : Entrés dans la ville, nos pèlerins poursuivaient et massacraient les Sarrasins jusqu'au temple de Salomon (mosquée Al-Aqsa), où ils s'étaient rassemblés et où ils livrèrent aux nôtres le plus furieux combat pendant toute la journée, au point que le temple tout entier ruisselait de leur sang. Enfin, [...] ils coururent bientôt dans toute la ville raflant l'or, l'argent, les chevaux, les mulets et pillant les maisons qui regorgeaient de richesses. Puis, tout heureux et pleurant de joie, ils allèrent adorer le tombeau de notre Sauveur Jésus.

Texte 2 : Les Francs marchèrent donc sur Jérusalem [...] et y mirent le siège pendant plus de quarante jours. [...] La population fut passée au fil de l'épée et les Francs massacrèrent les musulmans de la ville pendant une semaine. [...] Dans la mosquée d'al-Aqsa, les Francs massacrèrent plus de soixante-dix mille personnes parmi lesquelles une grande foule d'imams et de docteurs musulmans, de dévots et d'ascètes qui avaient quitté le pays pour venir vivre en une pieuse retraite dans ces lieux saints. Sur le Rocher, ils dérobèrent plus de quarante candélabres d'argent, chacun d'un poids de trois mille six cent drachmes, un grand lampadaire d'argent du poids de quarante livres syriennes et d'autres candélabres plus petits, cent cinquante en argent et

Episode 1

Ce tableau fait apparaître les répliques de l'enseignant (dans la première colonne) et celles des élèves (deuxième colonne), en respectant le fil chronologique de l'échange. Certains mots ou expressions ont parfois été mis en évidence (soulignés ou en gras). Dans la troisième colonne figurent des commentaires relatifs aux constats qui découlent de l'observation et l'analyse.

1.	P. : moi je ne vais pas dans une mosquée mais est-ce que je peux parler et utiliser le terme de mosquée ?		Quelques éléments à souligner.
2.		OUI	1. Une opposition perceptible au niveau du

3.		Kha. : non	vocabulaire entre
4.		F : maîtresse vous l'avez dit et vous êtes vivant	enseignant et élèves : -sur la manière de qualifier
5.	P. : qu'est-ce qui me l' interdit Khaly ?...qu'est- ce qui m'interdit d'utiliser le terme de <i>mosquée</i> ?		la situation évoquée <i>P : 'interdit' / E : 'droit'</i> -sur la manière de désigner les personnes
6.		Der. : la religion	<i>P : 'je, me, tu' / E : vous,</i>
7.		Ly : ben rien maîtresse	<i>on, arabo-musulmans,</i>
8.		Am. : si	<i>chrétiens</i>
9.	P (à Am.): alors je t'écoute qu'est-ce qui m'interdit d'utiliser le terme de <i>mosquée</i> ?		2. Evocation d'un savoir scolaire ou social ? : les droits de l'homme – A noter que cela est apporté par les élèves comme argument de justification
10.		Ly. : on a tous les mêmes droits si nous on a le droit , si les arabo-musulmans ...	
11.		Mah : mais toi, on t'a pas demandé ton...	3. Y a-t-il là une trace de l'éducation au fait religieux ?
12.		F : on a fait les droits de l'homme	
13.		Ly. : si les arabo-musulmans ils ont le droit de parler d' <i>église</i> eh ben les chrétiens ils ont le droit de parler de <i>mosquée</i>	
14.		Kaw : oui maîtresse vous avez le droit	
15.		Mah : vous avez le droit de dire <i>mosquée</i>	
16.	P : un instant, un instant, j'aimerais écouter Am		
		(en aparté – Dou. : peut-être	

		que dans la famille de la maîtresse, y a un arabe...)	
17.	P : je t'écoute, enfin nous t'écoutons		
18.		Am : les arabo-musulmans ils ont pas le droit de dire <i>église</i>	
19.		BEN SI....	
20.	P : tu as bien fait la fête du mouton		
21.		Am : oui	
22.	P : tu te considères comme <i>pratiquant la religion musulmane</i>		
23.		Am : oui	
24.	P : tu as bien cité <i>le terme d'église</i>		
25.		Kaw : tu viens juste de le dire	
26.		Lyn: ben oui parce que maîtresse...	
27.		Am : c'est une explication	« C'est une explication » :
28.		Ly : maîtresse, c'est comme une mosquée	cet énoncé d'un élève suggère qu'il passe d'un
29.	P : c'est une explication. L'an dernier vous avez travaillé sur <i>les cathédrales</i> , vous n'êtes pas allés voir <i>l'église</i> Saint Antoine ?		niveau personnel d'implication (position interne) à un niveau argumenté d'explication (position externe).
30.		Kaw : si on est rentré avec Mme ??	Cette phrase est reprise par
		Brouhaha	l'enseignant qui réintroduit
31.	P : eh eh eh, il me semble que je parle à Mr L.		un contexte scolaire

32.		F : la maîtresse est en train de parler à Am	
33.		Am : c'est la maîtresse qui nous a emmenés	
34.	P : la maîtresse vous a emmenés, mais tu y es allé		
35.		Am : oui	
36.	P : mais <i>une église</i> c'est pas un <i>bâtiment musulman</i>		
37.		Khaly : non ! (tout bas) c'est pas un <i>bâtiment musulman</i>	
38.		Am : c'est la maîtresse qui nous a emmenés, moi je voulais pas mais mon père il m'a dit d'y aller	
39.	P : et pourquoi papa il a dit d'y aller		
40.		Am : j'sais pas moi	
41.		Mah : maîtresse je suis jamais allé dans une <i>église</i>	
42.		Am : il m' a dit fais comme les autres	arrivée du papa dans le débat, comme personne de référence
43.		Ani. : maîtresse si on a le droit	
44.	P : papa il connaît bien <i>la religion</i> ?		
45.		Am : oui	
46.	P : et il t' a dit que tu pouvais y aller		
47.		Am : oui	
48.	P: donc <i>église, bâtiment catholique, toi musulman,</i> papa a dit que tu pouvais y		L'expression « le droit de » est maintenant commune

	aller, donc c'est le contraire de ce que tu as dit avant. Donc, <i>les personnes de confession musulmane</i>		Apport d'un vocabulaire spécifique et neutre : bâtiments, confession, les personnes
49.		F : ont <u>droit</u> d'aller	
50.	P : ont <u>le droit</u> de parler et d'aller dans <i>des bâtiments</i>		
51.		Ly : musulmans	
52.	P : d'une autre <i>religion</i>		
53.		Kha : non c'est pas pareil	
54.		F : les chrétiens d'occident ont <u>le droit</u>	
55.	P : et l'inverse est également valable		
56.		F : parce que maîtresse on a fait <u>les droits</u> de l'homme	
57.		Kha : ??? inaudible	
58.	P : tant qu' on respecte, qu' on n'insulte pas, qu' on ne dénigre pas, on a <u>le droit</u> de parler de différentes		Deux éléments mêlés : conclusion teintée de
59.		F : maîtresse ça veut dire quoi dénigrer	valeurs morales et explication de vocabulaire
60.	P : <i>religions</i> , de parler en mal		
61.		Am : maîtresse mais avant il avait la guerre parce que y avait des gens qui traitaient des religions et tout	Evocation de la guerre (de religion, et contexte
62.	P : oui ça arrive encore mais c'est parce que ils n'arrivent pas à se comprendre		contemporain)
63.		Maha : maîtresse en Amérique	

		y a la guerre contre les ...inaudible	
64.		Kha : non, c'est pas en Amérique, c'est au Pakistan	
65.	P : on revient à notre terme de mosquée du texte		Retour à la leçon

Les programmes scolaires français : entre Europe et Nation – Dominique Chevalier, Pascal Clerc et Vincent Porhel

Dominique Chevalier

Maîtresse de conférences en géographie

Université Lyon I- IUFM, LISST-Cieu (UMR 5193), Toulouse

chevalier.dom(at)wanadoo.fr

Pascal Clerc

Maître de conférences en géographie

Université Lyon I- IUFM, Géographie-cités (UMR 8504)

Pascal.clerc(at)univ-lyon1.fr

Vincent Porhel

Maître de conférences en histoire contemporaine,

Université Lyon I-IUFM, UMR LARHRA, Lyon

vincent.porhel(at)laposte.net

Résumé

La France est depuis toujours l'espace identitaire de référence dans la culture scolaire. Mais, depuis les années 1980, un nouvel espace identitaire fait débat à l'école : l'Europe. Cette évolution des références est délicate. Si l'Europe est très présente dans les programmes scolaires, la France reste le point d'ancrage dominant dès qu'il s'agit d'étudier des questions identitaires.

Mots-clés : identité spatiale, territoire, France, Europe, culture scolaire.

French curriculum : between Europe and nation.

Abstract

In French school culture, France has always been the key geographical space referred to in the development of a sense of identity. But, since the 1980s, a new 'identity space' has generated debate in French schools: Europe. This change in the spatial frameworks of identity

is a sensitive subject. Although Europe is now widely incorporated into school study programmes, France remains the dominant focal point when questions of identity are studied.

Key words: spatial identity, territory, France, Europe, school culture.

Au moins jusqu'aux années 1960, la France constituait l'espace de référence dans la culture scolaire. Enseigner l'histoire de France, la géographie de la France, la littérature française participaient de la construction d'une image positive de la nation. Les cours d'histoire, et de morale, portaient la principale responsabilité d'un enseignement à visée patriotique avec les récits glorieux des batailles et les portraits des héros nationaux. Les autres disciplines n'étaient pas en reste, la géographie notamment, à travers des modèles paysagers idéalisés et une mise en intrigue cartographique du couple unité/diversité.

Cette dimension nationale était renforcée – elle l'est toujours – par l'organisation du système éducatif avec des programmes dont l'échelle de mise en œuvre concorde avec le territoire français : pour une filière identique, tous les jeunes scolarisés en France apprennent la même chose, généralement au même moment de l'année scolaire. Les entorses à cette règle restent très rares; elles ne concernent que des parties réduites des programmes destinés aux établissements scolaires de la France d'outremer. Cette situation se manifeste aussi par l'édification et la promotion d'une culture commune. À cet égard, en 1995, la notion de « document patrimonial » a été introduite. Ces documents sont devenus, certains l'étaient déjà, des objets d'enseignement incontournables en raison de leur potentiel civique emblématique. Il s'agit bien de fonder, de constituer une culture partagée, susceptible de renforcer l'identité nationale.

Mais parallèlement à cette importance passée et actuelle du national dans la sphère éducative, se développe, depuis les années 1980, une réflexion sur l'Europe et l'identité européenne dans l'enseignement. Une commission de réflexion sur les programmes d'histoire-géographie, animée par l'historien Philippe Joutard, est créée en octobre 1988. Un an plus tard, elle remet un rapport au gouvernement : « pour la première fois, l'histoire n'est plus seulement conçue comme le vecteur de la construction du sentiment national mais commence à être envisagée comme le ferment d'une conscience européenne » (Garci et Leduc, 2003, p. 241). Au cours des années 1990 et 2000 sont développées des réflexions didactiques sur l'enseignement de l'Europe (Masson, 1996 ; Charrier (et alii), 1997 ; Tutiaux-Guillon, 2000). Des notions comme la citoyenneté européenne ou l'identité européenne apparaissent alors dans la culture scolaire. Certes, l'Europe n'est pas envisagée comme un nouvel objet d'enseignement, mais il semble qu'un nouveau regard puisse être porté sur cet

objet. Nous voulons dire par là que l'Europe pourrait être, selon les vœux de Philippe Joutard, plus qu'un espace à étudier : un référent identitaire majeur.

Depuis quelques années, cette orientation est altérée, renouvelée, par un contexte de promotion de la nation comme référence dominante. On peut en évoquer quelques jalons. En 2007, un « Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire »⁵⁹ est créé. L'intitulé de ce ministère suscite beaucoup de réactions hostiles, liées à la fois à la mise en exergue de l'identité nationale et au lien qui est fait avec l'immigration. Au cours de l'hiver 2009-2010, un débat sur l'identité nationale, élaboré sous l'égide du Ministre Éric Besson, est initié. Il vise précisément à renforcer et défendre « l'identité nationale »⁶⁰. Le projet de création d'un musée de l'histoire de France s'inscrit également dans cette tendance, puisqu'il est pensé lui aussi pour promouvoir cette échelle identitaire, selon les propos du Président de la République.

Il convient d'ajouter un dernier élément à ce cadrage préalable. Ce n'est sans doute pas une spécificité nationale, mais il semble qu'en France, il soit difficile de penser les identités comme multiples et emboîtées; pour une partie de la classe politique et une partie de la population, une identité en exclut une autre. Les individus seraient en quelque sorte sommés de choisir. On ne peut écarter l'idée que ce mode de pensée puisse peser sur les référents identitaires dans les programmes, c'est-à-dire, pour ce qui nous préoccupe ici, puisse rendre difficile la construction d'une identité nationale et, dans le même mouvement, d'une identité européenne.

Comment les concepteurs des programmes scolaires mettent-ils en œuvre ces injonctions diverses, complexes, intriquées, relatives à ce qui relève du national et de l'europeen ? Quelles analyses peut-on faire de la notion d'Europe dans les programmes de l'enseignement secondaire en France ? De quel(s) territoire(s) européen(s) est-il question ? Prolongeant ces questions initiales, on se demandera quelles conceptions de l'Europe font référence dans les programmes : un espace de libre-échange engagé dans la compétition économique mondiale ? Une puissance militaire et diplomatique ? Une communauté de pensées et de principes ? De quelle manière et par quels biais l'idée d'Europe est-elle évoquée ? Finalement, nous nous demanderons si cette manière d'envisager « l'Europe scolaire » permet aux futur-e-s citoyen-

⁵⁹Ce ministère a été créé le 18 mai 2007 (et supprimé le 13 novembre 2010) dans le cadre du gouvernement de François Fillon et sous la présidence de Nicolas Sarkozy.

⁶⁰Voir sur ce point la déclaration d'Éric Besson dans le cadre d'un bilan d'étape du débat sur l'identité nationale, à Paris le 5 février 2010. <http://discours.vie-publique.fr/notices/103000286.html>.

ne-s, à l'issue de leur scolarité, de se penser aussi comme des Européen-ne-s.

Ces interrogations ne sont pas spécifiquement françaises. Intervenant dans le cadre d'un programme européen, nous nous sommes rendu compte que, de la Grèce à la Suède, de la Slovénie à la Pologne, nos collègues se posaient les mêmes questions et étaient confrontés, pas toujours avec la même acuité certes, aux mêmes contradictions. Nous avons collectivement décidé de faire le point sur l'Europe dans les programmes et de vérifier que l'objectif d'intégrer plus fortement la dimension européenne était (ou non) en cours de réalisation. L'objectif principal du programme PAM-INA⁶¹ passe par la production d'outils didactiques relatifs à l'Europe. Pour cela, des enquêtes préalables ont été conduites. L'analyse comparée des programmes scolaires en fait partie. Nous présentons ici l'analyse relative à la France. Huit universités européennes sont partenaires de ce projet, alliant anciens pays fondateurs de la CEE et nouveaux pays membres de l'Union européenne : France, Allemagne, Royaume-Uni (Irlande du Nord), Suède, Grèce, Chypre, Slovénie et Pologne.

1. L'Europe dans les programmes

La recherche initiée dans le cadre du projet PAM-INA concerne les disciplines au sein desquelles la notion d'Europe peut être abordée : l'histoire et la géographie, l'éducation civique en collège et l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) en lycée, les sciences économiques et sociales, la philosophie. Cette analyse concerne tous les niveaux de l'enseignement secondaire auxquels ces disciplines sont enseignées; pour les programmes de lycées, nous nous sommes intéressés aux cursus des filières ES, L et S. La règle collectivement choisie était d'analyser les programmes en vigueur au moment de l'enquête (en 2010). Mais les changements de programme en cours nous ont contraints à des aménagements. Nous avons dû analyser des programmes de générations différentes en particulier pour les classes de collège et pour la géographie.

⁶¹Le projet Comenius "Perception, Attitude, Mouvement – L'identité a besoin d'action" (PAM-INA 502077-LLP-1-2009-1-DE-COMENIUS-CMP) est financé par la Commission Européenne. Les participants au projet sont : Simone Kary & Olivier Mentz (Université des Sciences de l'Éducation Freiburg, Allemagne), Tatjana Resnik Planinc, Melita Puklek Levpušček & Mojca Ilc Klun (Université de Ljubljana, Slovénie), Aikaterini Klonari, Theano Terkenli & Nikoletta Koukourouvli (Université de l'Égée, Grèce), Pascal Clerc, Dominique Chevalier & Vincent Porhel (Université Claude Bernard Lyon 1, France), Danuta Piróg (Université pédagogique de Cracovie, Pologne), Loizos Symeou (Université Européenne de Chypre) & Stavroula Philippou (Université Européenne de Chypre 10/2009-8/2011; depuis 9/2011 Université de Chypre, Chypre), Tracey McKay & Angela Vaupel (St. Mary's University College Belfast, Irlande du Nord, Royaume Uni), Laila Niklasson (Université Mälardalen Eskilstuna, Suède).

Une première analyse, quantitative, a permis de mieux cerner la place octroyée par les programmes à la notion d'Europe. Il va de soi que cette étude quantitative n'ambitionne pas d'aborder la réalité des pratiques enseignantes à l'égard des recommandations programmatiques ; elle permet simplement de mesurer les représentations de l'Europe véhiculées et promues par l'institution. Treize termes ont été retenus pour cette analyse. Ceux-ci ont été choisis parce qu'une première approche, rapide, a permis de constater qu'ils étaient les plus couramment utilisés dans les huit pays partenaires et parce qu'ils permettaient de couvrir tous les champs disciplinaires. Il s'agit des termes « Europe », « Eurasie », « Union Européenne », « institution européenne », « Conseil de l'Europe », « européens », « identité et citoyenneté européenne », « européen » (adjectif), « européenne », « occident », « construction européenne », « intégration européenne », « CEE ». D'emblée, des variations disciplinaires apparaissent. Les occurrences qui renvoient à l'Europe sont nombreuses dans les programmes de géographie (129) et secondairement dans ceux d'histoire (75). Elles sont plus rares dans les programmes d'éducation civique et d'ECJS (30), de sciences économiques et sociales (15) et absentes dans ceux de philosophie. Concernant les termes eux-mêmes, c'est bien la notion d'« Europe » sans autre précision qui s'affirme comme le terme de référence. Elle parcourt l'ensemble des programmes de la 5^e à la Terminale ; puis vient le terme « européens ». A l'inverse, des termes comme « identité européenne » n'apparaissent que très ponctuellement - une seule occurrence pour ce dernier, en histoire, dans le programme de première - marquant bien la difficulté d'évoquer une identité concurrente de l'identité nationale.

La majorité des termes soumis à l'étude demeurent donc à l'écart du recensement. La rareté des occurrences – hors les quelques disciplines évoquées – semble bien souligner s'il en était besoin que le recours à la notion d'« Europe » semble relever davantage d'un usage contingent que d'une réelle volonté de marquage institutionnel.

Avec les programmes de Sciences Économiques et Sociales (SES), de philosophie, d'éducation civique (collège) et d'ECJS (lycée), les références à l'Europe sont rares ou absentes. Pourtant, les programmes permettraient souvent des développements relatifs à l'espace européen. C'est le cas du programme de SES pour la classe de 1^{ère}. Dans le cadre d'un programme quantitativement très développé (24 pages), les questions susceptibles d'être abordées dans une perspective européenne sont nombreuses (citoyenneté, identité, institutions, questions politiques) pourtant, elles ne sont traitées que dans le cadre national. En

classe de terminale, cet évitement est encore plus net. Dans les deux premières parties du programme sont étudiés les mécanismes économiques et les dynamiques sociales dans le cadre d'une approche générale et conceptuelle. Pour l'étude des mouvements sociaux, on remarque que l'échelle européenne est esquivée ; ils sont étudiés : « au niveau local, national ou mondial. » La troisième partie du programme s'intéresse aux enjeux de l'ouverture internationale. L'Europe n'est pas au cœur de cette partie du programme ; l'Union Européenne y est cependant abordée comme une entité politique et économique.

On constate donc que l'Europe n'apparaît pas comme un espace de référence dans le programme de sciences économiques et sociales alors que les sujets abordés le permettraient. On retrouve un schéma similaire avec les programmes d'éducation civique et d'ECJS. Ces programmes sont surtout centrés sur la France. Les notions essentielles : justice, citoyenneté, démocratie... sont le plus souvent étudiées à l'échelle nationale. Et ce tropisme se renforce. Avec les programmes du début des années 2000, la notion de « citoyenneté européenne » occupait une place non négligeable : elle était présentée dans une partie du programme de 4^{ème} (un quart du temps d'enseignement annuel) et on la retrouvait en 3^{ème}. Avec les programmes entrés en vigueur à partir de 2009, cette notion est en recul : elle n'apparaît plus pour la classe de 4^{ème} et de manière très discrète en 3^{ème}. La priorité est à nouveau à la citoyenneté nationale. Pour les classes de lycée, le constat est le même. L'enseignement de l'ECJS est centré sur la notion de citoyenneté et la référence nationale l'emporte aussi, sauf en classe de seconde où l'approche reste très générale. En 1^{ère}, même si le propos est a priori général, le contexte français domine et si la notion de « citoyenneté européenne » émerge en classe de terminale, c'est de manière assez marginale.

Le programme de philosophie de terminale réserve d'autres surprises et ouvre la porte à de nouvelles analyses. Il n'y a aucune référence à l'Europe dans ce programme. Nulle raison de s'en étonner, l'entrée par des entités spatiales ne participe pas de la culture philosophique. Mais une lecture plus attentive montre la présence de l'Europe à travers les auteurs étudiés : 56 philosophes sont au programme et tous sont en quelque sorte « européens » (12 philosophes de l'Antiquité grecque ou latine, 13 Allemands ou Autrichiens, 7 Britanniques, 4 Italiens et 18 Français). On pourrait éventuellement nuancer ce constat pour deux d'entre eux : Averroès, philosophe arabe et musulman, mais né en Andalousie, et Hannah Arendt, de nationalité étasunienne, mais née et formée en Allemagne. Si l'Europe n'est pas explicitement un objet d'enseignement en classe de philosophie, elle est omniprésente par l'intermédiaire

des auteurs étudiés.

C'est avec l'histoire-géographie que l'Europe prend pleinement sa place dans les programmes scolaires. Le programme de la classe de 4^{ème} en vigueur au moment de l'analyse des textes est consacré à l'Europe et à la France, une part égale du temps d'enseignement devant être accordée à chacun de ces deux espaces. L'Europe est étudiée comme un continent en privilégiant les aspects physiques. Ensuite, trois États européens doivent être abordés au sein de la liste suivante : l'Allemagne, le Royaume-Uni, la Russie et un État de l'Europe méditerranéenne. La réforme des programmes a fait glisser la France et l'Europe vers la classe de 3^{ème}, celle de 4^{ème} étant maintenant réservée à l'étude de la mondialisation. Au moment de l'écriture de ces lignes, le nouveau programme de 3^{ème} n'est pas encore en application ; celle-ci est prévue pour la rentrée 2012. Néanmoins, il n'est pas sans intérêt de comparer les deux programmes car, outre le changement de niveau, des objectifs et des concepts différents, c'est la place accordée à l'Europe qui varie avec les deux tiers du temps d'enseignement consacrés à l'étude de la France et un tiers à l'Union Européenne. Ce partage du temps privilégie plus qu'il ne le laisse penser le cadre national car les chapitres consacrés à l'Union Européenne abordent toujours cet espace en relation avec le contexte français. Trois thèmes principaux sont abordés : la construction européenne, en relation étroite avec le programme d'histoire, l'organisation de l'espace basée notamment sur une étude des réseaux de circulation, et la dimension économique dans la mesure où l'Union Européenne est présentée comme un important pôle économique et commercial. Le programme de géographie de la classe de 1^{ère} est intitulé : « France et Europe » avec, là aussi, une évolution notable et un temps consacré à la France (une quarantaine d'heures d'après les textes officiels) beaucoup plus important que celui octroyé à l'Europe (une vingtaine d'heures). Dans les faits et en dépit de l'intitulé du programme, c'est l'Union Européenne plus que l'Europe qui est véritablement étudiée.

On retrouve enfin l'Europe en classe de terminale (avant les nouveaux programmes de la rentrée 2012), au sein d'un programme consacré aux grands pôles économiques et à la mondialisation. L'Union Européenne y est présentée comme une "aire de puissance" aux côtés de l'Amérique du Nord et de l'Asie orientale. Ces trois aires de puissances qui structurent les échanges économiques mondiaux et représentent environ 90% du commerce international sont étudiées selon une déclinaison identique : d'abord une approche globale puis un zoom sur une région. Pour l'Union Européenne, c'est l'Europe Rhénane qui a été choisie.

En histoire, l'Europe est présente dans tous les programmes, de la classe de 6^{ème} à celle de terminale. L'étude de l'Europe et de la France structure ces programmes. Les sorties hors de

L'espace européen sont même assez rares et strictement balisées : ainsi les élèves étudient une civilisation asiatique en classe de 6^{ème}, l'Afrique « médiévale » en classe de 5^{ème} et quelques puissances émergentes dans les programmes consacrés au monde contemporain. Pour le reste, la référence européenne s'impose. Elle est centrale, mais elle n'est pas forcément explicite, elle apparaît souvent comme une évidence qui pourrait être exprimée ainsi : en France (et en Europe), on étudie *forcément* l'histoire de la France et de l'Europe.

Cette orientation des programmes, que l'on peut grossièrement qualifier de nationale plus qu'européenne, a un précédent avec les textes publiés en 2008 pour le cycle 3 de l'école élémentaire. La réactivation de la dimension nationale y apparaît déjà très clairement avec des programmes centrés sur la France (Roumégous et Clerc, 2008), échelle de référence quasi-unique, qui occupe six parties sur les sept prévues. Mais la dernière partie, apparemment consacrée à l'Union Européenne, est en réalité repliée sur l'étude d'un ou deux États.

2. L'Europe : un espace de référence à l'École ?

L'Europe est-elle encore un espace de référence ? La plupart des analyses de programme tendraient à montrer un recul de la dimension européenne dans la culture scolaire. Mais il convient d'être prudent. Reprenons l'exemple du programme de philosophie : on n'y parle jamais d'Europe pourtant la culture européenne constitue une référence majeure. L'europanité de la pensée philosophique dans l'enseignement n'est pas énoncée alors que tous les philosophes étudiés sont européens. Il est peu probable que les concepteurs du programme aient tenu des comptes sur la représentation de chaque nation européenne dans la sélection des penseurs étudiés. Leur objectif consistait probablement à choisir des philosophes représentatifs, à leurs yeux, du savoir philosophique. Mais le résultat demeure édifiant. L'approche philosophique au lycée est presque exclusivement européenne. L'Europe constitue bien une référence majeure qui structure l'apprentissage philosophique des lycéen-ne-s. En changeant d'échelle et en adoptant un point de vue plus proche de certaines préoccupations contemporaines, on pourrait se demander : pourquoi *seulement* l'Europe ? Pourquoi les philosophies chinoises ou indiennes par exemple ne seraient-elles pas étudiées ? Les autres visions, idées, explications du monde à travers le monde sont en effet totalement absentes de ce programme. C'est un point de vue européen, et en partie français, qui est livré, conformément aux analyses de Jack Goody qui déplore « le vol de l'histoire » par l'Europe et l'accaparement eurocentriste de son explication du monde. Les programmes d'histoire de

collège et de lycée ne démentent pas ces thèses: nous l'avons mentionné plus haut, l'histoire des régions extra-européennes est marginale dans l'enseignement. Le constat n'est ni nouveau, ni réservé à l'enseignement secondaire. L'historienne Catherine Coquery-Vidrovitch critiquait dans un article de 1999, l'étude exclusive du « microcosme européen » à l'université et l'ignorance des étudiants relativement au reste du monde. Elle plaidait pour « l'apprentissage d'une ouverture sur le regard que les autres portent sur nous » (Coquery-Vidrovitch, 1999, p. 123).

Plus encore qu'un objet d'étude, l'Europe est à l'arrière-plan de tous les programmes d'histoire du collège et du lycée. Tous les moments-clés sont abordés par le prisme européen: Antiquité, Grandes Découvertes, Renaissance, épopée napoléonienne, industrialisation, partage du monde, guerres mondiales.

Dans les programmes de géographie, une tradition ancienne et implicite divise en trois parties à peu près égales les espaces étudiés : le Monde, l'Europe et la France. En général, cette tripartition est répétée à trois reprises : à l'école élémentaire, au collège et au lycée. Ce sont en outre souvent aux mêmes niveaux que l'on étudie chacun des espaces. Dans une analyse de l'évolution des programmes de la classe de première depuis la fin du XIX^e siècle, Michel Hagnerelle et Isabelle Lefort (1998) montrent que la tradition des programmes français de géographie est d'étudier la France en classe de première depuis les réformes de 1872-1874. Jusqu'au début des années 1960, la France est appréhendée en relation avec son Empire ; pendant les deux décennies suivantes, elle est étudiée aux côtés des anciennes colonies « d'expression française ». Une rupture majeure intervient avec le programme de 1982. Au lien ancien avec le monde colonial se substitue un ancrage européen. « La France en Europe et dans le monde » devient un thème important du programme. La priorité reste la France et l'étude de l'Europe peut être considérée comme un moyen de mettre en évidence le territoire national. Dans le programme publié en 1997, il est mentionné que la mise en perspective de la France dans l'espace européen doit permettre de « différencier le territoire national ». Avec les programmes actuels, la relation entre l'étude de la France et de l'Europe évolue sans modification radicale. Après avoir changé d'espace de référence pour l'étude de la France, l'Empire puis l'Europe, la géographie enseignée en classe de 1^{ère} est passée d'une centration sur le territoire national et ses dépendances à l'étude de deux espaces intégrés.

La mutation actuelle des programmes de géographie, non de leur contenu mais de leur paradigme didactique, permet une autre analyse. Cette mutation est le passage progressif de l'étude de morceaux d'espaces (la France, l'Allemagne, l'Amérique...) à l'étude de concepts et de problèmes géographiques (le développement, l'eau dans le monde...). Ce sont

actuellement les programmes de collège qui sont ainsi repensés. Au sein de cette approche conceptuelle et problématisée, seul le programme de la classe de 3^{ème} diffère puisqu'il reste organisé par l'étude de « catégories » d'espaces : la France et l'Europe. On peut analyser cette persistance comme l'impossibilité de ne pas étudier certains espaces alors même que la logique d'ensemble a changé. L'Europe comme la France restent des espaces de référence. On peut cependant se demander si ce qui « sauve » l'Europe dans ce programme n'est pas précisément le fait qu'elle soit enseignée avec la France.

Quelle est donc cette Europe qui structure les programmes scolaires ? À première vue, elle demeure difficile à identifier, spatialement au moins. Les contours semblent flous et variables selon les époques et les thématiques. Mais les exemples développés dans les programmes concernent toujours les mêmes espaces et les mêmes États. L'Europe scolaire, c'est, d'abord, l'Europe occidentale. L'Europe centrale et balkanique constitue un angle mort de la culture scolaire, que ce soit en histoire, en géographie ou même en philosophie. Dans les programmes d'histoire, quelles que soient les périodes étudiées, on ne s'aventure guère à l'est de l'Allemagne. Les philosophes étudiés sont pour la plupart français, allemands, britanniques ou italiens. Les études de cas des programmes de géographie envisagent un espace similaire. Lorsque les élèves étudient des États européens, il s'agit le plus souvent de l'Allemagne et du Royaume-Uni, parfois de l'Italie ou de l'Espagne, jamais de la Pologne ou de la Bulgarie.

Écartons-nous quelques instants des programmes et envisageons une analyse de manuels scolaires (Chevalier, 2002) pour préciser cette question de la définition de l'Europe scolaire. Examinons les cartes de l'Europe et plus spécifiquement encore leur cadrage : où s'arrête le cadre des cartes de l'Europe dans les manuels scolaires ? Autrement dit, que montre-t-on de l'Europe ? Ou plus directement encore qu'est-ce que l'Europe dans les manuels ? L'Europe de l'Est n'est pas totalement hors du cadre, mais il est incontestable que les limites privilégient l'Europe occidentale : la France, l'Allemagne, le Royaume-Uni ou l'Italie sont toujours en Europe, la Pologne et plus encore l'Ukraine ou la Biélorussie le sont moins souvent. Néanmoins, force est de constater que, d'une génération de manuel à une autre, le cadrage des cartes s'est élargi vers l'Est. Cette extension spatiale cartographique s'explique sans doute par l'évolution spatiale de l'Union Européenne.

L'Europe, un espace de référence ? Certainement. Avec la France, après la France, elle constitue l'entité spatiale qui, d'une manière ou d'une autre, s'impose dans la culture scolaire: on étudie l'histoire dans un cadre européen, on s'intéresse à des philosophes européens, on aborde les concepts d'éducation civique par l'intermédiaire de valeurs européennes communes et, en géographie, l'Europe fait figure d'espace de référence au même titre ou

presque que la France. Bref l'Europe est incontournable. Pourtant, elle reste souvent un impensé. Comme l'écrit Jean-Pierre Chevalier : « La notion d'Europe est intensivement travaillée à l'École mais souvent implicitement » (Chevalier, 2002, p.24). C'est un peu comme si cette référence centrale n'était pas assumée comme tel. On étudie l'histoire (de France ?) dans un cadre européen parce qu'il est impossible de faire autrement tant les liens sont prégnants, mais on n'étudie guère l'histoire de l'Europe comme celle d'une communauté de destins (Morin, 1987).

Cette présence, inévitable sans doute parce que, qu'on le veuille ou non, la culture nationale française est aussi une culture européenne, semble poser problème. L'euroanéité de la culture philosophique n'est pas explicite ; les programmes de géographie de l'école élémentaire font de l'Europe un simple cadre ; les évolutions programmatiques en collège et lycée réduisent la part du temps d'enseignement à consacrer à l'espace européen. Cet espace scolaire de référence est aussi refusé lorsqu'il s'agit de traiter d'identité ou de citoyenneté. Prenons deux exemples. Dans le programme d'Éducation Civique Juridique et Sociale de la classe de 1^{ère}, la question de la citoyenneté est centrale. Elle est abordée de manière générale et rien n'indique une échelle de référence; il n'est a priori pas question de citoyenneté française, ni européenne, ni mondiale. Mais implicitement, les illustrations choisies et les thèmes de travail renvoient presque exclusivement à la citoyenneté française : par exemple, lorsqu'il est question du devoir citoyen qu'est la participation à la défense, on glisse immédiatement à des référents français. Le second exemple est tiré de l'analyse du programme de 3^{ème} à mettre en œuvre à la rentrée 2012. L'Europe et la France doivent être enseignées, mais l'on note une différence de traitement entre ces deux espaces. La première partie du programme est intitulée : « habiter la France ». Il n'y a pas d'équivalent pour l'Europe : on habite la France et on étudie l'Europe. Cette partie s'apparente à un constat : la France est l'espace de vie de l'élève, pas l'Europe. Ces « réflexes » trahissent peut-être la difficulté que les Français, les élèves comme les concepteurs des programmes, ont à se penser aussi comme Européens. On rejoint alors la difficulté à envisager les identités multiples. Dans les années 1990, des responsables de l'Éducation Nationale posaient comme exigence la fondation ou le renforcement de l'identité européenne afin de faire des citoyens européens (Garcia et Leduc, 2003). Cette exigence semble aujourd'hui se heurter à des courants contraires et aux conceptions exclusives de l'identité. Au-delà des évolutions conjoncturelles, un constat s'impose : l'Europe fait partie de la culture scolaire, mais semble se heurter à la référence du cadre national dès que l'on aborde les questions plus cruciales de l'identité et des espaces de vie.

Finalement, comme l'analyse Nicole Tutiaux-Guillon (2000), est-ce que la France ne reste pas l'objet central ? Est-ce que l'étude de l'Europe n'est pas destinée à faire comprendre l'unicité de la nation France ? L'étude des guerres napoléoniennes est faite à travers le prisme national ; la France y est présentée comme un territoire singulier menacé par des coalitions d'États. L'Europe des conflits servirait alors à mettre en exergue le territoire national et sa formation. Il nous semble que l'Europe, pourtant très présente dans la culture scolaire en France, est encore difficile à accepter comme espace de vie et espace identitaire. L'Europe n'est plus un espace comme les autres, mais reste secondaire par rapport à la France. Le constat fait par l'inspection Générale de l'Éducation Nationale en 2000 reste d'actualité : « L'enseignement de l'Europe reste un objet de débat et en projet: c'est un objet politique inachevé » (Garcia et Leduc, 2003,p. 268-269).

Bibliographie

- Charrier ? J.-B., (et al.) (1997). *L'Europe, objet d'enseignement ?*. Paris : CNDP.
- Coquery-Vidrovitch, C. (1999) Plaidoyer pour l'histoire du monde, Vingtième Siècle. *Revue d'histoire*, 61, 111-125.
- Hagnerelle, M., & Lefort, I. (1998) La géographie de la France en classe de première : évolution des programmes depuis la fin du XIXe siècle. *Revue IREHG*, 5, 23-34.
- Garcia, P., & Leduc, J. (2003) *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris :Colin.
- Goody J. (2010 (2006)), *Le vol de l'histoire. Comment l'Europe a imposé le récit de son passé au reste du monde*, Paris : Gallimard.
- Masson, M. (1996). *Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée ?*. Paris : Colin.
- Roumégous, M., & Clerc, P. (2008) Le bon sens tout près de chez soi : les projets de programme de géographie pour l'enseignement primaire, *Cybergeo : European Journal of Geography*. En ligne sur le site de Cybergéo <http://cybergeo.revues.org/index20383.html>, consulté le 06 janvier 2011.
- Tutiaux-Guillon, N. (Ed), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*, INRP, 2000.

PARTIE 2 ARTICULATIONS ENTRE SAVOIRS ET PRATIQUES

Histoire des arts à l'école primaire : formation des enseignants et enjeux didactiques - Cécile Vendramini

Cécile Vendramini

cecile.vendramini(at)bretagne.iufm.fr

IUFM de Bretagne- Université de Bretagne Occidentale, CREAD

Résumé

Cette recherche fait état des nombreuses questions posées par la mise en œuvre de l'enseignement de l'histoire des arts, qui a été généralisé dans le système scolaire français en 2009. La première interrogation concerne la teneur de la préparation des futurs enseignants du premier degré dans ce domaine, dans le contexte de la nouvelle formation aux métiers de l'enseignement (Master MEF spécialité PE). D'autres questions touchent aux aspects didactiques liés à ce nouvel enseignement, de la conception de supports numériques possibles pour explorer ce nouveau champ à la définition des compétences transdisciplinaires attendues de la part de futurs professeurs des écoles. L'étude s'appuie sur l'évaluation de travaux d'étudiants effectuée par une équipe pluri-disciplinaire de formateurs préposés à l'enseignement de l'histoire des arts à l'IUFM de Bretagne. Cette évaluation met plus que jamais en évidence le problème aigu du cloisonnement des disciplines en formation de maîtres polyvalents.

Mots-clés : histoire des arts, école primaire, transdisciplinarité, formation des maîtres, didactique des arts

History of Arts in Primary Teaching, Teacher Training and Issues in Teaching Methods

Abstract

This research brings together multiple issues raised by the teaching of history of Arts, which was introduced as part of the French national primary curriculum in 2009. The first question concerns the content of the preparation of future primary level teachers in the field, within the context of the reform in teacher training methods (Masters in Teaching and Training, Primary Education specialisation). Other issues relate to the educational aspects of this new approach

to teaching, from designing potential digital teaching materials for exploration of this new field, to defining the multidisciplinary skills expected of future primary teachers. The study is based on an evaluation of students' work, conducted by a multidisciplinary team of lecturers teaching history of Arts at IUFM Bretagne (Teacher Training College of Brittany). This evaluation highlights more than ever the stark problem of compartmentalising disciplines while at the same time training teachers to work in multiple fields.

Keywords: History of Arts, primary education, transdisciplinarity, teacher training, teaching the Arts

Apparu au lycée dans les années 1990⁶², l'enseignement de l'histoire des arts a été intégré aux programmes de l'école primaire en 2008 et du collège en 2009⁶³. Si dans le cadre du lycée, ce nouvel enseignement semble avoir réussi à trouver sa propre spécificité (Lavin, 1998), son intégration dans l'ensemble du cursus scolaire ravive actuellement la problématique initiale. Comment s'emparer de la teneur des références conceptuelles attendues dans cette dynamique de généralisation ? Les directives ministérielles s'essayent actuellement à rassurer les enseignants sur leur capacité à s'engager dans ce nouveau créneau, en l'affichant comme une priorité dans les circulaires de rentrée et en multipliant les pôles de ressources documentaires. Les interrogations et polémiques restent pourtant nombreuses quant à la mise en œuvre didactique et pédagogique de ce champ tentaculaire de connaissances, sans aucun véritable spécialiste à la clé⁶⁴. La recherche présentée dans cet article s'intéresse aux nombreuses questions posées par la mise en œuvre de cette commande dans le cadre de la nouvelle formation aux métiers de l'enseignement (Master MEF, spécialité PE) d'un IUFM⁶⁵. Quelle place ce nouvel enseignement a-t-il dans la formation des maîtres actuellement en pleine mutation ? De quelle façon les formateurs disciplinaires (histoire, lettres, arts visuels, musique) s'en sont-ils emparés, dans le cadre très tendu d'un institut de formation fortement ébranlé par les réformes de son fonctionnement ? Trois questions relatives aux aspects didactiques sont abordées ici : la conception de supports numériques possibles pour explorer ce nouveau champ ; la définition des compétences transdisciplinaires attendues de la part de futurs professeurs des écoles ; et surtout la pertinence des critères de

⁶² A titre expérimental en 1993 et officialisé en 1996.

⁶³ L'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire a été publiée dans le B.O. n°32 du 28 août 2008 : <http://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html>

⁶⁴ Cet enseignement est considéré comme « transdisciplinaire ».

⁶⁵ IUFM de Bretagne, école interne de l'Université de Bretagne occidentale (Master Métiers de l'Éducation et de la Formation, spécialité Professeur des Ecoles)

notation de travaux d'étudiants lorsque l'évaluation est effectuée par une équipe pluridisciplinaire de formateurs.

1. L'histoire des arts en question

Un enseignement controversé

En septembre 2009, dans le discours inaugural du premier colloque organisé à la Sorbonne pour le lancement et l'accompagnement de l'enseignement de l'histoire des arts, le ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel donne le ton :

« Je sais qu'il y a eu des débats, parfois vifs, sur ce choix. Le nom même d'histoire des arts a été sujet à discussion. Certains se sont même inquiétés qu'un corps de professeurs spécifiques ne soit pas créé. Ces débats, je les connais : ils me paraissent salutaires car ils expriment autant de justes interrogations pédagogiques. À condition toutefois qu'une fois dégagée une ligne de certitudes, ils n'entravent pas la mise en action » (Chatel, 2009).

La diversité des propos des spécialistes invités ce jour-là et la multiplicité de leurs interprétations sur la question de l'histoire des arts témoignent pourtant d'une absence de clarté en la matière. Les instances continuent actuellement de se faire persuasives pour que le projet aboutisse et ne soit pas boudé par les enseignants. « *Personne ne sait, tout le monde le sait* » insiste de nouveau Pierre Baqué, l'un des initiateurs du projet, au cours d'un séminaire de formation en histoire des arts, en janvier 2011. La généralisation de cet enseignement dans tout le cursus scolaire n'est pas, ajoute-t-il une « fantaisie ministérielle de plus », mais un long projet arrivé à maturation, pensé depuis 1969, et qui devait s'appeler au début « histoire et analyse des arts » (Baqué, 2011). Le concept d'« histoire des arts », a été défini par le recteur Philippe Joutard en 1989, mais Marie Lavin souligne également l'influence de Gérard Monnier⁶⁶ dans cette décision de mettre les arts au pluriel :

« Gérard Monnier repère des voies nouvelles : succès récent de l'art des jardins, espaces publics investis par de nouvelles pratiques artistiques dans des relations temporaires : danse, mode, musique, cinéma, arts de la rue, nouvel art mural conçu

⁶⁶ Professeur d'histoire de l'art contemporain à l'Université de Paris 1.

comme intervention de proximité en rapport avec une problématique locale (...) La prolifération de tous ces arts justifiant le pluriel. »

Elle précise par ailleurs que l'« on mesure peut-être mal quelle révolution représente la naissance de cette nouvelle discipline dans les milieux des historiens d'art universitaires » (Lavin, 1998, 77-78).

L'art des compétences implicites ou « je le faisais déjà ! »

Dès l'apparition de l'histoire des arts au lycée, la question des compétences des enseignants dans ce nouveau domaine avait été posée. Comme il n'existe pas de CAPES d'histoire des arts, une certification en histoire des arts apparaît en 2004. Désormais indispensable pour enseigner l'histoire des arts au lycée⁶⁷, elle n'est pas demandée au niveau du collège. Aucune certification d'ailleurs non plus n'est imposée aux formateurs d'IUFM, qui souhaitent aborder ce domaine d'enseignement. Dans un article récent sur l'intégration de l'histoire des arts dans la scolarité, le sociologue Jean-Miguel Pire ravive la polémique sur le sujet. Il fait état d'une « absence complète de tradition didactique » dans le domaine de l'histoire des arts, étant donné « sa longue mise à l'écart » dans les programmes scolaires (Pire, 2010, p.341). Les compétences des enseignants disciplinaires qui devront assurer cet enseignement au niveau du collège sont pointées du doigt :

« La vérification du niveau scientifique des enseignants qui ont la charge de l'histoire des arts n'est fondée sur aucun examen sérieux (...) Ce sont les personnels déjà en poste qui ont la charge de cet enseignement. Une telle configuration pose naturellement la question de la qualité des contenus qui vont être transmis par ces enseignants non spécialistes ».

L'enjeu de la réussite réside, selon lui, dans la définition d'une didactique nouvelle :

« Que l'on ne s'y trompe pas : il s'agit là d'une nouveauté radicale. Constamment écartée du débat relatif à son introduction à l'école, la discipline se voit ici délivrer un formidable levier de réflexion et de développement. Outre la capacité de poser enfin les bases scientifiques d'une didactique adaptée à l'enseignement scolaire, elle peut réfléchir collectivement sur un thème capable de rassembler l'ensemble de ses forces. »
(Pire, 2010)

⁶⁷ B.O. n° 39 du 28 octobre 2004.

La didactique des arts et de l'histoire des arts : quelles assises théoriques ?

La faiblesse des outils théoriques dans la recherche en éducation artistique a été soulignée encore récemment, lors de la seconde conférence mondiale de l'Unesco sur l'éducation artistique⁶⁸. La nécessité de clarifier les termes, les concepts et les approches de recherche dans ce champ très étendu a été évoquée à cette occasion par le chercheur allemand Eckart Liebau. Les lacunes et les perspectives de la recherche sur l'éducation artistique et culturelle sont immenses, résume-t-il, en laissant entendre que la recherche en éducation artistique semble privilégier les travaux de nature historique et comparative (histoire et évolution de l'art et de la culture dans l'éducation) plutôt que les recherches fondamentales (Liebau, 2010). Les domaines de recherche en arts se sont pourtant multipliés depuis une vingtaine d'années avec, par exemple, l'apparition de la sociologie et la psychologie des arts. La didactique des arts apparaît, quant à elle, encore mal identifiée. Le mot « didactique » apparaît d'ailleurs dans ce domaine un peu comme un repoussoir. L'art, du haut de son piédestal, reste souvent considéré comme l'envers exact de tout ce qui peut s'enseigner. Trois questions vives animent cependant les recherches actuelles : le nouveau rapport des élèves à l'œuvre d'art (ressources numériques) avec une redéfinition des lieux propices de la rencontre avec l'œuvre ; les problèmes liés à l'instrumentalisation de l'œuvre d'art, prise comme « outil didactique » ; enfin, la place du discours d'introduction à l'œuvre, question réactivée avec l'introduction de l'histoire des arts à l'école. La didactique des arts s'entend donc au pluriel, avec une infinité de déclinaisons implicites de domaines qui n'appartiennent pas tous au disciplinaire, comme le cinéma ou l'art du spectacle vivant. Univers tentaculaire, quand on sait déjà la combinaison incontournable du singulier/pluriel de toute didactique à l'intérieur de chaque discipline scolaire : « Peut-on même parler de didactique des mathématiques ? Ne convient-il pas de parler plus spécifiquement, par exemple, de didactique de l'algèbre, ou plutôt de didactique des équations ? » nous rappelle Yves Chevallard (Chevallard, 2010, p.2).

Les recherches concernant les théories de la transposition didactique en éducation artistique (Vendramini et Séjourné, 2009) se heurtent souvent au manque de lisibilité de l'enjeu didactique, du contenu à apprendre dans ce vaste panorama culturel. L'école oublie parfois « les conditions et contraintes de niveau disciplinaire comme si « la » discipline, qui est pourtant le fruit d'une transposition didactique toujours à l'œuvre, était tenue pour

⁶⁸ Cette seconde Conférence Mondiale Unesco sur l'Education Artistique: de l'éducation artistique à l'éducation artistique et culturelle s'est déroulée à Séoul (Corée), du 25 au 28 mai 2010, avec 95 pays représentés.

nécessaire, transcendante, transparente, intouchable et non problématique à la fois » écrit encore Chevallard (Chevallard, 2010, p.4)

Ceci dit, les objectifs d'une didactique des arts en formation des maîtres peuvent être identifiés de manière globale, malgré la multiplicité des démarches créatives entre les arts. L'éducation artistique, dans sa globalité, doit s'articuler idéalement entre une pratique artistique effective de l'étudiant et un contact direct de celui-ci avec les œuvres d'art et les artistes. La didactique des arts est ainsi liée à une bi-dimensionnalité : une acquisition de connaissances qui se fait au travers de la pratique artistique individuelle et une acquisition de connaissances qui se fait grâce à une interaction entre l'étudiant, l'œuvre d'art ou la performance d'un artiste (concerts, spectacles) et un formateur.

Quel dispositif didactique ?

Avec l'histoire des arts naît une troisième dimension qui se définirait comme une acquisition de connaissances centrée sur l'œuvre d'art, présentée idéalement via le prisme d'une approche transdisciplinaire. Ce concept très flottant de transdisciplinarité apparaît ici déterminant, même si toute la difficulté est de le définir, étant donné « la multitude d'acceptations qui rendent imprécises son étendue et ses frontières sémantiques » (Rege, Colet, Tardif, 2008, p.18) Actuellement, les recherches menées sur la pédagogie universitaire mettent en avant la nécessité de bâtir des formations de type transdisciplinaires en formation d'adultes et tentent d'éclaircir la dimension conceptuelle que cela implique. Nicole Rege Colet et Jacques Tardif résument les deux approches de la transdisciplinarité définies par Jean-Pierre Kesteman : une approche épistémologique ou « transdisciplinarité utopique » qui vise « l'unité de la connaissance » ; et une approche appelée « transdisciplinarité utilitariste », « de nature plus instrumentale, qui positionne la transdisciplinarité dans une logique de création de sens, peu importe le contexte dans lequel se situe la démarche » (Rege Colet, Tardif, 2008, p.18). La dimension transdisciplinaire de l'histoire des arts se trouve à l'évidence dans cette deuxième approche, qui navigue dans les sphères souples d'une « éducation à ». Le problème des connaissances nécessaires pour accéder à ce qui serait une « correspondance » entre arts et histoire n'est pas évacué pour autant.

2. Une recherche sur la formation des professeurs des écoles à l'enseignement de l'histoire des arts

Organisation et angles d'approche en formation initiale (Master MEF 1^{ère} année)

Les étudiants inscrits à l'IUFM ont en général peu de compétences en éducation artistique à leur arrivée en formation. Dans la maquette de la nouvelle formation des maîtres, les arts prennent une importance non négligeable, puisque tous les étudiants de première année sont maintenant évalués dans ce domaine, auquel s'ajoute l'histoire des arts, apparue désormais, dans le descriptif de l'UE3 « Savoirs en enseignement en histoire et géographie et arts. »⁶⁹ A l'IUFM de Bretagne, dans un souci d'harmonisation, les mêmes sujets d'examens par discipline ont été donnés sur les cinq sites de formation. Qu'en est-il des évaluations prévues dans cette UE3 ? Y a-t-il eu des épreuves concernant directement l'histoire des arts pour cette première session ? On peut répondre par l'affirmative pour l'histoire, dont le sujet apparaît assez académique :

« En vous appuyant sur l'analyse des trois documents joints, vous présenterez les principales caractéristiques de l'architecture «gothique» du royaume de France, en l'inscrivant dans son contexte historique des années 1140/50 – 1240/60. »

C'est moins visible dans l'épreuve de musique, qui a mis l'accent sur la perception auditive comparée et sur une définition de ce peut être une « adaptation musicale » (musique rock interprétée par une chanteuse lyrique) :

« Vous mettrez en évidence les points communs et les différences entre ces deux interprétations de « Help » (Les Beatles et Cathy Berberian). »

Moins de visibilité encore pour les arts visuels, qui ont été évalués selon des modalités type « dossier », exploitant une production personnelle :

« Vous choisirez une première trace photographique présentant votre travail plastique dans son ensemble. Celle-ci sera accompagnée d'informations concernant dans l'ordre : leur(s) auteur(s)(prénom et nom), son titre, sa date de fabrication, le(s) support(s)+ le(s) matériau(x) + le(s) technique(s) utilisés, ses dimensions, son lieu d'accrochage prévu. »

Ces évaluations marquent sans surprise les territoires des disciplines concernées : connaissances historiques et exploitation de documents pour la première, compétences en

⁶⁹ Au semestre 1 dans l'EC1 (Histoire et géographie) et au semestre 2 dans l'EC2 (Musique) . En M2 il apparaît également deux fois, en Histoire et en arts visuels (EC3).

discrimination auditive pour la seconde, compétences en production plastique pour la dernière.

Définition de l'objet de la recherche

Suite à ces premiers constats, une équipe de recherche de l'IUFM de Bretagne⁷⁰ s'est donné comme objet de travailler sur l'élaboration d'un support d'évaluation qui se voulait plus innovant, et propice à l'évaluation de compétences transdisciplinaires. L'impératif fixé au départ était d'utiliser le support numérique pour cette évaluation. La culture numérique a changé considérablement la rencontre avec l'œuvre d'art, avec l'immédiateté de l'immersion des élèves rendue possible dans les salles de concerts et les musées, avec une mise à disposition et manipulation directe de chef-d'œuvre, transformables à leur guise (sens et non-sens). Le terrain de l'histoire des arts apparaissait propice à la construction de scénarios audio-numériques entraînant des questionnements et des interactions intéressantes. L'évaluation prévue devait mesurer des compétences transdisciplinaires, ce qui sous-entendait une définition des connaissances et compétences à mesurer, le choix des instruments et modalités d'évaluation, et la question de la notation des productions des étudiants. Plusieurs scénarios utilisant la forme audio-numérique ont été préalablement conçus et testés par l'équipe. Les supports étaient des situations de jeux, dans l'esprit du *serious game*, qui privilégiaient le passage par l'informatique, par la manipulation, par la trace, avec une réflexion incontournable sur la notion de temps historique. Les notions à transmettre étaient communes à tous les arts : collage/recyclage ; thèmes et variations ; continuité/discontinuité ; question/réponse ; spatialisation ; phase/déphasage.

Méthodologie

L'un des scénarios⁷¹, sous forme de documentaire fiction « *J'étais là quand...* » a été choisi pour être mis en œuvre dans le cadre de la 2^{ème} évaluation en éducation musicale des étudiants PEM1 (promotion de 514 étudiants). Cette évaluation devait faire suite à une thématique de cours transdisciplinaire : « Approche d'une esthétique : "La musique électroacoustique - collages et recyclages". Références esthétiques en lien avec l'histoire des arts. Démarche de création en musique : l'apport des TICE. » L'épreuve comportait l'écriture

⁷⁰ Groupe de recherche (2010-2013) « Histoire des arts, pour quelle évaluation des compétences en éducation artistique ? ». L'équipe de recherche disciplinaire comprend trois enseignants-chercheurs (Musique, Cinéma, Histoire et Géographie), six formateurs disciplinaires (deux en Musique, deux en Arts visuels, une formatrice en Lettres et un formateur TICE), et une professeure des écoles.

⁷¹ Elaboré par Laurent Séjourné et Bernard Bretonneau.

d'un scénario (arts du langage) reposant sur des faits historiques contemporains (année 1994 avec des références aux œuvres artistiques de cette période) et la création d'une bande son proche des pratiques de la musique électro-acoustique (arts du son). Les étudiants bénéficiaient de quatre heures de travaux pratiques pour faire le travail demandé (seul, en binômes ou en trinômes). Le corpus retenu pour une évaluation collective a posteriori était limité aux travaux rendus par les groupes d'étudiants inscrits dans la dominante « Didactique des arts »⁷². Les analyses de ces travaux devaient être effectuées par une équipe pluri-disciplinaire de formateurs.

Le scénario retenu : réaliser un documentaire fiction, « J'étais là quand... »

La consigne donnée aux étudiants était de proposer une création sonore (de 2mn à 3mn30), conçue dans l'esprit du documentaire-fiction, avec le sujet suivant :

« Vous étiez là quand le premier train est passé sous la manche (version passager). Bien que ce soit la vérité, personne ne veut vous croire. Malheureusement pour vous, rien ni personne ne peut prouver que vous dites vrai.... Vous décidez donc de faire ressurgir une vraie fausse bande son qui prouvera la véracité de votre présence. Vous allez devoir :

- 1) Créer un environnement sonore qui authentifie votre présence*
- 2) Créer un environnement sonore qui identifie le lieu et le temps »*

Un article relatant l'événement était mis à la disposition des étudiants (Article du journaliste Dominique Begles, datant du 15 novembre 1994, et paru dans le journal l'Humanité). Une trentaine d'échantillons sonores leur étaient fournis (ambiances de gares, de foule, jingles, conversations en anglais...), avec la possibilité d'en trouver ailleurs sur des sites gratuits.

Evaluation des productions

Pour mieux cerner les profils des évalués, une passation de questionnaires a été faite avant l'épreuve demandée (353 présents sur 514 inscrits à ce Master ; 234 productions réalisées). L'âge moyen de cette première promotion de Master enseignement PE était de 23,6 ans, avec 88% de femmes et 58% travaillant pendant cette première année de formation. Comme l'épreuve touchait surtout aux arts du son, quelques questions sur leur rapport au savoir dans ce domaine leur ont été posées. Ainsi, 59% disent se souvenir de leçons de

⁷² La dominante est un nouveau dispositif apparu avec le Master : il s'agit d'un module de sensibilisation à la recherche (48 heures par semestre).

musique à l'école primaire, 97% ont bénéficié de cours de musique au collège et 25% d'entre eux se disent instrumentistes.

Les connaissances attendues recouvraient trois domaines à dimension transversale, c'est-à-dire touchant à l'utilisation pertinente d'un environnement numérique de travail mis à disposition. Cet environnement devait permettre d'acquérir, grâce aux ressources logicielles et multimédia généralistes, des connaissances sur l'environnement culturel d'une époque dans un lieu précis, une gare (lieu souvent pris comme objet d'art, revêtant les traces d'un art urbain et propice à l'affichage d'événements type expositions, concerts, films ou spectacles.) Parallèlement, des connaissances sur un contexte historique (année 1994) et sur un fait historique précis (passage du premier train sous la Manche) pouvaient être recueillies sur internet. Enfin, d'un point de vue plus technique et disciplinaire, des connaissances étaient nécessaires en ce qui concerne la manipulation d'un logiciel de traitement du son (*Audacity*) et l'évolution générale des moyens techniques d'enregistrement du son (histoire du son numérique). Dans le cadre de cette évaluation, qui se situait de prime abord dans le domaine musical, les allusions à l'enregistreur à cassette, aux possibilités d'un walkman et d'un téléphone portable des années 1990 devaient être particulièrement prises en compte.

D'une part, il s'agissait d'être capable d'introduire des citations musicales, littéraires, plastiques ou cinématographiques et de les resituer dans une époque donnée, au sein d'un scénario cohérent (arts du langage). D'autre part, il fallait montrer la maîtrise de l'outil informatique pour organiser un document au format imposé, en utilisant des médias différents, ici touchant surtout au domaine du texte et du son, mais également des images, pour argumenter le scénario (précisions possibles sur une œuvre apportées dans le descriptif).

Quatre indicateurs de mesure plus précis avaient été listés :

- 1) la pertinence de la documentation (conceptualisation de l'événement historique, technologies de l'époque, œuvres d'arts citées et commentées)
- 2) la place de la créativité artistique (richesse interprétative des dialogues, passage du réalisme à l'imaginaire, originalité des bruitages et autres événements sonores, utilisation d'une forme perceptible, d'une structure pertinente et d'un bon rythme dans les enchaînements)
- 3) la place de la technique (la maîtrise du logiciel, effets et fondus, pas de saturation)
- 4) la cohérence entre les intentions écrites et le produit final (scénario et fichier son).

Par ailleurs, les résultats attendus devaient faire apparaître une aptitude à se questionner sur la teneur d'un documentaire fiction, en étant capable de jouer sur les dualités faux/vrai, sens/non sens, en pointant la dimension créative d'un support souvent contesté par les historiens.

Les 234 créations sonores récupérées ont été évaluées préalablement et séparément par l'équipe de formateurs en éducation musicale sur les cinq sites concernés. Les scénarios proposés par les étudiants mettaient la plupart du temps en scène soit des journalistes commentant l'événement soit des passagers vivant ce moment historique. Trois niveaux ont été définis au vu des résultats. Un premier niveau, jugé « moyen », avec le plaquage incongru d'une liste d'événements historiques dans les dialogues et les ambiances sonores peu travaillées. Un deuxième niveau jugé « satisfaisant », avec un contexte culturel amené habilement grâce à un scénario travaillé citant habilement des œuvres d'art (films, chansons, spectacles) et évoquant les problématiques liées aux enregistreurs et à l'évolution des techniques dans les arts du son. Enfin, un troisième niveau jugé « très satisfaisant », montrant les mêmes qualités que pour le niveau deux, mais avec un résultat supérieur dans les effets sonores et surtout un retour sur la particularité du documentaire fiction et du pouvoir de traçabilité des sons dans ce jeu du faux/vrai. « Tout autant que les images, les sons ont un pouvoir suggestif très important. Il est ainsi possible de créer l'illusion d'un homme se déplaçant dans une gare en 1994 grâce à des détails sonores qui s'adressent à la mémoire collective » écrit l'un des étudiants dans l'un des meilleurs devoirs évalués. « Le traitement actuel, parfois sur-médiatique, voire anxiogène des faits historiques peut-il pousser la population à un manque de rationalité ? » s'interroge un autre étudiant, en proposant un essai particulièrement réussi de canular, sorte de remake de l'émission *Mercury Theatre on the air* (CBS, 30 octobre 1938)⁷³.

Discussion

Un échantillon de dix productions effectuées par des étudiants inscrits en initiation à la recherche en didactique des arts a été retenu pour être soumis à une évaluation collective et transdisciplinaire. Ces étudiants avaient travaillé seuls, en binômes ou en trinômes avec d'autres M1 qui n'étaient pas dans cette dominante, ce qui mélangeait bien les profils. Cet échantillon reflétait l'éventail des productions obtenues de la part de l'ensemble des étudiants, les trois niveaux de réalisation y apparaissant nettement. Le sujet de type « j'étais là quand » avait été discuté préalablement par l'équipe de recherche avant qu'il ne soit soumis aux étudiants. La question était de savoir, après coup, ce que valaient les productions qui en avaient découlé, du point de vue des apprentissages dans les disciplines non concernées directement par l'évaluation : en arts visuels, en TICE, en littérature et en histoire.

⁷³ Orson Welles, pastichant un présentateur, annonce sur les ondes l'arrivée des Martiens sur terre.

Du point de vue des formateurs TICE et arts visuels, un consensus est apparu assez rapidement sur les critères d'évaluations et sur la notation des productions (maîtrise de l'agencement numérique en TICE ; citations plastiques et cinématographiques). Du côté des lettres, la pauvreté ou la richesse des scénarios et des dialogues ont pu être soulignés, ainsi que les anachronismes de langage tels que l'expression récurrente « c'est trop bien !... ». En revanche, la partie « Histoire » a eu du mal à être appréhendée dans cette modalité d'évaluation. Le formateur concerné pour la partie historique a émis beaucoup de réserves. Ainsi, outre le format « docu-fiction », qui avait déjà été sujet à polémique, de nombreuses faiblesses, voire un manque de pertinence par rapport à l'objet proposé, ont été pointés comme ne relevant pas assez des démarches essentielles en histoire : pas de production d'explication historique (raison d'être de ce tunnel : en quoi c'était essentiel pour les transports en Europe ?) ; peu de conceptualisation : que signifie véritablement cet événement ? Le seul intérêt relevé et pouvant être évalué avec intérêt en histoire était l'exploration de la question de la distance temporelle. Mais celle-ci semblait vraiment trop réduite aux morceaux de musique, et jingle de la SNCF...), alors qu'elle aurait dû apparaître dans les références aux événements de 1994 (Rwanda, adhésion de la Suède à l'Europe) ou par les commentaires (journal télévisé, reportage radiophonique). Pour le formateur concerné en histoire, un voyage en train dans un passé plus lointain aurait eu davantage d'intérêt (voyage en train dans les années 1950 ou 1960 ou l'inauguration du TGV en 1981). Nuances qui, semble-t-il, ont rencontré très peu d'écho chez les autres formateurs. Comme l'ont souligné à juste titre Jacques Tardif et Nicole Rege Colet, les logiques disciplinaires sont souvent exacerbées lorsque l'évaluation entre en jeu.

« La force des traditions disciplinaires, le manque d'expérience des enseignants dans ce terrain (transdisciplinaire), la résistance aux méthodes d'évaluation plus innovantes et les contraintes institutionnelles ont souvent raison de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement interdisciplinaire. C'est au moment d'évaluer les acquis des apprenants que la pratique enseignante cesse d'être interdisciplinaire pour retomber dans les schémas connus » (Tardif, Rege Colle, 2008, p. 27).

Conclusion

L'introduction de l'histoire des arts dans les programmes de l'école primaire met plus que jamais en avant le problème assez insoluble du cloisonnement des disciplines en formation de maîtres polyvalents. Maryline Coquidé soulignait récemment que malgré la volonté d'affichage d'une préparation à la polyvalence, les IUFM ont contribué depuis le

début de leur création à « une disciplinarisation et à une secondarisation du primaire » (Coquidé, 2008 p. 63). Ceci perdure avec le nouveau Master. Rappelons que l'espace de travail pour l'étude présentée est un groupe de recherche et non pas un dispositif de formation. Par ailleurs, l'entrée choisie ici s'est éloignée volontairement de ce qui touche à la « réception » de l'œuvre d'art. Il s'agissait plutôt de mettre des étudiants en situation de questionnement sur un environnement culturel, via une recherche documentaire effectuée en relation avec une approche dite « sensible ». Cet angle propre à l'éducation artistique a sans doute penché trop lourdement dans la balance pour une approche des arts dite « historique », en empêchant la démonstration d'atteindre le consensus attendu.

Bibliographie

Baqué, P. Une petite histoire de l'histoire des arts, racontée de l'intérieur, <<http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2010-2011/enseigner-12019histoire-des-arts/enseigner-12019histoire-des-arts>> (consulté le 20 juin 2011).

Chatel, L. Discours d'introduction, ouverture du colloque national sur l'enseignement de l'histoire des arts à l'école, au collège et au lycée, <<http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html>> (consulté le 20 juin 2011).

Chevallard, Y. La didactique, dites-vous ?.

<http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC - La didactique dites-vous.pdf>.

Consulté le 20 juin 2011.

Coquidé, M. (2008). *Les disciplines scolaires et leurs enseignements spécialisés : distinguer pour pouvoir articuler ensemble*. In Hasni, A. & Lebaume J. (dir.). Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique. Sherbrooke : Editions du CRP.

Lavin, M. (1998). *Histoire des arts, l'émergence d'un enseignement*. Paris : Hachette Education.

Rege Colet, N., Tardif, J. (2008). Interdisciplinarité et transdisciplinarité : quels cas de figure pour les programmes universitaires et les parcours de formation ? In Darbellay F. & Paulsen T. (dir.). *Le défi de l'Inter- et Transdisciplinarité. Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche*. Lausanne, PPUR, pp. 15-36.

Liebau, E. « Recherche sur l'éducation artistique et culturelle ». 2010. Disponible sur internet <http://www.unesco.org/culture/fr/artseducation/pdf/theme3presentationeckartliebaufr.pdf> . Consulté le 20 juin 2010.

Pire J-M. (2010). Vers l'intégration de l'histoire des arts dans la scolarité : la fin d'une exception française, In Poulot Dominique, Pire Jean-Miguel, Bonnet Alain (dir.)

L'Education artistique en France, du modèle académique aux pratiques actuelles.
Rennes : PUR.

Vendramini, C. & Sejourne L. (2009). Création artistique via une interface de captations sonores et gestuelles en milieu scolaire : étude de faisabilité. In Baron G-L., Bruillard, E. & Pochon L-O. (dir.). *Informatique et progiciels en éducation et en formation*. Lyon : INRP, coll. Technologies nouvelles et éducation, pp.132-149.

Le cinéma de fiction politique, les « questions socialement vives » et l'enseignement de l'histoire du temps présent en classe de terminale - Sophie-Zoé Toulajian

Sophie-Zoé Toulajian, professeur d'histoire-géographie
Lycée Pierre-Mendès-France de Savigny-le-Temple (Seine-et-Marne)
sophie.toulajian(at)orange.fr

Résumé

Le présent article se propose de montrer comment l'étude de films de fiction politique en cours d'histoire du temps présent en classe de terminale peut permettre d'aborder une question socialement vive et ainsi construire une citoyenneté critique chez l'élève en développant les apprentissages liés à la discipline (historicisation, problématisation) et en mobilisant le savoir personnel, scolaire (cognitif, civique et intellectuel) et citoyen de l'élève.

Le premier axe expose comment les apprentissages disciplinaires et personnels de l'élève, liés à cette démarche, peuvent s'articuler. Pour cela, il définit brièvement la notion de citoyenneté critique, puis il souligne l'intérêt de l'usage de certains types de films de fiction politique (l'exemple utilisé étant *11/9* de K. Loach) en classe et montre que la mobilisation simultanée des registres émotionnels et scientifiques est compatible. Le second axe cherche à légitimer l'usage de ces films dans les apprentissages par l'étude de leur mise en scène et parce que leur utilisation permet de lutter contre le modèle classique de la transmission de la discipline (les 4R). Enfin le troisième axe interroge la manière d'organiser l'appropriation des savoirs ainsi mobilisés, en montrant que la démarche (l'historicisation des films) est bien spécifique à la discipline et en élaborant quatre profils de réception de cette pratique parmi les élèves. L'article conclut que l'objet artistique est une passerelle entre savoir scolaire et extra-scolaire sans appauvrir les savoirs et savoir-faire disciplinaires.

Mots clés : Question socialement vive, historicisation, histoire du temps présent, modèle des 4R, citoyenneté critique

Assessing history, geography and civic education teaching, « political fiction films, societal issues, and present day history teaching in the last years of french “lycee”

Abstract

This article purposes to show how studying political fiction movies in present day history class in “terminale” - the graduation year of a French high school – can allow to introduce urgent societal issues and help students build up active citizenship by developing subject-related learning such as historicization and problematization and mobilizing personal and school-acquired knowledge be it cognitive, civic or intellectual. The first focus will show how subject learning and the student’s personal knowledge can relate. The second focus will seek to justify the use of these films as a learning tool by studying the film-making process and as a renewed approach as opposed to the traditional pattern of subject transmission (4Rs socializing pattern). The third focus will study how to best organize the acquisition of the skills mobilized by showing that this process, i.e. the historicization of films, is specific to the discipline involved. It will further seek to work out four patterns of student reception of this practice. The article concludes that the artistic object acts as a bridge between school and extra-school knowledge without any negative impact on subject-related skills and knowhow.

Keywords : societal issues, historicization, present day history teaching, 4R model, critical citizenship

L’enseignement de l’histoire a toujours été pris entre deux logiques contradictoires, une logique de distanciation, qui est de transmettre un socle de connaissances communes pour former des futurs citoyens critiques, et une logique d’adhésion défendant les valeurs prônées par le modèle républicain (Lantheaume, 2009b, pp. 111-126). Notre réflexion est partie de la volonté d’articuler ces injonctions et de s’interroger sur les tensions qu’elles peuvent provoquer quand le savoir scolaire rencontre le savoir personnel de l’élève. Pour cela, nous nous proposons d’explorer avec les élèves des sources peu exploitées, des films de fiction d’histoire du temps présent, appréhendés comme des documents offrant une contre analyse de la société qui deviennent trace avec le temps et dont le sens n’est jamais clos. L’objectif n’est pas seulement de faire apprendre l’histoire de manière innovante, mais aussi de lutter contre le modèle des 4R de F. Audigier (1993), en particulier le refus du politique. En effet, le cours d’histoire peut être le lieu du politique, entendu comme élément de compréhension globale du monde et les questions socialement vives peuvent constituer un prisme d’appréhension du politique. Elles sont vives à trois niveaux : dans le champ des savoirs scientifiques, elles sont des controverses, des questions non stabilisées ; dans l’espace public, elles sont objet de débat polémique ; et par conséquent, dans une école perméable aux enjeux de société, elles interrogent le savoir scolaire (Legardez, 2003, pp. 245-253; Legardez et Simonneaux, 2006).

Ces questions politiquement incorrectes, traditionnellement exclues du cadre scolaire tentent de répondre aux nouvelles attentes sociétales, mais elles sont surtout abordées par le prisme réducteur de l'histoire culturelle, ce qui a pour conséquence d'élaguer les contenus et les compétences disciplinaires, de faire disparaître les acteurs sociaux, et donc de gommer tout esprit critique, aboutissant à la rupture du lien entre enseignement de l'histoire et politique (Lantheaume, 2009a, pp. 152-159).

Comment définir les films de fiction politique de l'histoire du temps présent ? Ce sont des films qui captent et transmettent une forme de réalité sociale du passé proche, qui donne sens à l'histoire qui n'en a pas encore. Ils font réfléchir à l'écriture de l'histoire, ils en saisissent l'historicité en proposant un registre pluriel de temporalités et posent des enjeux politiques. A la différence du documentaire, trop ouvertement démonstratif, ils nécessitent, en raison de leur inventivité esthétique liée à leur statut fictionnel, d'être médiatisés par l'enseignant⁷⁴. L'image animée est souvent le seul médium des élèves ; sans filtrage, elle touche l'affect avant l'intellect, son pouvoir de conviction est donc fort ; de plus l'abondance d'images est un obstacle à l'intelligibilité du passé : il leur faut distinguer les images qui falsifient leur représentation de la réalité, et celles qui les émancipent, leur permettant ainsi d'être plus informés et critiques. Un film de fiction politique met en scène une collectivité qui apprend à tisser des liens entre ses membres, comme le tente l'enseignant en cours d'histoire avec le groupe classe. Notre corpus pour des raisons de réalisme pédagogique (temps imparti et classe d'examen) repose sur un choix limité de films (*11/9* de K. Loach servira de fil directeur à notre article). Notre approche n'est pas sociologique, il ne s'agit pas d'appréhender comment un type de public scolaire peut recevoir un film⁷⁵. Le savoir scolaire doit être le même pour tous et, même si nous devons tenir compte des représentations et des références multiples des élèves, l'approche est historique : l'historicisation, la mise en perspective historique, de certains films de fiction politique en cours d'histoire du temps présent peut être un moyen d'aborder une question socialement vive et, par un usage approprié en classe, peut permettre de construire une citoyenneté critique, élaborant ainsi une passerelle entre savoir scolaire et savoir social de l'élève, sans appauvrir les savoirs et savoirs faire disciplinaires.

Enseigner l'histoire signifie faire construire des savoirs et des savoirs faire, un projet didactique qui peut mettre en concurrence les représentations des élèves et ce que donne à

74 Mais ce ne sont pas non plus des films « à costumes » utilisant des ressorts narratifs traditionnels, auxquels les élèves sont habitués, véhiculant des idées bien pensantes de façon aseptisée.

75 Nous appuyons notre réflexion, qui se veut une piste de proposition, sur deux classes de terminale, dont les origines sociales, géographiques, et le niveau scolaire, ne sont pas représentatifs de la moyenne nationale (une population populaire de banlieue où nous enseignons).

voir le cinéma de fiction politique. Comment articuler ce paradoxe et permettre au récit cinématographique de faire sens auprès des élèves en leur apprenant à penser l'histoire du temps présent (la complexité du passé proche) autrement ? Pourquoi et comment le cinéma de fiction politique peut-il servir de cadre à une pratique didactique dans l'enseignement des questions socialement vives de l'histoire du temps présent ?

Pour cela, nous nous demanderons comment articuler les différents apprentissages, puis nous légitimerons les usages possibles des films de fiction politique de l'histoire du temps présent en classe, enfin nous expliquerons comment, par leur biais, organiser l'appropriation et la construction des savoirs historiques.

1. Articuler les apprentissages disciplinaires et personnels par le film de fiction politique dans l'étude de l'histoire du temps présent en vue de construire une citoyenneté critique chez les élèves

Qu'est-ce que construire une citoyenneté critique « plurielle et ouverte » (Carlot, 2007)?

Cela signifie chez des élèves de Terminale, en fin de cycle, la capacité à dépasser les jugements moraux et simplificateurs et à cerner ensemble en classe, par la mise à distance du passé, la complexité des enjeux politiques de l'espace public, appréhendés à travers les questions socialement vives, et ainsi à comprendre les clivages qui animent les sociétés, ce qui constitue une initiation à la politisation. Au sens global, être politisé, c'est avoir une conscience politique : se reconnaître dans un courant politique, maîtriser un vocabulaire politique clair avec comme finalité le vote, signe de l'intégration républicaine, et c'est aussi l'aptitude à participer à des actions collectives (pétitions, manifestations). Mais il faut dépasser ce sens d'opinion politique et d'identification partisane, et aller au-delà, dans l'attention portée aux affaires publiques, par une imprégnation de la culture politique, une acculturation. Le capital scolaire (Muxel, 2010, p.76)⁷⁶, le milieu social et géographique développent un rapport affectif, émotionnel ou scientifique dans la prise de conscience du politique. Ensuite tout dépend du contexte, un événement, un lieu, sont autant de processus de politisation⁷⁷. Mais il y a des nuances et des résistances dans ce processus, des modalités variées et spécifiques d'apprentissage du politique, qui se font toujours par capillarité et sont

76. L'auteur montre qu'il n'y a pas de dépolitisation des jeunes, mais que la socialisation politique passe par d'autres canaux et que le rôle de l'école est faible dans ce processus.

77 A la question posée en fin d'année « Quel est l'événement politique qui vous a le plus marqué et comment vous documentez vous sur la politique ? », les réponses majoritaires sont « l'explosion des tours le 11/9, (...) par internet (...), en discutant à la maison, (...) par les cours d'histoire ».

propres aux histoires personnelles : chacun bricole son rapport au monde. La politisation est donc le signe de l'appropriation des formes de la citoyenneté républicaine, par des modes d'intégration ou de protestation, elle est « *l'acceptation par soi et par l'autre, du conflit régulé, du partage des voix, du pluralisme* », selon M. Offerlé (2007, p.145-157). Dans le sens où nous l'entendons, elle n'est pas synonyme d'idéologisation du cours d'histoire, mais initiation de manière collective à la « problématique » du monde et à la conflictualité.

Utiliser des sources sous tension en vue de construire une citoyenneté critique

Pour correspondre à un apprentissage disciplinaire, le corpus de films choisis répond à trois critères institutionnels. En premier lieu, un critère thématique, les films utilisés s'inscrivent dans le programme et sont utilisables dans plusieurs chapitres, l'approche se veut transdisciplinaire, les films croisent l'Histoire, la Géographie, l'ECJS, permettant ainsi d'éviter le cloisonnement entre ces disciplines dont les élèves perçoivent souvent mal ce qui les relie⁷⁸. Puis, un critère historique, ils sont contemporains des événements filmés, et ils ne réduisent pas l'événement à de la chronologie, mais en font un prisme d'appréhension structurelle de la réalité d'une société qui y est confrontée, car il ouvre vers une nouvelle compréhension du monde (Bensa et Fassin, 2002, p.5-20). Ensuite, il y a un critère de réalisme pédagogique, leur compatibilité avec une exploitation didactique en histoire.

Mais ces films rencontrent d'autres apprentissages, car ils sont animés par de multiples tensions. D'abord, ce sont des fictions hybrides : le cinéma a une vertu historienne quand il ne cherche pas à faire de l'histoire (Farge, 2000, p.40-43). La fiction appréhende l'histoire par le bas, l'intime, les individus, alors que le cours classique appréhende les sociétés par le haut, par le temps en histoire et par l'espace en géographie, mais ces films empruntent aussi à une forme de narration documentaire, dans une quête pour faire émerger des fragments de réel. Ainsi, ils croisent les champs de l'émotion, qui rencontrent les savoirs personnels des élèves, et les champs du raisonnement qui croisent le savoir historique. Le film de K. Loach, *11/9*⁷⁹ a un montage qui alterne, dans sa mise en scène, part documentaire, par des images

⁷⁸Le film *11/9* se situe dans le cadre d'un cours sur la guerre froide (la détente), avec en amont le chapitre sur le Tiers-Monde, en aval en géographie, la superpuissance des Etats-Unis (son emprise sur le continent sud-américain) et en ECJS, « la citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité » (il pourrait l'être dans les nouveaux programmes).

⁷⁹ Le film date de 2002, il fait partie d'un ensemble de 11 courts métrages de 11 minutes qui portent un point de vue sur le 11 septembre 2001 un an après. K. Loach fait une représentation fictionnelle d'un événement réel en imaginant un ancien partisan socialiste, victime de la torture sous Pinochet et exilé en Grande-Bretagne, écrire sur le coup d'Etat chilien du 11 septembre 1973, en écho à l'actualité du 11 septembre américain. C'est un film engagé qui nous apprend des zones d'ombres du passé afin de penser le présent.

discontinues d'archives en flash back⁸⁰, et part fictionnelle, à travers la figure du narrateur qui crée du continu. Leur alliance traduit une forme de vérité historique et permet, de manière dialectique, de faire accéder à la compréhension de l'histoire au sens cinématographique. Ensuite l'association cinéma et histoire crée une tension épistémologique : un art au service d'un discours qui se veut scientifique, mais la fiction n'est pas anti-scientifique quand sa narration romanesque est vraisemblable, elle peut donc initier les élèves à l'apprentissage d'une lecture critique des images. Enfin, par son engagement, le film est critiquable, car il superpose plusieurs niveaux de lecture (l'artiste, le militant, l'historien, le pédagogue) qu'il s'agit de concilier.

Régimes d'émotion et de raison : deux champs qui ne sont pas antagonistes

Notre compréhension du passé s'enrichit-elle quand nous en partageons si intimement les expériences ? En attirant l'attention, par exemple, sur la torture, ne court-on pas le risque de compassion victimaire et d'inflation émotionnelle au détriment du savoir scientifique ? Les films de fiction proposés sont testés avec les élèves car ils entrent en résonance avec leur vie quotidienne, leur actualité, mais le *pathos* seul est contre-productif, il doit être relayé par la raison, la question socialement vive permet d'introduire du rationnel. La construction du politique en cours d'histoire peut s'opérer par la saisie émotionnelle du passé⁸¹, qui peut être compatible avec le savoir scientifique et qui peut servir de cadre d'entendement à l'appropriation d'une question socialement vive. Sensibiliser les élèves à une question vive par le biais émotif prenant pour support le cinéma peut être une amorce pour provoquer leur réflexion. Ainsi K. Loach donne vie à l'histoire, par une intensité dramatique qui peut atteindre un vaste public, car il crée les conditions de l'identification de l'élève à la victime, ici l'exilé chilien en Angleterre, pour favoriser l'apprentissage de la compréhension d'une crise politique de l'histoire mondiale, puis de la solidarité (entre toutes les victimes de la dictature) et donc de la responsabilité et de la citoyenneté démocratique. Le cinéma n'a pas le pouvoir de changer le monde, « mais par son regard empathique (...), le spectateur rentre dans le jeu, sort du film différent, indigné ou en doute par rapport au discours extérieur dominant » (Thomas, 2008, p. 49). Ce qui est mobilisé au départ est un régime de croyance pour inciter les élèves à adhérer affectivement de manière constructive à des valeurs humanistes (ici, la

80 Des images d'archives anciennes en noir et blanc représentent le peuple et le 11 septembre chilien et les images récentes en couleur le 11 septembre américain et son président.

81 Oeser, A. (2010). La sociologue explique comment les enseignants en Allemagne tentent de concilier les deux registres dans leur enseignement du nazisme.

défense du président Allende qui prend des mesures socialistes), donc à un système politique démocratique qui est un régime de droit, et de manière négative à des valeurs anti-autoritaires (par les réactions de rejet que provoque la dictature de Pinochet), avec donc le pari du passage de l'affectif au comportement politique (les élèves sont en âge de voter).

Cette démarche s'accompagne d'un régime de raison ou de critique qui met en doute, par un travail de mise à distance du temps, la connaissance des faits passés ; celle-ci est nécessaire pour éviter qu'ils ne se reproduisent, ce qui incite les élèves à être attentifs à la démagogie des pouvoirs politiques et des discours dominants, pour parvenir à penser de manière autonome et à prendre position. La distanciation en art est comme l'historicisation, le cinéaste favorise d'abord un processus d'identification au personnage principal, pour avoir prise sur le public, mais il utilise deux formes de recul critique : il déplace dans le temps et dans l'espace, des questions qui sont au cœur de l'actualité et sur lesquelles il veut le faire réfléchir⁸². La confrontation à l'autre filmé, à l'altérité, pousse l'élève à s'ouvrir au monde et à s'interroger sur sa propre place.

2. Légitimer ces apprentissages en vue de construire une citoyenneté critique

Légitimer l'usage du film de fiction politique comme vecteur de la construction citoyenne

En effet, en tant qu'art de masse, dans le cadre d'un régime démocratique pluraliste, le cinéma peut diffuser des clés de compréhension du monde à grande échelle et exercer une fonction de contre-pouvoir⁸³. Le cinéaste, comme l'historien, a une fonction sociale, ils ont « *un rapport au réel social qui est proche* »⁸⁴, ils élaborent des modes d'écriture qui produisent un discours sur le monde et traduisent une vision de la *polis* et du lien social qu'ils cherchent à faire partager. Ensuite le cinéma est un art collectif dans sa fabrication et sa diffusion, il relie donc les individus entre eux, il est le lieu privilégié de l'espace public où les masses forment leur conscience politique par la réception collective simultanée (Bimbenet, 2007, p. 125).

Le cinéma ne peut rien seul, il est un médium entre l'enseignant, qui joue le rôle de passeur, et les élèves. Les films choisis ne se contentent pas de dénoncer avec voyeurisme, ou de défendre des bonnes causes, ils n'assèment pas de vérité, ils ne disent pas aux élèves ce qu'ils doivent penser, mais leur donnent à penser, ce sont des outils qui, décryptés, mettent à jour

82 La torture au Chili est loin des enjeux traditionnellement débattus à l'école, comme la torture pendant la guerre d'Algérie, question sensible et identitaire surtout dans des classes où l'immigration est forte.

83La bande dessinée ou les chansons sont aussi mobilisables

84 Entretien avec A. de Baecque, janvier 2010

des mécanismes de domination, ils sont un prisme privilégié d'analyse des contradictions qui animent la réalité historique des rapports sociaux, de leur devenir permanent, ils laissent une ouverture pour de multiples interprétations, ils sont une reconstruction et non une reconstitution.

Par l'étude de la mise en scène, qui crée un langage cinématographique propre à l'engagement du cinéaste, les élèves sont poussés à s'interroger sur le passé, qui doit être sans cesse questionné, permettant une réelle conscience citoyenne. Pamphlet visuel subversif, le film met ici à l'épreuve et reconfigure leur rapport au monde, selon E Barot, « *le film politique n'est plus tant politique par ses contenus ou par ses messages, que parce qu'il met en scène ce litige du politique* » (Barot, 2009, p.68)⁸⁵. La part critique du film se trouve donc dans des choix subjectifs assumés de mise en scène et de montage que l'élève prend en charge, car c'est à lui d'élaborer du sens, et de spectateur, il devient acteur : la progression d'un film n'est pas dans sa dramaturgie « mais dans l'avancée de la compréhension du processus en question » (Leblanc, G. 2007, p. 344-354).

Reconstruire les modèles de transmission de la discipline et remobiliser les apprentissages pour éduquer à la complexité

Les 4 R, qui tendent à verrouiller les mécanismes pour fuir les situations d'apprentissage sont ici refusés, les élèves ne sont pas dans la passivité et le confort. Les films étudiés ne refusent pas le politique puisqu'ils abordent frontalement des conflits mémoriels et sociétaux, des enjeux idéologiques, des questions sensibles pour renouveler l'approche disciplinaire. Leur choix est polémique, ils expriment un point de vue partiel et partial, ici, celui du peuple chilien, et ils posent un acte dans l'espace public, car leur narration *subvertit* l'histoire, l'« *écriture cinématographique de l'histoire est (...) une forme d'intervention politique, elle ne sert pas à valider des relations de pouvoir, mais à remettre en question la version officielle du passé* » (Abrash et Walkowitz, 1995, p.14-24). Ensuite, ils refusent de transmettre un référent consensuel en abordant des controverses, ici la responsabilité des Etats-Unis dans le coup d'Etat de Pinochet. Ils vont à l'encontre de l'asepsie du monde, car l'absence de débat, de litige, dans la construction de la connaissance est contre-productif. Puis, les films ne cherchent pas à nous apprendre des résultats, ils questionnent les élèves, mettent à mal leur *déjà là*, leurs représentations. Ils n'essaient pas de transmettre une vérité et ils interrogent les savoirs. Un résultat historique n'existe pas tel quel, ainsi la connaissance du 11 septembre ou

85. Selon l'auteur, il y a une politicalité inhérente au cinéma, dans une approche philosophique, il explique que le cinéma fabrique de la relation, noue des corps, des émotions, relie les sujets les uns aux autres pour restaurer quelque chose du groupe.

du terrorisme, sa représentation, sa réception et son appropriation évoluent : la mémoire du 11 septembre est aussi douloureuse au Chili qu'aux Etats-Unis qui ont soutenu un dictateur dans ses pratiques de pouvoir par pur intérêt économique et géopolitique. Enfin, l'usage de ces films en classe nous permet d'aller contre le réalisme scolaire, nous ne faisons pas croire que la réalité historique est directement appréhendable et compréhensible selon quelques procédures raisonnées, une image ne dit pas le réel, c'est le montage d'images qui exprime un point de vue. Les élèves comprennent que l'objectivité est difficile à atteindre et que l'histoire est interprétation⁸⁶.

Ces films placent les élèves en situation d'apprentissage, car l'accès à une nouvelle connaissance ne se construit que progressivement en mobilisant leurs représentations (qui parfois résistent dans la classe parce que des images se sont imposées, ou que les agents du pouvoir politique ont tenté d'en imposer) et en les faisant évoluer. Celles-ci peuvent constituer une aide et non un obstacle dans l'acquisition de nouvelles connaissances. En effet, l'image des tours, diffusée jusqu'à saturation, est devenue un agent de l'histoire dans la politique américaine de lutte contre le terrorisme. Or K. Loach ne les montre pas, car elles créeraient une adhésion émotionnelle victimaire pour le peuple américain, alors qu'il veut les démythifier, mais il propose d'autres images, comme celle du président Bush, qui a une fonction mémorielle et qu'il critique au sens historique, car il la met en parallèle avec d'autres images⁸⁷, d'autres traces qui puissent contribuer à la mutation de la mémoire collective pour installer une vérité plausible⁸⁸. Le film montre aussi la distorsion communicationnelle dans l'utilisation du terme terroriste⁸⁹, les notions ont donc une histoire et peuvent être instrumentalisées. Construire le nouveau savoir implique donc un travail d'appropriation complexe qui passe par un dispositif didactique qui met l'élève en situation de remise en question partielle des connaissances préalables et une reconstruction du savoir médiatisé par le film.

86 Sa lecture marxiste de l'histoire dans une vision conflictuelle de la société, où il exprime le point de vue des opprimés nous permet d'aller contre le refus du politique.

87 Celles du peuple chilien et des images de diplomatie américaine.

88 Il montre la non singularité du 11 septembre, les Américains ne sont pas les seules victimes du 11 septembre, ils ont même dans le passé été responsables d'un autre 11 septembre.

89 Il désigne tout opposant à leur politique : en 2001 elle désigne l'islamiste (et c'est ainsi que les élèves de 2011 perçoivent les terroristes), en 1973 c'était le socialiste.

3. Comment organiser l'appropriation des savoirs mobilisés ?

Historiciser le film et montrer sa multiple temporalité : l'appropriation disciplinaire

L'intérêt de cette démarche est de mobiliser les trois savoirs disciplinaires : le savoir cognitif (événementiel, thématique, notionnel), par une première série d'interrogations, apporte aux élèves des connaissances historiques ; mais comme ce ne sont pas des films qui se contentent d'illustrer un thème historique, le savoir civique (le point de vue du cinéaste) fait travailler les élèves sur la représentation d'un thème ; enfin le savoir intellectuel (la capacité à réfléchir sur la mise en scène et à argumenter) permet de dégager des interprétations⁹⁰. Mais ces trois savoirs ne demeurent pas cloisonnés : il s'agit ainsi de faire comprendre aux élèves que le savoir cognitif ne prime pas ; au fond, le thème d'histoire abordé par le film est un prétexte : le film étudié pose plus de questions qu'il ne donne de réponses et ce questionnement des élèves qui mobilise aussi le savoir civique et intellectuel favorise leur esprit critique. Les films choisis permettent aux élèves de se situer dans une dynamique d'élucidation, une posture de recherche en vue de connaissance (quel fut le rôle des Etats-Unis dans le coup d'Etat de Pinochet ?). Ensuite, ils tentent de montrer l'incertitude du présent, donc du temps, car ils modifient leurs représentations (ici sur le 11 septembre). Enfin ils inscrivent l'individu dans le collectif (ici la souffrance du peuple chilien), en prenant parti. La parole de l'enseignant intervient surtout lors de l'historicisation. Une trace du passé proche qui aborde des questions socialement vives, quand elle est contextualisée (Carate, 2009, p.53-57), peut permettre de produire du débat. Il s'agit de faire comprendre aux élèves qu'un film représente une époque, mais qu'il reflète les préoccupations de l'époque représentante, et qu'il est reçu par une autre époque, trois temporalités cohabitent : le temps représenté, le temps représentant (de la réalisation), le temps de la réception (du visionnement), « *Prendre le film comme déclencheur d'un questionnement sur une époque représentée et expliquer que ce film est enraciné dans un moment historique, politique, social (...), il s'agit de distinguer l'influence prédominante de l'époque représentante, et un discours critique et historien sur l'époque représentée* » (Briand, 2010, p.55)⁹¹. Deux lieux, deux événements, deux 11 septembre se répondent dans le film, le cinéaste interroge le temps présent, le 11 septembre américain, comme cadre prétexte pour parler du temps passé, représenté, le 11 septembre chilien. Le passé est reconfiguré en

90 Les élèves répondent à une seule consigne, « en suivant la chronologie du film, et en utilisant des concepts que vous définirez, un élève se demandera quelles interrogations le film suscite et l'autre tentera d'y répondre pour ensuite créer une discussion en classe ».

91 Briand, D. (2010). Des schémas systémiques peuvent formaliser ces différentes temporalités dans le rapport au passé, au présent, au futur.

fonction des enjeux du temps présent et le présent est abordé selon le prisme d'un autre événement, plus ancien, permettant ainsi d'historiciser l'actualité : la réinsérer dans une perspective temporelle⁹². Les élèves sont peu à peu amenés à comprendre qu'ils sont en présence d'une reconstruction symbolique qui propose un point de vue élaboré à partir d'un choix de savoirs à transmettre et auquel s'ajoute un parti pris original (non une copie du passé réel).

Par un regard critique de déconstruction (des représentations), d'interprétation (du sens du film), de mise à distance du passé, de contextualisation des différents temps du film (l'inscription d'un événement passé dans un film le rend présent car il peut être sans cesse réinterprété à la lumière d'un nouveau contexte), d'historicisation (qui permet la mise à distance), et de comparaison avec d'autres sources plus scientifiques, on peut questionner la complexité du réel passé jamais achevé, en processus.

Comment mobiliser les savoirs ?

Nous avons opté pour un dispositif pédagogique rodé, un mode de transmission classique : le cours dialogué sous forme de discussion en demi-groupe pour répartir équitablement la parole, initier des élèves de niveau hétérogène à la complexité et éviter les débordements. En effet, la question sensible est difficile à gérer, un débat multiplierait les risques de paroles éruptives, alors que le cours dialogué donne à l'enseignant une posture de régulation de la parole, même s'il faut laisser la place à l'incertitude dans les interprétations. Le travail en groupe a deux atouts, il permet l'interaction, les films ne sont pas des modèles ou des chefs d'œuvre, mais des objets d'échange dans un espace de dialogue démocratique ; les opinions personnelles des élèves s'approfondissent en fonction des réactions à des éléments qu'ils n'avaient pas vus, ce qui suscite des pistes nouvelles de réflexion, relançant la discussion, car l'apprentissage est tâtonnement. D'autre part chacun exploite les différents aspects d'un même phénomène qui permet de rendre compte de sa complexité : le sens d'un film résulte d'une négociation entre un potentiel de significations propres et sa prise en charge collective, différente de l'intentionnalité du réalisateur et de l'enseignant⁹³, les élèves s'identifient à un personnage, ils hiérarchisent selon leurs références culturelles, psychologiques, sociales, économiques.

92 Le film voit peu à peu surgir dans son récit présent une ancienne histoire qui modifie la vision et l'interprétation de l'événement présent, le 11 septembre américain, les deux événements s'éclairent l'un l'autre.

93 Quand l'enseignant fait le geste de *montrer* un film, il est porteur de plusieurs rôles : le relais de l'institution, l'enseignant qui lutte contre le refus du politique, qui prend ainsi des risques et s'engage, il est aussi une personne sensibilisée au film pour des raisons intimes.

Nous nous heurtons ici à des obstacles institutionnels, il est difficile de gérer l'attente des élèves, des parents et du cadre scolaire : il y a une résistance des acteurs du système éducatif par rapport à ces pratiques et usages déstabilisants. D'autre part, mettre en place des apprentissages, des savoirs et des finalités innovantes ne signifie pas que celles-ci sont reçues comme telles.

Comment évaluer ces apprentissages ?

Pour mesurer la réception de ce travail, nous avons réalisé une typologie de profils d'élèves en croisant quatre données. Les évaluations correspondent aux exigences du baccalauréat pour sécuriser les élèves, car il ne s'agit pas de trop innover (les élèves sont utilitaristes, ils veulent pouvoir mobiliser à l'examen ce qu'ils apprennent, d'où notre insistance sur les objectifs cognitifs, civiques et intellectuels), elles montrent le faible lien qui existe dans l'esprit des élèves entre cette démarche a-scolaire, cette éducation non formelle, et l'épreuve du baccalauréat, cadre profondément scolaire, les deux restent cloisonnés et peu perméables l'un à l'autre, car les élèves ne pensent pas à mobiliser des apprentissages innovants dans le champ de l'éducation formelle ; leurs travaux sur les films qui traduisent un investissement réel et indiquent une compréhension des différents niveaux de lecture ; ensuite les discussions (toujours très animées) et enfin les questionnaires d'enquêtes qui montrent la perception de l'intérêt de la démarche de l'analyse filmique⁹⁴.

Quatre types d'élèves se dégagent. Le premier groupe concerne les bons élèves, qui sont actifs ; toutefois, le support serait autre, le résultat serait peut-être le même, car ils ont parfaitement intériorisé la demande scolaire, mais ici leur sensibilité personnelle trouve d'avantage à s'exprimer que dans un cours traditionnel ; le second groupe regroupe un tiers des élèves qui s'investissent de façon honnête, dont les résultats scolaires sont moyens, mais qui lors de la discussion (qui elle n'exige pas de travail), formulent des réponses très fines ; ensuite, les élèves passifs, timides ou faibles, qui pour certains se révèlent ou qui ont l'occasion, par un surcroît de travail, de progresser ; enfin les « largués du cours d'histoire »⁹⁵, qui sont souvent absentéistes, mais sont présents lors des séances de projection et de discussion, ils rendent leurs travaux, mais avec retard, parmi eux quelques-uns sont en échec scolaire. Les élèves sérieux sont motivés, les élèves faibles accrochent, cet usage du cinéma semble mobiliser des élèves d'habitude laissés de côté.

94 Les travaux sont des recherches personnelles, les évaluations sont des compositions et des études de documents, enfin les enquêtes, réalisées en fin d'année, portent sur la réception des films et les objectifs poursuivis par l'enseignant selon les élèves.

95 Expression d'A. Oeser, *op. cit.*

Conclusion

Un cinéma auquel les élèves ne sont pas habitués donne du sens au passé, c'est un outil de médiation qui peut permettre à tous les élèves de leur faire apprendre l'histoire en tant que savoir et savoir-faire disciplinaire et ainsi leur donner des clés de compréhension du monde, en les confrontant à l'altérité et la complexité. Dans une démarche collective où il est actif, l'élève part de l'art pour aller vers l'histoire, puis le politique, et par un apprentissage disciplinaire (la conceptualisation, la problématisation et l'historicisation), l'élève apprend à retrouver dans un film un langage spécifique qui est un discours sur le monde à un moment donné. Loin de toute finalité de transmission factuelle ou identitaire, les élèves reconstruisent leurs connaissances par des questions qu'ils pourront mobiliser ailleurs que dans un cours : l'esprit critique, la conflictualité politique, la complexité du monde, la pluralité, le débat, les incertitudes du futur et non un discours d'adhésion. L'élève mobilise un savoir personnel et social (son affect et ses représentations), un savoir savant et scolaire (celui de l'enseignant), qui se transforment en un savoir citoyen et politique mobilisable hors du champ scolaire. Ce champ d'expérimentation n'apporte pas de réponses mais d'autres questions qui constituent des noeuds théoriques. L'objet artistique est ici en confluence, en interface entre savoir personnel et savoir scolaire, une passerelle entre savoir scolaire et extra-scolaire, sans atomiser la réflexion et les contenus.

Bibliographie

Abrash, B., Walkowitz, D. (1995). Narration cinématographique et narration historique, la (sub)version de l'histoire, *XX è siècle*, n° 46, pp. 14-24.

Audigier F. (1993). *Les représentations que les élèves se font de l'histoire et de la géographie, à la recherche de modèles disciplinaires*, thèse s. d. H Moniot, université Paris 7

Barot, E. (2009). *Camera politica*, Paris : Vrin.

Benjamin, W. (2000). *Œuvres*. Paris : Folio.

Bensa, A. (2002). *Qu'est-ce qu'un événement ?*, Les sciences sociales face à l'événement, terrain 38, Paris : édition du patrimoine.

Bimbenet, J. (2007). *Film et histoire*, Paris : Belin.

Briand, D. (2010). *Enseigner l'histoire avec le cinéma*. Paris : CNDP.

- Carate, M. (2009). « Mon honneur vaut bien ton silence », deux universitaires et le souvenir de la torture au Chili (1973-2001). In Capdevila, L. & Langue, F., *Entre mémoire collective et histoire officielle, l'histoire du temps présent en Amérique latine*, PUR, p. 53-67.
- Carlot, Y. (2007). *Le rôle des controverses dans l'éducation au développement durable*, Actes du colloque EEDD, informer, former, éduquer, Montpellier, 7 et 8 juin 2007.
- Farge, A. (2000). Entretien aux *Cahiers du cinéma* avec A. de Baecque, « Le siècle du cinéma », hors-série, déc 2000, p. 40-43.
- Lantheaume, F. (2009a). Des héros aux victimes, le risque d'une dépolitisation de l'enseignement de l'histoire, *Le Cartable de Clio*, n°9
- Lantheaume, F. (2009b). Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance. In De Cock, L. & Picard, E. (dir.). *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille : Agone
- Leblanc, G. (2007). Quelle avant-garde ?, *Une histoire du spectacle militant*, Nanterre : coll. Théâtre et cinéma.
- Legardez, A. (2003). Les questions socialement vives, *Le cartable de Clio*, n°3
- Legardez, A., Simonneaux, L. (dir) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions socialement vives*, Issy- les- Moulinaux : ESF
- Muxel, A. (2010). *Avoir 20 ans en politique*, Paris : Seuil
- Oeser, A. (2010). *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne. Interprétations, appropriations et usages de l'histoire*, éd. de la Maison des sciences de l'homme, coll. du CIERA, Dialogiques.
- Offerlé, M. (2007). Capacités politiques et politisations : faire voter et voter, XIXe-XXe siècle (2), *Genèse*, sept 2007, n° 68, pp. 145-157.
- Thomas, E. (2008). *K. Loach, cinéma et société*, Paris : L'Harmattan.

Le local et le proche, enjeux didactiques et politiques des nouveaux programmes de géographie de cycle 3 et de 6^{ème} Michel Paquier

Michel Paquier,

PRAG géographie, IUFM de Grenoble - site de Chambéry, doctorant, Lyon 2, UMR 5600

ml.paquier(at)wanadoo.fr

Résumé

En 2008, paraissent de nouveaux programmes de géographie pour l'école primaire et le collège. Ils mettent en avant une nouvelle manière d'entrer dans les programmes : l'entrée par « l'espace local » en cycle 3 et par « mon espace proche » en 6^{ème}. Cette nouvelle entrée se retrouve d'ailleurs dans les programmes de lycée en 1^{ère}, en 2010. Une lecture critique de ces programmes permet de voir que les termes de « local » et de « proche » semblent mal définis. Cette communication porte surtout sur l'analyse d'un questionnaire proposé à un petit groupe d'enseignants du primaire et du collège, afin de voir la manière dont ils comprennent et mettent en œuvre ces programmes. Les résultats, même s'ils portent sur un nombre limité d'enseignants, montrent des conceptions et des pratiques variables qui amènent à s'interroger à la fois sur l'image de la France ainsi construite avec les élèves et sur les origines et les limites d'une telle démarche.

Mots-clés : Programmes scolaires, espace local, espace proche.

Local and personal environments: political and didactic stakes concerning the new geography syllabus for primary and secondary education

Abstract

In 2008, a new geography syllabus for primary and secondary education was drawn up. New thematic approaches were introduced, focusing on local environment from the third to the fifth year of primary education, and personal environment in the sixth year of schooling (GB: 1st form/ USA: 6th grade) as well as, since 2010, in the eleventh year (GB: lower 6th form / USA: 11th grade).

A critical analysis of the content of the new syllabus shows that the two concepts of local and personal environments appeared poorly defined.

This paper focuses on the results of a questionnaire completed by a cross section of primary and secondary school teachers. Its purpose is to understand how the new geography syllabus is apprehended and applied by teachers.

Although a limited number of teachers responded to the questionnaire, the results show differences in their practices and lead us to question the relevance of the image of France that is thus developed with the students, as well as the origins and the limits of this procedure.

Keywords : geography syllabus, local and personal environments

L'année 2008 a vu la parution de deux nouveaux programmes de géographie, touchant en quelques mois l'enseignement primaire⁹⁶ puis le secondaire⁹⁷. Comme le soulignent Pascal Clerc et Micheline Roumégous⁹⁸, au-delà d'une critique dont le but n'est pas ici de reprendre le propos, ces programmes sont très brefs et peu explicites, particulièrement pour le primaire.

Un thème figurant dans chacun de ces deux programmes et, au-delà, dans les futurs programmes de géographie de première, retient particulièrement l'attention tant du géographe que du didacticien de la géographie. Il s'agit du thème introductif, centré sur « les réalités locales » pour le primaire et « mon espace proche » pour la sixième.

Il n'est pas possible dans le cadre de cette communication d'interroger ces deux expressions d'un point de vue géographique. En revanche, d'un point de vue didactique elles semblent poser un certain nombre de problèmes quant au(x) sens qui leur est (sont) donné(s). Par les programmes en eux-mêmes, tout d'abord, mais aussi et surtout par les enseignants qui sont amenés à les mettre en œuvre : qu'entend-on par « réalités locales » ou par « espace proche » quand on est enseignant de cycle 3 ou de 6^{ème} ? Quelles pratiques les enseignants mettent-ils en place avec leurs élèves ?

L'étude présentée ici repose sur un travail de recherche mené en Master 2 à l'Université Paris 7 – Diderot sous la direction de Christian Grataloup, dont le but était de valider un certain nombre d'hypothèses ainsi que la faisabilité d'une recherche doctorale entre autre sur l'appropriation de ces nouveaux programmes par les enseignants de cycle 3 et de 6^{ème}. Cette étude, menée sous la forme d'un questionnaire, porte sur cinq écoles et huit collèges de la

⁹⁶ BO n° 3 du 19 juin 2008 pour le cycle 3

⁹⁷ BO spécial n°6 du 28 août 2008 pour le collège

⁹⁸ http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=1301

région de Voiron et de Chambéry⁹⁹, aux portes du PNR de Chartreuse. Seule une partie de ce questionnaire est exploitée ici, celle qui porte spécifiquement sur les nouveaux programmes et les pratiques mises en place depuis leur parution. Il faut enfin souligner qu'aucun traitement statistique n'est réellement possible compte tenu de la faiblesse de l'échantillon, et que celui-ci n'est donc pas forcément représentatif.

1. Le « local » et le « proche » dans les nouveaux programmes, des changements d'intitulés qui interpellent.

Afin de mieux cerner notre sujet, interrogeons-nous brièvement sur les changements intervenus entre les programmes de 1996 ou 2002¹⁰⁰ et ceux de 2008, tout en remontant de façon rapide un peu plus loin dans le temps afin d'en cerner l'innovation en termes de continuité ou de rupture.

Une nouvelle approche, des thématiques anciennes

Si l'on compare les programmes de 2008 avec les précédents, il y a sans aucun doute une rupture, au moins sur deux plans, que l'on peut résumer ainsi par une formule et une idée : « des paysages aux territoires » et un « reversement d'approche scalaire ».

Des paysages au territoire.

Programmes antérieurs	
2002, cycle 3	« ... l'élève consolide ses connaissances sur la diversité des espaces en se familiarisant avec une approche disciplinaire spécifique, celle de la géographie, centrée à ce niveau sur la lecture des paysages et des représentations de l'espace (...) »
1996, classe de 6 ^{ème}	La deuxième partie du programme de 6ème s'intitule « les grands types de paysages », et représente la moitié de l'année.

⁹⁹ Coublevie, La Buisse, Voiron, Saint-Etienne-de-Crossey, Saint-Laurent-du-Pont, Montmélian et, un peu plus loin, Seynod et Rumilly.

¹⁰⁰ 6^{ème} : BO N° 25 du 2 juin 1996 ; cycle 3 : BO Hors série n°1 du 14 février 2002.

Programmes de 2008	
Cycle 3	« Le programme de géographie a pour objectifs de décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires. (...) La fréquentation régulière du globe, de cartes, de paysages est nécessaire ».
Classe de 6 ^{ème}	1 ^{ère} partie ; « Mon espace proche : paysages et territoires ». « Le paysage est l'outil privilégié de cette découverte », « Pour localiser et situer, pour comprendre et expliquer, les élèves manient cartes et images ».

Figure 1

Comme le montre le tableau ci-dessus, l'évolution est nette pour le cycle 3, un peu moins pour la 6^{ème}, mais on peut noter la disparition de la partie spécifiquement réservée aux paysages. Dans les deux cas, le paysage passe d'objet d'étude en lui-même à « outil », certes « privilégié », mais parmi d'autres.

Ce changement semble révélateur de deux évolutions, que nous nous contenterons de citer :

- La place grandissante du territoire (nouveau paradigme ?) dans la géographie scientifique que J. Lévy (1999, pp. 122-123) définit comme « récente » en 1999 et qui semble remonter aux années 80. Ce « retard » pris par la géographie scolaire peut en partie s'expliquer à la fois par la « permanence réglementaire » mais aussi par la lente « percolation » d'idées qui, tout en étant « dans l'air », peinent à s'imposer car fortement discutées, comme le montrait déjà I. Lefort (1992).

- L'évolution du rôle de la géographie enseignée. Ce dernier point peut se démontrer à partir d'une citation de 2002 à mettre en rapport avec le programme de 2008 de cycle 3 (tableau ci-dessus) : « À l'image de l'Europe, la France est aussi caractérisée par une diversité de paysages qui s'accompagne de la part des Français d'un sentiment profond de l'unité de leur pays, fruit d'une longue histoire »¹⁰¹. Le « paysage », patrimonial, expression de la profondeur historique, cède la place au « territoire », symbole d'une société en mouvement, qui organise, s'approprie un espace. Ceci est confirmé en 6^{ème} par l'importance du concept d' « habiter », et par les capacités principales à mettre en œuvre, « localiser » et « situer », qui font davantage référence à la carte, outil premier de l'analyse du territoire.

¹⁰¹ BO HS du 14 février 2002.

Un renversement d'approche scalaire

Le renversement constaté témoigne d'une tendance lourde, puisqu'il concerne les programmes de cycle 3 et de collège en vigueur, mais aussi celui de Première à venir. Là où les programmes de 6^{ème} de 1996 proposent une première partie très « classique » de géographie générale, et privilégient donc un échelon mondial, les programmes de cycle 3 de 2002 proposent de partir du monde (« *regards sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines* ») pour revenir vers le monde (« *la France à l'heure de la mondialisation* ») après un passage par les « *espaces européens* » et les « *espace français* ». Suite un rappel à la « *liberté* » qui « *est laissée au conseil des maîtres pour répartir, comme il l'entend, cet enseignement sur les trois années du cycle 3* », le respect de cette logique est explicitement recommandé, « *cependant, il ne doit en négliger aucune dimension et **part, en toute logique, de l'échelle mondiale pour y retourner dans une synthèse en fin de cycle***¹⁰² ». La démarche scalaire présentée comme « logique » part donc, si l'on excepte la synthèse finale, du monde pour « zoomer » progressivement et redescendre vers la France.

Les programmes de 2008, aux deux niveaux étudiés, adoptent une toute autre logique, et proposent une approche par l'espace « local » – ou « proche » selon le cycle – en même temps que disparaît toute étude spécifique de « géographie générale »¹⁰³. Cette approche existait dans les programmes de 2002 au cycle 3, mais comme une sous-partie des « *espaces français* ». Quel sens donner à cette évolution ? Elle est sans aucun doute liée au recentrage sur les territoires, le « local » ou le « proche » – encore faudrait-il se mettre d'accord sur le sens de ces termes – pouvant être définis comme les niveaux de territorialisation les plus évidents, à percevoir comme à décrire, pour les élèves. Pour reprendre une hypothèse formulée par Emmanuel Todd (2002), il semble nécessaire de s'identifier à un territoire vécu pour s'identifier à un territoire plus vaste, plus abstrait ; cela semble en tout cas l'optique des concepteurs de ces programmes.

Des thématiques anciennes

Sans chercher l'exhaustivité, la dialectique entre le « local » et d'autres échelons (national, mondial...) ainsi que la difficulté de choisir entre approche ascendante (du local au mondial) ou descendante (du mondial au local) semblent se retrouver au moins depuis le 19^{ème} siècle. Jean-Pierre Chevalier, étudiant l'émergence de l'échelon national dans les programmes de

¹⁰² C'est nous qui soulignons.

¹⁰³ Même si les programmes, particulièrement de 6^{ème}, rappellent ponctuellement que « l'étude se fonde sur l'analyse de différents planisphères : climats, reliefs, aires culturelles, États, croissance démographique... », les aspects physiques deviennent des éléments d'explication parmi d'autres.

primaire (Chevalier, 2009), montre bien l'opposition entre l'approche sensualiste, inspirée de Condillac, Rousseau, Pestalozzi..., de Gustave Rouland en 1857¹⁰⁴ et celle de Jean-Jacques Rapet qui part de la cosmographie pour descendre vers le Monde, l'Europe et enfin la France, en terminant par les départements¹⁰⁵. On le voit : le problème est récurrent. Il se retrouve dans l'importance accordée aux « monographies locales » jusqu'aux années 1960, l'approche ascendante primant alors dans l'enseignement primaire, dans l'optique d'une géographie qui cherche d'ailleurs (et encore) à construire un enracinement national plus que local (Chevalier, 2009), avant que les programmes suivants, à partir des années 80, ne réintroduisent la Terre ou le Monde comme point de départ.

Alors pourquoi ce changement dans les programmes de 2008 ? Plusieurs pistes sont possibles, parmi lesquelles l'idée d'un recentrage sur une géographie plus « simple », abordable par de jeunes enfants. Mais d'autres pistes ont une coloration plus politique : le retour à une approche plus « classique » (ou du moins définie comme telle – voir plus haut) dans le cadre de la « querelle entre les pédagogues et les républicains » ; retour d'une fonction politique assignée à l'enseignement de la géographie. Ces deux logiques sont d'ailleurs liées, et se retrouvent dans d'autres réformes, comme l'introduction du « socle commun de compétences ».

Flou ou approches complémentaires ?

Des programmes construits sur des notions non stabilisées ?

Au-delà du questionnement sur le sens de l'évolution des programmes, la définition de termes « d'espace local » et de « territoire proche » telle qu'elle est présentée par ces programmes pose problème à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, dans les programmes eux-mêmes, le sens des termes n'apparaît pas stabilisé. Les programmes de cycle 3 présentent, comme on le voit (*figure 2 a*), une logique clairement multiscalaire pour traiter la question « des réalités locales à la région où vivent les élèves », le « local » étant explicitement défini comme un échelon identifiable correspondant à la « commune », la « ville », le « village » ou le « quartier ». Encore faudrait-il s'interroger sur la limite à laquelle s'arrête le « local » : le département, la région en font-ils partie ?

Logiquement, le « territoire proche » défini pour la sixième devrait présenter des différences importantes, compte tenu du changement de vocabulaire : c'est à la fois vrai et faux. Le « proche » semble se situer en relation avec le « quotidien », le « lieu »... ce qui entre bien à

¹⁰⁴ Prendre « pour point de départ le village, le canton, l'arrondissement, le département... »

¹⁰⁵ Notons au passage l'influence d'une géographie administrative dont nous reparlerons plus loin.

la fois dans la logique de « mon espace proche » (termes officiels des programmes) mais aussi dans celle de « l'habiter », dans la conception réductrice que semblent en avoir les concepteurs des programmes¹⁰⁶, concept qui traverse l'ensemble de l'année ; mais il correspond aussi au « quartier », à la « ville »... qui correspondent au « local » du cycle 3. Seule la « commune » est absente (si l'on fait abstraction du « village », qui n'est pas un échelon pertinent pour le collège, compte tenu du recrutement des élèves), laissant penser que le « territoire proche » ne correspond pas à un échelon administratif.

Il est aussi possible de voir comment les programmes de sixième se réfèrent à ceux de cycle 3. Là où ces derniers invitent à l'étude des « réalités géographiques locales », parlent « d'échelle locale », l'introduction des programmes de sixième, faisant référence aux acquis des élèves de primaire, évoque le fait que « à l'école primaire, les élèves ont acquis un certain nombre de repères concernant *leur territoire proche*¹⁰⁷ (...) », alors que le terme de « proche » n'a jamais été employé au primaire. Il semble donc y avoir confusion entre les termes de « local » et de « proche » dans les nouveaux programmes de géographie, si ce n'est dans l'esprit de ceux qui les ont rédigés.

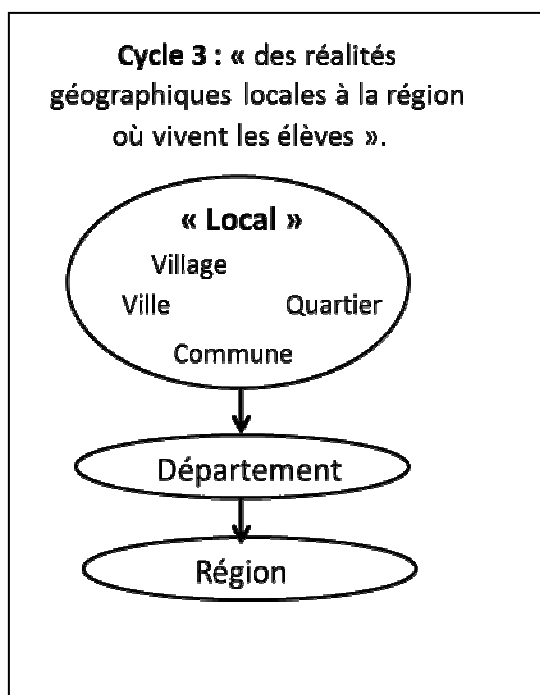


Figure 2a

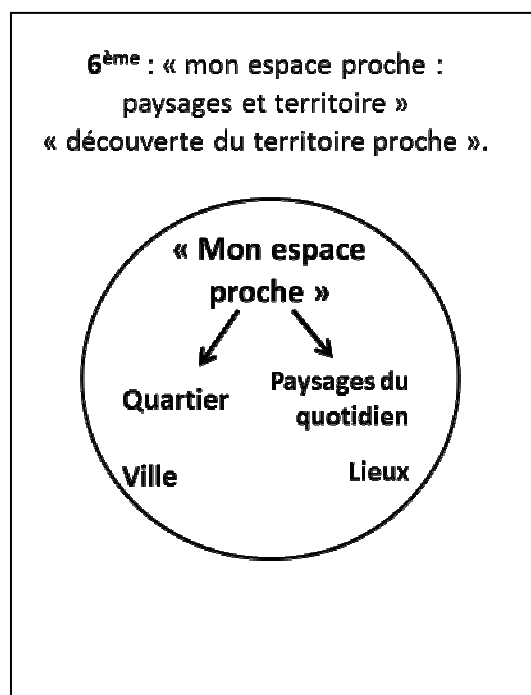


Fig 2b

¹⁰⁶ Cf Stock, M. (2004). « L'habiter comme pratique des lieux géographiques », *EspaceTemps.net* : « L'ensemble des pratiques des lieux participe de l'habiter. Ainsi, cette signification des lieux — et c'est là que réside l'un des apports — ne se réduit pas, pour un seul individu, à un seul lieu. ». L'auteur y développe la notion d'habiter polytopique, en fonction des pratiques spatiales des individus : résidents, touristes...

¹⁰⁷ C'est nous qui soulignons.

Deux points sont donc à mettre en exergue, tous deux liés à la définition des termes. Tout d'abord le flou de la définition des programmes de cycle 3, qui mélangent des notions bien différentes : la « commune », échelon administratif dont la « réalité » ne saurait être mise en cause, avec la « ville », terme géographique un peu « fourre-tout » et le « quartier », qui n'en est qu'une « partie¹⁰⁸ ». Peut-on y voir le refus de réduire le « local » à la commune, ce qui serait synonyme d'un retour à une géographie administrative, éloignée des préoccupations des concepteurs ? Vient ensuite la question de la définition géographique des termes de « local » et de « proche », qui semble bien être un problème sur lequel il faudra se pencher.

Peut-on y voir des approches complémentaires de l'espace ?

Faire cette hypothèse c'est penser une logique entre les cycles, ce qui correspond bien à la manière actuelle de concevoir les programmes de géographie, si ce n'est toujours à la réalité du « terrain ». La logique à l'œuvre pourrait être celle d'une complexification progressive de la compréhension de cet espace « local/proche » que l'on pourrait qualifier de « vécu ». Au cycle 3 une approche plus administrative (mais sans se limiter à la commune), basée sur des « réalités », donc des objets géographiques qui, s'ils ne sont pas toujours faciles à définir pour les spécialistes, n'en restent pas moins clairement visibles (particulièrement la ville ou le village). Au collège une approche plus individuelle qui pourrait permettre d'entrevoir la complexité de l'espace à travers des représentations, des vécus variés (« mon espace proche »). L'introduction du programme de sixième parle d'ailleurs « d'approfondissement de la connaissance de l'espace proche ». Mais aucun complément officiel ne vient, jusqu'à ce jour, étayer cette hypothèse, et l'emploi peu rigoureux de « local » et de « proche » ne vient pas faire pencher la balance en sa faveur.

Il convient donc de se tourner vers les discours et les pratiques des enseignants, afin d'essayer d'y trouver des arguments. Car ce sont eux qui, in fine par leur appropriation, donnent du sens aux programmes, mettent en place un *curriculum réel* bien différent du *curriculum formel* que nous venons d'analyser brièvement.

2. Les enseignants et ces nouvelles approches : représentations et pratiques.

Pour compléter la présentation rapide de l'enquête, et permettre d'en resituer plus précisément le contexte, plusieurs points sont à préciser. L'enquête, sous la forme d'un questionnaire de

¹⁰⁸ Selon la définition donnée par Michel Lussault dans le *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*.

quatre pages remis en mains propres et rempli de manière individuelle sur ou hors du lieu de travail, reposait sur le volontariat des enseignants ; de nombreux questionnaires sont en effet restés sans réponse. Les établissements sélectionnés l'ont été pour leur proximité de notre domicile, donc les environs de Voiron. De ce fait, beaucoup¹⁰⁹ nous connaissaient ou nous étaient connus de par nos fonctions d'enseignant d'histoire-géographie dans un des collèges du secteur pendant onze ans. Si certains enseignants ont été dubitatifs devant la longueur du questionnaire, la plupart y ont répondu bien volontiers et avec intérêt, compte tenu de la connaissance de nos pratiques de classes antérieures et de notre intérêt, connu lui aussi, pour la pédagogie et la didactique et de la géographie.

A l'école primaire (figure 3 a)

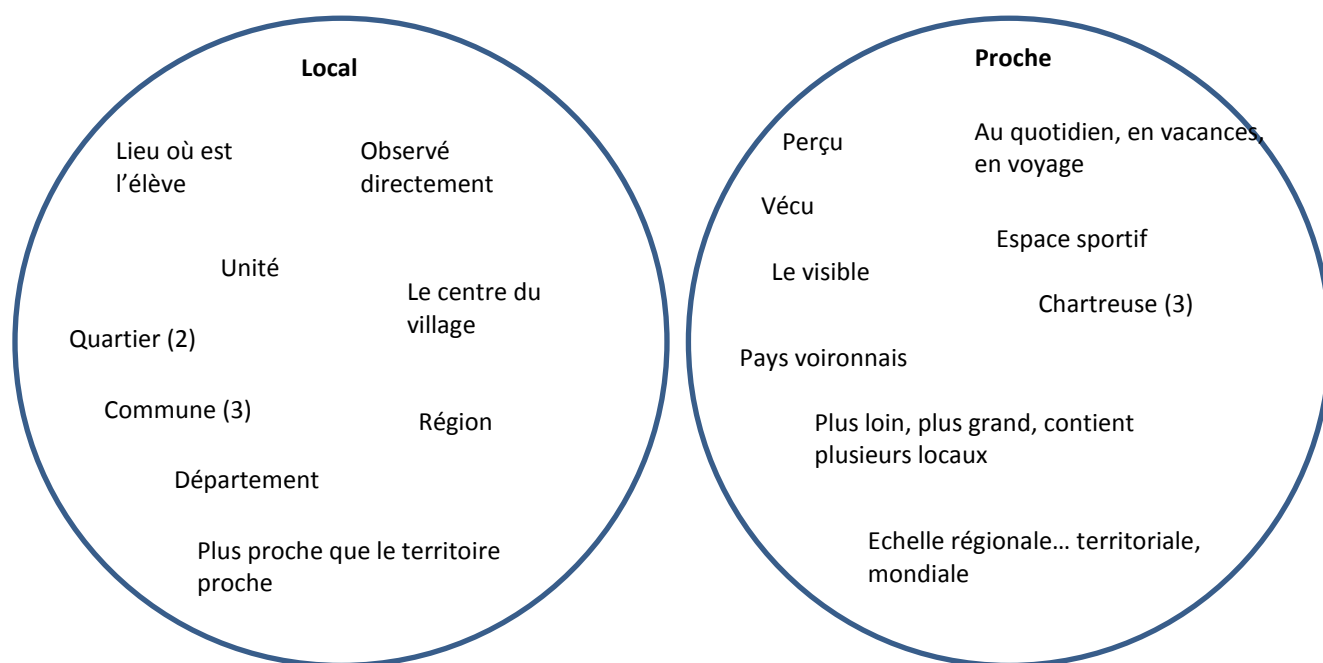


Figure. 3a école primaire, flou et contradiction... mais pas seulement

(3) : Nombre d'occurrences.

La réponse dominante des enseignants du premier degré au questionnaire concernant le « local » est donc principalement administrative. Commune, département et région sont cités à plusieurs reprises. Ceci n'a rien d'étonnant : ces termes apparaissent dans les Instructions

¹⁰⁹ Rappelons encore une fois que l'enquête porte sur 13 établissements, avec parfois une réponse par établissement, et ne prétend en aucun cas permettre un traitement statistique par quelque méthode que ce soit, mais uniquement ouvrir des pistes de réflexion.

Officielles, ce qui peut induire les réponses. Mais cela repose une des questions importantes : où s'arrête le « local » ?

A côté de cet ensemble, on retrouve le « quartier » (là encore les Instructions Officielles) mais aussi « le centre du village ». On peut y voir le poids de la localisation de l'école, mais nous verrons dans notre troisième partie que cela va plus loin.

Enfin, trois expressions attirent l'attention : l'idée d'une « unité » ; le « local » serait, dans ce sens, l'espace d'un groupe. Ensuite, ce qui est « observé directement », ce qui fait du « local » un espace concret, que l'on peut voir, toucher sans doute ; un espace relativement restreint, « plus proche que le territoire proche ». Enfin « le lieu où est l'élève ». L'emploi du terme de « lieu » montre qu'on est là dans une autre logique, qui évoque un autre type de proximité, une appropriation : on se rapproche donc du territoire dans sa complexité.

Pour ce qui est du « proche », là encore une vision se dégage : le « proche » c'est le « perçu », le « vécu », le « visible » (à relier avec le « local » « observé directement »), l'espace du « quotidien », mais un quotidien polytopique qui permet à ce « territoire proche » de devenir topologique, de prendre des caractéristiques sociales, culturelles. Mais c'est aussi la proximité topographique, « l'espace sportif » de l'école.

Enfin, le « proche » c'est « le Pays Voironnais » et la « Chartreuse », qui revient trois fois. On voit donc, à travers ces différentes réponses, des variations relativement importantes : la polysémie des termes, particulièrement de celui de « proche », n'est pas sans poser problème aux enseignants de primaire. Malgré tout, si la limite entre le « local » et le « proche » est parfois difficile à cerner, les deux termes ne sont pas confondus, et les réponses révèlent une logique assez claire. Si nous ne sommes pas face à des concepts à la définition identique pour tous les enseignants de l'échantillon, ces termes, qui se recoupent parfois à la marge, apparaissent comme des notions en construction, permettant à chacun d'organiser sa pensée et sa pratique.

Au collège (figure 3 b)

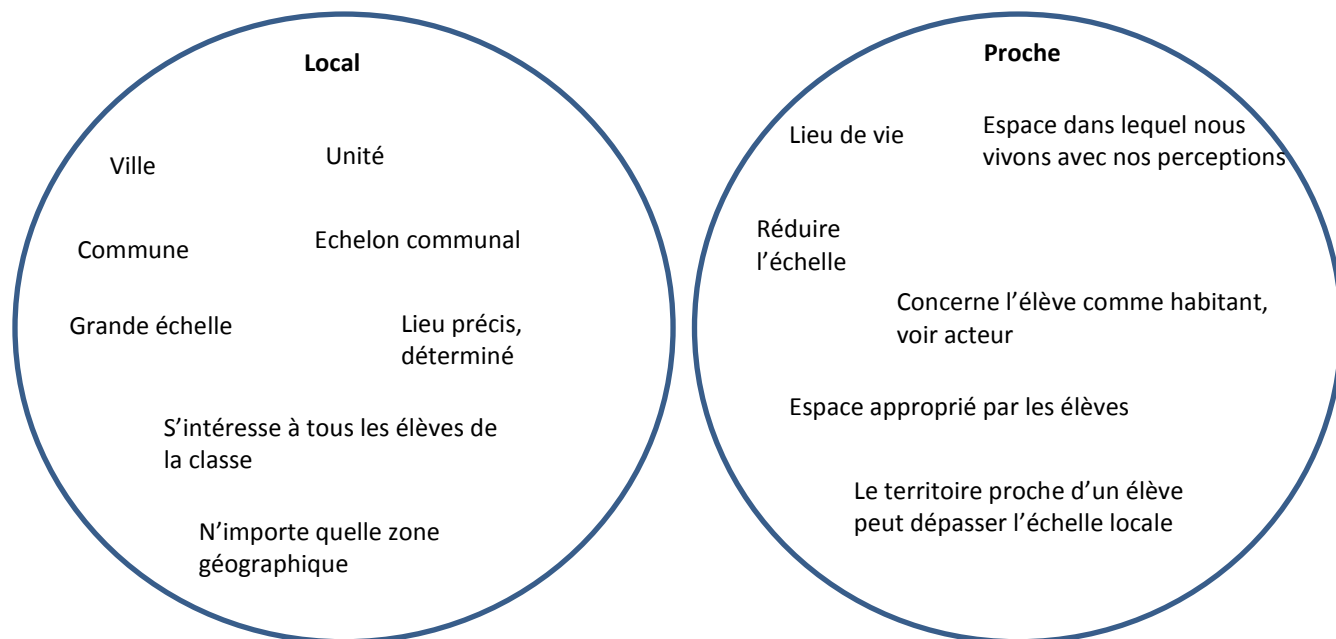


Figure 3b Au collège, des représentations généralement plus construites

Pour les enseignants de collège, le « local » est clairement associé à un niveau d'échelle, un échelon, qui peut ou non être administratif. Le « local » implique un espace délimité, « précis, déterminé ». Il prend aussi une dimension collective : « unité », « tous les élèves de la classe » ; on retrouve la présence du « lieu », déjà soulignée (étymologie ?). Les représentations restent proches de celles du primaire, mais le sens se resserre, se précise.

Le proche, quant à lui, a une dimension nettement plus individuelle – « concerne l'élève comme habitant, voire acteur », rappelons que les programmes parlent de « mon espace proche » –, appropriée, liée aux perceptions. Le terme « habitant » prouve, là aussi, l'influence des programmes sur les réponses fournies. Comme pour le primaire, le « proche » semble englober le local, constituer un « territoire » là où le « local » n'est qu'un échelon. Notons cependant l'expression « réduire l'échelle », qui confirme ce qui vient d'être dit, mais place le « proche » dans une logique scalaire identique au « local », ce qui semble contredire la différence notée au début de ce paragraphe.

On retrouve donc dans les réponses des enseignants de collège ce qui a été dit pour le primaire, mais de manière généralement plus réfléchie, plus approfondie. La différence entre les deux types d'espace semble plus tranchée, ce qui semble logique du fait que l'on s'adresse cette fois à des spécialistes de la discipline. On dépasse alors la notion pour aller vers la création de types-idéaux, « local » et « proche » désignent des espaces socialement signifiant mais dépassant l'individu ou le groupe. Il reste à montrer que des groupes et des individus

ayant des caractéristiques communes (culturelles, sociologiques, politiques, sociales...) donnent une définition sinon commune du moins suffisamment proche de chacun de ces types d'espaces, lorsqu'ils sont amenés à en parler, à les identifier comme tels.

Cela pose en tout cas la question de la formation des professeurs des écoles. Il faut en effet préciser que la maîtresse qui évoque l'idée d'un « local » potentiellement polytopique est de formation historique...

3. Quelle(s) représentation(s) de l'espace et de la géographie construit-on avec ces nouveaux programmes ?

De la lecture et de l'analyse rapide des programmes et des représentations des enseignants, émerge une question fondamentale pour la didactique de la géographie : quelle(s) représentation(s) de l'espace construit-on avec les élèves ? Bien sûr, derrière cette question se trouve en filigranes celle de la finalité politique et sociale de l'enseignement au-delà de la rigueur scientifique nécessaire.

Une approche géographique simplificatrice naturalisée dans la géographie enseignée

L'étude des réponses aux questionnaires peut tout d'abord se faire à partir des mots et expressions employés par les enseignants des deux cycles dans leurs réponses au questionnaire, sans prétendre à aucune validité statistique¹¹⁰.

Ce rapide schéma (*figure 4*) se passe pratiquement de commentaire, tant est claire la vision – que l'on pourrait qualifier de « classique » – de cette nouvelle approche. Celle-ci peut se résumer en trois mots : « concret », « simple », « compréhensible ».

- « Concret » car le « local » comme le « proche » se prêtent à des compétences simples : observer, décrire, découvrir, manipuler...
- « Simple » car cette approche est « adaptée aux jeunes enfants », qui « se sentent directement concernés ».
- « Compréhensible » car on part, justement, du « concret » et du « simple » : l'hypothèse admise, naturalisée, est que le « local » est par nature plus parlant pour toutes les raisons

¹¹⁰ La démarche s'apparente ici à « l'analyse thématique de contenu ». Cependant, compte tenu de la faiblesse de l'échantillonnage, tout travail sur la fréquence des occurrences, sur les variations etc. s'avère impossible : la plupart des réponses sont uniques, et permettent essentiellement de poser des questions et de formuler des hypothèses de recherche. Par contre, la phase de « pré-analyse » existe : il y a bien choix (ici des questions) formulation d'hypothèses de départ ; manquent les indicateurs, remplacés par des expressions prélevées dans les réponses. Notons que toutes les expressions reprises dans la figure 4 sont extraites des questionnaires. Mais le sens donné à l'ensemble dérive bien des hypothèses de la recherche menée.

évoquées. Très peu d'enseignants intègrent cependant ceci dans une progression, une démarche par complexification, qui justifierait le fait d'entrer par un « local » simple pour construire progressivement, au fil du/des cycle/s, une représentation complexe de l'espace à d'autres niveaux d'échelle.

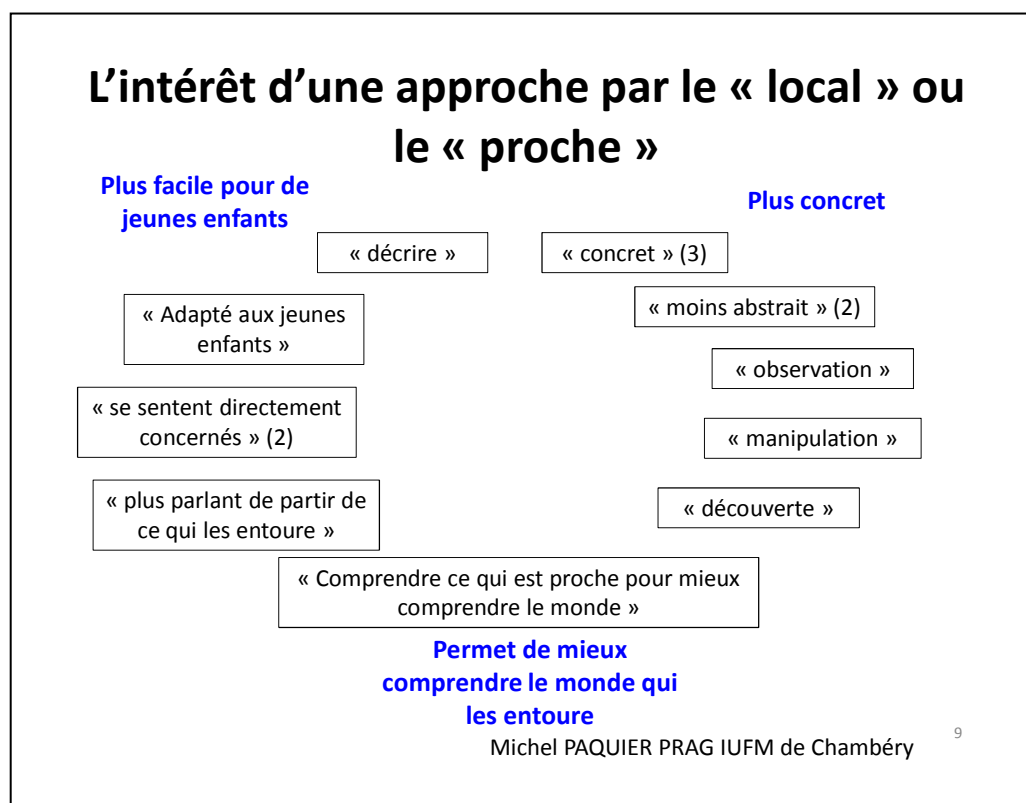


Figure 4 Comment qualifier cette nouvelle approche pour les enseignants des deux cycles ?
Quelques extraits des réponses¹¹¹.

Pour conclure sur cet aspect, il s'agit d'une géographie qui s'inscrit dans une approche réaliste dans le sens défini par O. Orain (2009), qui se doit de découvrir une « réalité locale » préexistante, découverte préalable à toute compréhension de l'espace. Une logique qui n'est que très rarement questionnée, pas plus que ne l'était la précédente¹¹².

La construction d'une représentation potentiellement « déformée », « tronquée », de l'espace ?

Intéressons-nous cette fois aux pratiques des quelques enseignants de notre étude. Compte tenu de la mise en œuvre récente des nouveaux programmes de collège, les enseignants

¹¹¹ Toutes les formulations, qu'elles soient ou non entre guillemets, sont issues des réponses des enseignants interrogés.

¹¹² Voir supra.

interrogés ont peu communiqué sur leurs pratiques. On trouve par contre des exemples très intéressants dans les réponses des professeurs d'école.

Le PNR de Chartreuse, une polarisation qui déforme l'espace « local » ?

Le PNR de Chartreuse a été cité trois fois dans les représentations des enseignants de primaire, dont une fois en relation avec une sortie scolaire (fig. 5).

**« Travail sur la Chartreuse en relation avec un travail en sciences sur la forêt.
- Observation du milieu (randonnée), visite d'une scierie, d'un tourneur sur bois.
- C'est géographique car à partir d'un paysage nous avons vu tout ce qui en découle : les activités des hommes, l'importance de la forêt, la vie de la région, les avantages / inconvénients du relief pour cette activité, l'aménagement du territoire ».**

Le travail tel que le décrit l'enseignante montre clairement que la présence de la Chartreuse ne s'explique pas seulement par un déterminisme naturel qui conduirait les enseignants de primaire à privilégier la « nature » et particulièrement la montagne lors des sorties scolaires. En effet, l'enseignante évoque l'opposition « avantages / inconvénients » ou encore « l'aménagement du territoire », et met les « activités des hommes » au premier plan.

Sans doute faut-il voir dans cette présence récurrente le signe d'une proximité culturelle qui semble importante dans la définition de la « réalité locale ». La Chartreuse, pour beaucoup d'habitants de la région voironnaise, c'est plus qu'un massif montagneux : c'est une présence visible, identifiable, qui donne une certaine identité au « pays voironnais »¹¹³. Présence que la géographie culturelle, de par l'importance de la perception, du vécu, associerait sans doute davantage à l'espace « proche », au quotidien, mais que ces enseignants de primaire associent au « local ». Faut-il y voir là une porosité des deux termes déjà soulignée ? Le refus d'un « local » simplement administratif est donc de peu d'intérêt pour l'initiation des enfants à la compréhension de l'espace ? Rien dans les réponses ne permet de trancher : cet aspect des choses n'avait en effet pas été envisagé.

Ceci nous permet en tout cas de formuler deux hypothèses intéressantes pour notre recherche :

1. Est-il possible qu'un objet culturel quelconque « déforme » l'espace « local » au-delà des maillages habituels, lui donne une orientation particulière par sa seule présence ? Que ce soit un parc d'attraction, une zone d'activité, un jardin public... ou comme dans le cas présent, un massif montagneux ?

¹¹³ Remarques recueillies lors d'entretiens avec les enseignants, après l'exploitation des questionnaires. Voir aussi le site du pays voironnais (<http://www.paysvoironnais.com/fr/le-territoire.html>).

2. Le « local » étant défini par les enseignants comme un espace de dimension collective, approprié par un groupe, nettement délimité (toutes caractéristiques qu'il faudrait questionner à la lumière des travaux épistémologiques et scientifiques des géographes), pourrait-on le définir comme l'incarnation à grande échelle d'un espace théorique, pensé par le groupe comme isotrope, homogène et continu, au contraire de « l'espace proche » ? Et dans ce cas, quel groupe peut légitimement penser le « local » ? Que faire des espaces qui ne correspondent pas, qui sont impensés par le groupe (dans notre cas, les enseignants) qui définit ce « local » (De Certeau, 1990) ? Sont-ils exclus d'un « local » ainsi défini topologiquement, alors qu'ils restent englobés dans un « local » de métrique topographique, continue (une aire, qu'elle soit administrative ou non) ? On touche là ce qui semble être une différence ontologique entre le « local » et le « proche ».

Un espace « orienté » et « tronqué » ?

Il est possible d'avoir un premier élément de réponse en nous tournant vers les sorties prévues par les enseignants de primaire. Une enseignante a prévu une sortie à la périphérie de Voiron, travaillant dans une école située entre le quartier dit de « la Brunetière » – quartier HLM intégré à la ville – et le quartier périurbain pavillonnaire du Criel. L'autre enseignante a prévu une sortie à partir de l'école unique d'une commune multipolarisée de l'aire urbaine de Voiron.

Certes, il n'est pas possible lors d'une sortie d'étudier, voire simplement de parcourir la totalité de l'espace d'une ville ou même d'un bourg, surtout avec des cycles 3. Malgré tout, ces deux sorties laissent entrevoir une polarisation très forte de l'espace défini comme « local ». Dans le cas de Voiron, en direction de la zone pavillonnaire d'où est originaire une partie seulement des élèves de la classe ; dans le cas de Saint-Etienne-de-Crossey, vers le centre du Bourg. Dans les deux cas, il existe à proximité des espaces signifiants, socialement et spatialement, voire politiquement, qui sont laissés de côté : la cité de la Brunetière, où vit une partie de la population dont les enfants fréquentent l'école, et l'usine Rossignol qui, bien qu'aujourd'hui fermée, témoigne d'une logique d'implantation industrielle intéressante.

Comment expliquer cet état de fait, et quelles conséquences pour les élèves ?

Lors d'un entretien complémentaire d'explicitation, mené à la demande des enseignantes en allant recueillir le questionnaire, ces deux enseignantes ont été extrêmement surprises de constater ce déséquilibre dont elles n'avaient pas conscience. Comment peut-on, alors, expliquer ces choix ? Là encore, il existe de multiples hypothèses entre lesquelles il est, à

l'heure actuelle, impossible de trancher, mais qui toutes soulèvent d'importantes interrogations.

Chacun des deux cas amène tout d'abord une hypothèse spécifique : la dangerosité perçue ou réelle pour le quartier de la Brunetière, qui décourage inconsciemment toute visite ; des outils comme Géoportail ou Google Earth peuvent permettre de répondre à cela (Genevois, 2008). Le centre perçu comme seul élément géographique signifiant dans le cas de Saint-Etienne-de-Crossey, de par la présence de magasins connus de tous ; dans ce deuxième cas, il s'agit alors d'une représentation datée de la géographie enseignée.

Mais il existe des hypothèses qui peuvent expliquer les deux cas.

Tout d'abord celle d'un tropisme exercé par un lieu, comme dans le cas du PNR de Chartreuse. Si cela peut avoir un sens pour le « centre » du bourg (dont le nom indique assez qu'il exerce, de par sa position, une influence sur l'espace), c'est plus difficile à admettre dans le cadre d'un quartier pavillonnaire.

On peut avancer ensuite une hypothèse que l'on pourrait qualifier de « culturelle ». Le « local » est défini par chaque enseignante, qui projette sur l'espace à étudier la manière dont elle perçoit l'espace. Chacune favorise ainsi des lieux qui lui sont familiers culturellement, revêtent une importance : le quartier pavillonnaire socio-culturellement plus proche, le centre du bourg correspondant à des activités d'adultes. Ces lieux sont ainsi investis du statut de « représentant » de l'espace « local » pour l'ensemble de la communauté (enseignant plus élèves de la classe), deviennent l'archétype d'un espace local collectif, alors qu'ils ne représentent que la vision d'un groupe, d'une catégorie (sociale, d'âge...), ici représenté par l'enseignante. Le « local » devient bien alors un espace théorique, un « espace d'expert¹¹⁴ », pensé comme homogène et isotrope, dans une démarche ayant une valeur heuristique puisqu'en découvrir une facette socio-culturellement signifiante (entre autre) suffit à le découvrir tout entier. Certains espaces sont bien alors impensés, exclus de la représentation par ce que l'on peut appeler ici le « groupe dominant », celui qui détient le pouvoir de faire connaître, de définir. Parmi ces espaces au mieux impensés, au pire niés, figurent la cité et l'usine, socialement étrangères, ce qui pose entre autre le problème du recrutement et de la formation des enseignants.

Les conséquences peuvent être dommageables pour les enfants. La représentation de l'espace que l'école construit peut se trouver en total décalage avec le vécu de certains élèves, entraînant le désintérêt ou le refus, tous deux porteurs d'échec scolaire. Le choix des

¹¹⁴ Formule librement inspirée de Michel de Certeau, op.cit., pp 19 et suivantes.

exemples étudiés, des sorties scolaires n'est donc pas neutre, et peut apparaître au contraire comme porteur d'un discours politique – conscient ou inconscient – qui, dans le cas de l'étude du « local », favorise l'identification à l'espace théorique d'un groupe dominant en marginalisant d'autres espaces pourtant vécus. L'image de la France ainsi construite peut sembler singulièrement réductrice et tronquée. Dans le meilleur des cas, l'étude de « mon espace proche » peut permettre de compléter cette représentation, mais cela reste à prouver.

Conclusion

L'entrée dans les programmes de géographie par le « local » ou le « proche » apparaît par beaucoup admise comme « naturelle », « normale ». Mais cette « normalité » prend un autre sens dès lors que l'on s'aperçoit que l'espace ainsi étudié peut-être orienté, défini, même inconsciemment par les enseignants, par rapport à leurs propres pratiques spatiales. Cette normalité devient alors une « norme dont la fonction diffère selon que l'on prend en compte le curriculum formel ou le curriculum réel. De ce fait, l'échec prévisible d'une identification à cette « norme » spatiale, celle d'un « local » vu comme un archétype voire un idéal-type, semble contenu dans son absence de relations avec le vécu de certains enfants, gage du désintérêt de ces enfants pour une culture scolaire dans laquelle ils ne peuvent se reconnaître. Pour finir, il est important de signaler que tous les enseignants ayant accepté de participer à l'enquête ne partagent pas les points de vue émis par leurs collègues et analysés dans ces pages. Pour deux d'entre eux particulièrement, l'approche par le « local » ou le « proche » est réductrice, simplificatrice. Le caractère d'évidence, la trop forte identification risquent alors de gêner la généralisation. La pertinence de cette démarche en termes didactiques et psychologiques mérite d'être étudiée, à travers la confrontation des thèses de Piaget, Bachelard, mais aussi des pédagogues sensualistes qui sont en partie à l'origine du modèle aujourd'hui remis au goût du jour.

Bibliographie

- Chevalier, J-P. (2009). Enseigner la géographie aux jeunes écoliers du primaire en France, quelques repères chronologiques, *Historiens-géographes*, n°406, pp. 35-39
- Chevalier, J-P. (2007). Le terrain, les programmes scolaires et les figures du géographe, *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, n°4, pp. 479-485

- Clerc, P. (2010). *Pour une autre géographie scolaire*, <http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/a/div/div060_clerc.pdf> (consulté le 12 septembre 2011)
- Clerc P., & Roumegous, M. (2008). Le président, les spécialistes et la géographie, *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Débats, Les nouveaux programmes dans le primaire, mis en ligne le 03 octobre 2008 <<http://cybergeo.revues.org/20403>>
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, T1, arts de faire*, Gallimard, 1^{ère} édition 1980.
- Genevois, S. (2008). *Quand la géomatique entre en classe. Usages cartographiques et nouvelle éducation géographique*, thèse de doctorat, Université de Saint-Etienne <<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349413/fr/>>
- Lefort, I. (1992). *La lettre et l'esprit, géographie scolaire et géographie savante en France, 1870-1970*, Paris, Edition du CNRS
- Lévy, J. (1999). *Le tournant géographique*, Paris : Belin.
- Lévy, J. & Lussault, M. (dir.) (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin
- Orain, O. (2009). *De plain-pied dans le monde*, Paris : L'Harmattan.
- Stock, M. (2004). *L'habiter comme pratique des lieux géographiques*, EspaceTemps.net <<http://www.espacetemps.net/document1138.html>>
- Todd, E. (2002). *Après l'Empire, Essai sur la décomposition du système américain*. Paris : Gallimard

Apprendre (de) l'ordinaire urbain à différents âges de la vie – Anne-Laure Guern et Jean-François Thémines

Anne-Laure Le Guern

IUFM de l'Université de Caen Basse-Normandie, CERSE EA 965

anne-laure.leguern(at)unicaen.fr

Jean-François Thémines

IUFM de l'Université de Caen Basse-Normandie, ESO UMR 6590 CNRS

jean-francois.themines(at)unicaen.fr

Résumé

Ce texte examine comment des sorties scolaires peuvent exploiter et développer la richesse de l'ordinaire urbain à des fins d'apprentissage de l'espace public. Deux populations de lycéens et d'étudiants âgés (université inter-âges) sont étudiées sur un même terrain, celui d'une ville nouvelle, à partir d'une méthodologie de parcours iconographique. Cette géographie scolaire des espaces publics, qui met les personnes en position d'enquête, d'interpellation, de production collective argumentée est l'exact contraire d'une géographie du moi ou des seules expériences de l'intime.

Mots-clés : sortie scolaire, géographie scolaire, espace public, apprentissages, ordinaire urbain

Being taught by everydaylife in a city at differents ages of man

Abstract

This paper explores how school field trips can exploit and develop the richness of everyday urban space for purpose of learning about the public space. This paper provides a review of two groups of students – high school and older students from the university of all age groups – on the same field work, that of a new city, using an iconographic tour methodology. This school taught geography of public spaces which makes people investigate, question and produce collective and motivated works is the exact opposite of a geography of the self or of the sole intimate space experiences.

Keywords : school field trip, school-taught geography, public space, learning, urban everyday life

Ce texte rend compte d'une enquête réalisée autour de deux sorties scolaires en espace urbain réalisées avec des populations différentes : des lycéens et des étudiants d'une Université inter-âges (adultes âgés de 50 ans et plus).

Une première hypothèse, celle d'une tension entre le statut déprécié des pratiques ordinaires dans la géographie scolaire et la valorisation actuelle du sujet (l'élève) dans les systèmes de formation initiaux, est à l'origine de l'enquête. La pratique ordinaire est une catégorie quasiment ignorée de la géographie scolaire, alors même que cette matière se justifie en France par la finalité de former des citoyens responsables de leurs territoires. L'apparition dans les programmes de contenus tels que les espaces proches ou d'études de cas portant sur des enjeux, des ressources, des conflits en lien avec les pratiques du quotidien, ne signifie pas pour autant que celles-ci soient sollicitées, étudiées, interrogées dans les classes. La géographie scolaire continue le plus souvent de ne pas reconnaître la valeur d'apprentissage de l'expérience.

La seconde hypothèse qui motive notre enquête pose que la pratique, dès lors qu'on l'inscrit dans la perspective de construction d'une expérience collective en milieu scolaire, présente une valeur de ressource d'apprentissages en géographie. Il ne s'agit donc pas de défendre que la pratique de chacun doit devenir la référence scolaire, mais que le cadre scolaire peut s'avérer propice à la construction d'une expérience entendue comme prise de conscience d'apprentissages réalisés dans la confrontation, la discussion et la négociation entre sujets. Pour éprouver cette seconde hypothèse, il fallait observer ce qui se produit quand on place un groupe d'individus dans une situation scolaire favorable à la confrontation d'informations, de savoirs et de connaissances issus tant de la pratique urbaine que de l'école. C'est la raison pour laquelle ont été observées et analysées des sorties scolaires en espace urbain déjà connu des élèves ou des étudiants concernés. Comment dans ces conditions, s'articulent savoirs de la pratique et savoirs scolaires ? Qu'est-ce qui se construit comme expérience de la ville dans ces situations où l'ordinaire de chaque individu peut être considéré comme une ressource ? Le choix d'enquêter deux populations (lycéens et étudiants adultes) sur un même « terrain », la ville nouvelle d'Hérouville Saint-Clair dans l'agglomération caennaise, est motivé par la volonté de comparer les façons d'articuler en sortie scolaire, savoirs de la pratique et savoirs ou objectifs scolaires de la sortie. Qu'apprend-on à différents âges de la vie, de l'ordinaire urbain, dans ces formes de transition école-ville que constituent les sorties ?

Après avoir précisé les enjeux de la sortie et défini la méthodologie utilisée pour l'enquête : le parcours iconographique, nous en présentons les principaux résultats, à savoir les registres de l'expérience urbaine élaborés dans ces situations de sortie. Nous esquissons pour terminer les objectifs d'une géographie scolaire des espaces publics, laquelle ferait que l'ordinaire soit identifiable, analysable et scolairement légitime.

1. La culture scolaire en géographie et l'ordinaire urbain : enjeux iconographiques

La sortie scolaire dans une ville connue des participants est une occasion pour eux et pour les enseignants de thématiser leur ordinaire. Cette sortie n'est en effet ni leur ordinaire puisque ses circonstances ne sont pas celles de la pratique quotidienne, ni une situation de classe banale, mais de l'école tout de même, « hors les murs ». L'élève ou l'étudiant en sortie dans un espace en partie connu n'est ni vraiment l'enquêteur de sa pratique puisqu'il est enrôlé dans un groupe au sein d'un cadre scolaire, ni non plus le spectateur d'un monde vu d'en haut comme il est de mise dans la discipline scolaire. Que s'agit-il alors d'apprendre ?

L'élève ou l'étudiant ethnographe dans les marges de la culture scolaire

La culture scolaire en géographie n'accorde qu'une faible valeur à l'espace ordinaire des élèves. L'ordinaire est « ce qui se passe au jour le jour, dans la banalité des circonstances habituelles et [qui] fonctionne par accumulation, évidence, à la fois variations et répétitions, entrecroisement, même en dehors de toute prise de conscience » (Guigue, 2003, 37). Or, la culture scolaire en géographie entend faire entrer le « monde dans la classe » (Clerc, 2002), un monde conçu en pièces de puzzle (pays, régions) et en lieux exemplaires.

Par ailleurs, les espaces du quotidien, entendus comme « lieux familiers [attachés à] des pratiques au caractère plus routinier [que celles des lieux du hors-quotidien] » (Stock, 2005) correspondent dans le lexique de la géographie scolaire, aux espaces proches des élèves. Mais il s'agit d'une proximité déclarée par d'autres (programmes, professeurs), sorte de prétexte à entrer en géographie (programmes de cycle 3) ou dans la matrice disciplinaire d'un niveau de classe (la matrice culturelle du programme de sixième).

Parallèlement, l'ordinaire urbain est un support d'apprentissage en milieu scolaire et non scolaire dans le cadre d'opérations de rénovation urbaine (enquêtes ethnographiques) ou de politiques de villes affiliées au mouvement des « villes éducatrices ». Il s'agit de faire

« acquérir leur reconnaissance de savoirs urbains » [à] « des usages urbains ordinaires » (Vulbeau, 2009, p.48).

Nous parlons de *transition école-ville* lorsque les situations scolaires comportent, comme dans les deux cas que nous étudions, un temps d'apprentissage dans la ville où se situe l'établissement. On peut qualifier ce temps de « sortie scolaire », dans la mesure où « l'approche sensorielle d'un milieu [...], l'étonnement et le dépaysement qu'il provoque sont autant d'occasions de comprendre et de communiquer » (BOEN, n°2, 13 janvier 2005). L'encadrement et les objectifs sont scolaires : « *la sortie est le moment fort de la collecte d'informations de toute nature [...] ; le retour est le moment de l'inventaire des récoltes individuelles et collectives, de leur tri et de leur exploitation [...]* » (ibid.). La sortie ainsi définie se situe dans une tradition d'enseignement de la géographie. La classe-promenade prévue dans les programmes et horaires de l'enseignement primaire de 1938 entendait de la même façon installer l'école dans la vie, créer une continuité entre « milieu local » observé et composition scolaire (le devoir de français, le problème d'arithmétique), développer la curiosité naturelle de l'enfant à partir de menus faits du quotidien. Avec la sortie scolaire, l'école actuelle poursuit une tradition qui de Jean-Jacques Rousseau interdisant les livres à Emile avant ses douze ans, aux activités d'éveil (1976-1985), conçoit l'élève comme un producteur de données capable d'interprétation. L'élève (et aussi, pour nous, l'étudiant) se fait ainsi ethnographe de « sa » ville. Ethnographe au sens où il récolte un ensemble d'objets et d'informations glanés sur un espace qui, s'il est proche de ses lieux et de ses itinéraires du quotidien, ne s'y limite cependant pas. Cette récolte minutieuse attentive aux spécificités, aux différences entre les lieux a pour fonction d'alimenter une réflexion collective plus distanciée et interprétative, sur l'espace de l'enquête.

L'exhibition de modèles urbains plutôt que l'ordinaire dans la norme iconographique de la géographie scolaire

La sortie scolaire effectuée en ville par des élèves et des étudiants munis d'appareils photographiques débouche sur une production iconographique dont il est nécessaire de préciser les enjeux d'apprentissage et d'observation.

Comme support et comme produit, l'iconographie est « *l'ensemble des représentations graphiques (non exclusivement textuelles), directement ou indirectement figuratives du monde* » (Mendibil, 1997, p. 7). La géographie scolaire est une fabrique d'iconographie. En ce qui concerne les villes, cette iconographie valorise les villes en chantiers. Lorsque le champ d'observation est resserré, il s'agit de montrer une métamorphose : un changement de forme

ou de structure dans un quartier stratégique (celui d'une gare TGV par exemple). Lorsque le champ s'élargit, c'est une mutation que l'on met en valeur : un changement brusque inscrit dans une longue histoire et qui s'exprime en plusieurs lieux dans la ville. Certaines villes sont ainsi valorisées alors que d'autres sont rendues quasiment invisibles, ce qui est le cas des villes normandes. Cette absence est peut-être le reflet, si l'on peut dire, d'une réalité : Rouen, la métropole qui a oublié d'être une métropole (Guermond, 2008), Caen « *qui n'a pas pris les dimensions du [XXe] siècle* » (Frémont, 1977, 166). Mais on peut aussi estimer qu'un paradigme développementaliste gouverne les modèles iconographiques de la ville française. Suivant ce paradigme, la ville est un être vivant qui démarrant d'un germe s'accomplit par une série d'adaptations. Une « ville diluée » comme celle de Caen, où la population de la ville centre compte pour à peine plus de la moitié de celle de l'agglomération (et un quart de celle de l'aire urbaine) n'est pas la plus indiquée pour donner à voir le développement d'un être urbain. La « *forte importance de l'industrie chimique et le lent démarrage des services moteurs* » (Equipe-MTG Rouen, 2002) font que Rouen peut difficilement être érigée en modèle d'une mutation métropolitaine réussie. Dans ces conditions, il arrive souvent que la sortie scolaire donne une visibilité à des espaces qui n'en ont aucune. Il est donc important d'observer ce que les élèves et les étudiants font de cette occasion rare de représenter un espace sans légitimité scolaire.

Comme langage, l'iconographie consiste en l'articulation d'une expression verbale, plus ou moins longue (titre, légende, commentaire, autre genre textuel) et d'images figuratives isolées ou mises en série. Comme parcours, l'iconographie est associée à la géographie et plus largement aux pratiques qui du monde explorent et révèlent sa propriété d'étendue. Toute image géographique représente un point de vue particulier sur un lieu, que structurent une perspective linéaire et un cadrage. Le lieu est ainsi soumis à l'orientation linéaire d'un regard fixé par une technique. D'autre part, ce lieu est mis en relation avec d'autres lieux. Un autre référent que le lieu représenté est donc impliqué : celui des relations qu'un parcours effectif (celui de l'élève ou de l'étudiant photographe) établit et soumet au lecteur. Enfin, un troisième référent intervient : l'expérience du monde exprimée au moyen du langage verbal, à propos de ou à partir de ce lieu représenté : une légende, un commentaire, etc. La stratégie iconographique d'un auteur (l'iconographie est « *l'ensemble des représentations graphiques (non exclusivement textuelles), directement ou indirectement figuratives du monde, lorsqu'elles sont intégrées à une publication géographique* » Mendibil, 1997, p. 7) articule ces trois référents. Didier Mendibil a mis en évidence le fonctionnement d'une norme scolaire et universitaire. Pour l'image, elle se caractérise par une posture construite comme étant celle

du « bon témoin » (cadrage ni objectivant, ni subjectivant, mais mixte ; point de vue ni proche, ni lointain, mais médian) (Mendibil, 2001). Les écarts que nous ne manquerons pas de noter entre cette norme et les choix iconographiques opérés dans des situations non normales, seront à interpréter comme la marque de capacités ou d'habiletés qui ne sont pas construites ou même valorisées dans des situations scolaires habituelles.

La méthode du parcours iconographique appliquée au terrain d'une ville nouvelle

Notre terrain d'enquête est Hérouville Saint-Clair, commune de la périphérie de Caen choisie en 1960 pour construire une ville nouvelle sur une zone à urbaniser en priorité (ZUP) (figures n°1 et 2). C'est aujourd'hui une ville multiculturelle (70 à 80 nationalités représentées) en déclin démographique (24500 habitants en 1990, 22590 en 2007) et profondément retouchée dans le cadre d'un Grand Projet de Ville, puis d'un programme de rénovation urbaine à l'échelle de l'agglomération caennaise. Utopie urbaine contestée mais poursuivie avec la construction en 1986-1987, d'un centre-ville censé en sceller la forme définitive, puis avec les interventions de différents cabinets d'architecture (Roland Castro, Jean Nouvel, Dominique Alba, Massimiliano Fuksas), elle constitue le cadre de travail scolaire et souvent le cadre de vie de publics de classes d'âge différentes auxquels nous nous sommes intéressés. Il s'agit d'une part de lycéens d'une classe de seconde du lycée général de la ville (le lycée Allende) et d'autre part d'étudiants de l'Université inter-âges de l'antenne d'Hérouville.

Avec ces deux populations, ont été utilisées des variantes d'une méthode que nous appelons le parcours iconographique. Les élèves ou les étudiants sont placés en position de production d'une iconographie de la ville. Ce parcours s'articule à une pratique scolaire orientée par la question de savoir comment l'espace de la ville est structuré et/ou perçu. En quoi l'espace hérouvillais est-il celui d'une ville (lycéens) ? En quoi Hérouville est-elle appréhendable ou pas en paysages (étudiants de l'Université Inter-âges) ?

La méthodologie du parcours iconographique peut être rapprochée de deux façons, de la méthode du parcours commenté (Thibaud, 2001). Tout d'abord, toutes deux sollicitent de la part des personnes une activité de description et de compte-rendu de la réalité sociale « telle qu'elle se présente » à elles. Dans le parcours iconographique, le compte-rendu se fait en deux temps : à l'enregistrement photographique de traces du parcours *in situ*, succède un temps de titrage et de commentaire des photographies collectées. Le motif de la description est dans les

deux cas l'espace public en ville, ce qui se manifeste comme pouvant faire l'objet d'une communauté de perception, d'un « percevoir ensemble ».

Le parcours iconographique se distingue cependant du parcours commenté par deux aspects au moins. Dans le parcours commenté, l'effort descriptif demandé à la personne concerne la subjectivité : sa perception, la façon dont elle ressent, reçoit et exprime une ambiance visuelle, sonore ou olfactive. Dans le parcours iconographique, la description touche davantage aux objets que la personne perçoit, au milieu qu'elle pratique pendant son parcours. Autre différence, le parcours commenté est réalisé individuellement : le chercheur veut apprécier à travers la population enquêtée les effets de points de vue (culturels, sociaux) sur le milieu ou le lieu où s'effectuent les parcours. Le parcours iconographique est réalisé en groupe : il s'agit de créer les conditions d'une expérience collective, dont la prise de conscience et la formalisation se réalisera au vu des photographies après la sortie.

La photographie est un support qui permet des allers-retours entre individu et collectif autour de l'expression d'une expérience urbaine. De la série initiale de prises de vue effectuées pendant le parcours en ville, on passe à des choix iconographiques réalisés après qu'un temps de découverte et de discussion collective ait été consacré au corpus de photographies visionné (environ vingt photographies prises par personne). Ce temps de discussion est structuré par une consigne initiale, par exemple en classe de seconde : sélectionner et légender les photographies qui vous semblent les plus significatives du fait qu'Hérouville est une ville selon vous ? Le même dispositif a été repris pour les étudiants de l'université inter-âges avec la consigne suivante : ces photographies sont-elles des paysages urbains et en quoi ?

On peut dire que la méthode du parcours iconographique est conçue pour approcher une expérience en tant qu'elle est « sue », discutée dans un collectif. Elle permet de cerner les rapports qui s'opèrent à ce moment-là entre des apprentissages sociaux (ceux de l'ordinaire urbain) et des apprentissages scolaires ?

2. Trois registres de l'expérience urbaine en sortie scolaire : le mouvement et l'inscription, la grille de lecture et l'expression d'un rapport au temps par les lieux

Le matériau que nous utilisons pour appréhender les relations entre apprentissages sociaux et apprentissages scolaires autour de la ville d'Hérouville est à la fois homogène et assez différent. En ce qui concerne les élèves, nous disposons du produit de leur parcours iconographique et d'un retour sur la sortie qui avait eu lieu, lors d'un entretien collectif avec

quatre d'entre eux. Dans le cas des étudiants, nous considérons le produit du parcours iconographique ainsi que l'enregistrement audio de ce parcours, en particulier, les temps d'échange qui ont accompagné les choix des individus de prendre ou de ne pas prendre de photographies. L'homogénéité du matériau tient par conséquent en ce que, pour les deux populations, il constitue un parcours iconographique.

Une différence importante réside en ce que l'iconographie et le commentaire se rapportent à des objets d'apprentissage différents : la ville pour les élèves de la classe de seconde ; le paysage pour les étudiants de l'Université Inter-âges. Dans le premier cas, le parcours prend place au sein d'une séquence de géographie : environnement et dynamiques urbaines. Dans le second, le parcours vient après un cours de philosophie dans lequel des références de géographie et de philosophie ont été utilisées. Le paysage a été étudié comme catégorie esthétique et géographique : le jardin et le paysage, la nature retrouvée (Cauquelin, 1989) ; le paysage, une vue à hauteur d'homme ? (Lacoste, 1995) ; paysage et mobilité (Desportes, 2005) ; paysage écrit (Cuco, 2007).

Cependant, même si les deux objets d'apprentissage sont différents, le référent du parcours est identique : Hérouville Saint-Clair. Par rapport à ce référent, les deux populations sont également hétérogènes : elles comportent des habitants et des non résidents familiers de la ville. Surtout, dans les deux cas, il est possible de repérer de façon systématique des traces d'apprentissages provenant plutôt de l'école (le cours de géographie, le cours de philosophie) ou plutôt de pratiques non scolaires. De plus, le parcours iconographique permet de cerner la façon dont les deux types d'apprentissage s'articulent ou ne s'articulent pas. En effet, la sortie se situe dans un contexte clairement scolaire : les énoncés des élèves et des étudiants sont produits dans ce contexte, leur analyse nécessite par conséquent de les mettre en relation avec des contenus préalablement enseignés qu'ils prolongent, développent ou ignorent.

La ville en mouvements et en inscriptions

Le premier registre d'articulation consiste en l'expression pendant la sortie de savoirs de la ville préalablement constitués, ou en l'expression d'une prise de conscience de ce que ces savoirs préalablement constitués ont été modifiés grâce à la sortie. Dans ce cas de figure, les apprentissages sociaux servent de point d'ancrage ; ils sont mobilisés et, en quelque sorte, évalués, voire reconnus dans le cadre de la situation scolaire. Cinq thèmes communs ont été repérés ; ils ont tendance à valoriser les apprentissages sociaux en les intégrant de fait dans la situation sans en montrer, à une exception près, les limites.

Elèves et étudiants mettent en avant les cheminements piétonniers dans Hérouville, leur capacité à mettre en relation les quartiers tout en n'étant pas confrontés au côtoiement avec la circulation automobile. Les photographies et les commentaires font une place importante aux passerelles qui tout à la fois enjambent les routes et relient les six quartiers l'un à l'autre. On peut y voir une appropriation du projet urbanistique initial de Mark Biass, concevant une ville en quartiers autonomes, disposés en couronne et reliés entre eux. Mais les cadrages photographiques valorisent plutôt l'enjambement que la liaison (figure n°3). D'autre part, les propos des groupes sont axés sur le déplacement, éventuellement sur le ressenti associé à ce déplacement, et non sur des principes de répartition des passerelles à l'échelle de la ville.

« La passerelle c'est un angle droit. Elle passe au pied du château et là vous continuez elle tourne à 90 degrés » (un étudiant au groupe)

« C'est facile d'accès Montmorency/ Mais il faut quand même traverser la quatre voies/ Mais tu passes en dessous/ Moi je sais que j'y vais mais c'est vrai que la quatre voies ça fait barrière » (échange entre élèves)



Figure 1 la passerelle

Dans les deux populations, s'exprime une gamme d'expériences de l'espace hérouvillais. Les titrages des photographies indiquent des buts recherchés et des qualités attribuées à certains lieux. Le thème de la nature est d'ailleurs commun aux élèves et aux étudiants (figures n°4 et n°5). Dans la partie de discussion, les groupes désignent des façons de pratiquer l'espace : la ballade, la traversée, le passage, prendre les grands axes. Si les individus semblent ainsi rendre compte de pratiques personnelles, les mots qu'ils emploient, les lieux qu'ils indiquent,

renvoient aussi à une expérience collective, sinon partagée en tout cas partageable. Il va de soi que le bord du canal en contrebas des quartiers, est l'endroit de la ballade.

« Il y a des quartiers que je ne connais pas. Faut que j'ai un but pour y aller. La ballade ça se fait au bord du canal ou à Lebisey » (groupe d'élèves)

« Moi j'habite à Montmorency. Si je vais voir un ami à Citis, je traverse tout Hérouville c'est sympa » (groupe d'élèves).



Figure 2 Vert
(lycéens)



Figure 3 Chercher la campagne à la ville
(étudiants)

Elèves et étudiants approchent le thème de l'insécurité dans les commentaires verbaux pendant ou après la sortie. Le sentiment d'insécurité est exprimé de façon pudique, l'euphémisation fonctionnant comme une hypercorrection liée à la situation scolaire. Une version crue et directe de cette expression n'y serait ni légitime, ni appropriée. Mais les situations sociales auxquelles il est fait référence laissent penser que ce sentiment peut être fortement éprouvé. L'expression de ce sentiment d'insécurité est par ailleurs totalement absente des productions iconographiques.

« Je prends le bus quand il fait nuit de bonne heure l'hiver » [pour rentrer du lycée] (un élève)

« J'ai donné des cours de français à des Turcs. J'ai toujours réussi à garer ma voiture assez près. On se sent davantage en sécurité avec sa voiture. Ce qui est dommage » (un étudiant)

Les apprentissages sociaux de la ville semblent l'avoir construite en espace de pratiques culturelles et non seulement comme lieu de l'échange économique. L'origine sociale de cette conception ne fait aucun doute parce qu'il est fait référence soit à la politique de la ville, soit à des pratiques extra-scolaires. Plus précisément encore, les pratiques culturelles sont utilisées comme un attribut urbain, ce qui permet d'une part d'affirmer qu'Hérouville est une ville et

d'autre part, de définir le centre de cette ville. Les iconographies des deux groupes comportent deux prises de vue similaires, rapprochées, presque frontales, sur des lieux où se condense cette propriété de culture. La distance prise avec la représentation scolaire dominante de la ville lieu de l'échange et de l'innovation économique, ainsi qu'avec l'iconographie scolaire de la ville, laquelle préfère les vues larges sur les chantiers aux cadrages serrés sur des inscriptions urbaines (figures n°6 et 7) est très importante.

« C'est une ville parce qu'il y a de l'échange, parce que c'est relié à Caen, parce que c'est aussi culturel avec le théâtre, ses habitants, ses associations. Ça fait sa culture, c'est ce qui fait que ça fait une ville à part, à part de Caen » (élève)

« La bibliothèque, ça c'est le centre. Il y a toujours eu une politique culturelle. Ça marche au niveau des enfants/ C'est gratuit on a toute la presse qu'on veut » (échange dans le groupe d'étudiants).



Figure 4 sans titre [la bibliothèque]
(étudiants)



Figure 5 sans titre [le théâtre]
(étudiants)

Enfin, la sortie permet aux deux groupes de prendre conscience des limites de la pratique quotidienne de la ville. Ce qui est en jeu est le caractère entier sous lequel apparaît le plus souvent la connaissance que produit la pratique quotidienne d'un espace. La figure de la métonymie caractérise cette connaissance : ce que l'on voit d'une ville suffit à se la représenter comme un espace que l'on connaît. La sortie permet de reconsidérer certaines des propriétés spatiales de la ville : son extension, ses déploiements internes.

« On avait été surpris. On ne pensait pas que c'était si étalé que ça Hérouville (élève)

Les bancs, les pots, les oliviers, enfin les bancs. J'avais pas remarqué qu'il y avait une place derrière » (étudiant) (voir figure n°8)



Figure 6 Sans titre (étudiants)

Eprouver des catégories de l'école

Un deuxième registre d'articulation entre apprentissages sociaux et apprentissages scolaires consiste en un prolongement dans la situation de sortie, d'apprentissages scolaires qui viennent se surimposer à des pratiques et à une connaissance de la ville. Dans ce cas de figure, les énoncés mobilisent des notions, des grilles de lecture connues de la géographie scolaire, que la sortie met à l'épreuve d'espaces ou de lieux du quotidien. Certains étudiants sont conscients du décalage entre ce qu'ils savent et ce qu'ils ont pu apprendre en cours ou de leurs résistances à ces apprentissages.

« Ça ne m'inspire pas, la ville. Je reconnais. Pour moi, c'est pas le paysage. Ah, je suis dans les clichés. Je vais prendre des villes, des vieilles pierres, des choses qui ont de l'histoire ».

Par opposition, commentant une photographie qu'il vient de prendre, Philippe déclare : « j'ai pas pris le CHU, j'ai pris un paysage urbain ». Il reprend alors les catégories élaborées à partir de l'étude d'extraits d'Yves Lacoste, à savoir la « vue » ne fait pas forcément le paysage qui nécessite un point un peu surélevé tout en étant « à hauteur d'homme » et comprend un horizon. La vue, le monument, le paysage sont des catégories partiellement produites en cours et réinvesties lors de la visite pour commenter les photographies prises.

Du côté des lycéens, on observe un usage approprié de la notion de technopôle pour décrire l'un des espaces que connaît l'un d'entre eux et qu'il évoque au cours de l'entretien.

« Derrière La Fonderie [ancienne poudrerie reconverte en espace culturel] au niveau de Carrefour, il y a le pôle technique, le technopôle. Ce qu'il y a derrière, c'est des usines » (élève)

Dans le même registre, le groupe d'élèves applique à Hérouville, qu'il divise en deux parties, celle des quartiers de collectifs et celle du quartier pavillonnaire, la grille de lecture habituellement mobilisée en géographie scolaire, des riches et des pauvres. Nous reprenons là les termes des élèves ; mais la géographie scolaire a tendance à conjuguer des notions plus élaborées, voire des modèles d'interprétation du monde (en l'occurrence, le modèle centre-périphérie) avec des stratégies iconographiques et argumentatives qui invitent à évacuer les relations constitutives de la notion ou du modèle au profit de catégorisations « naturellement » binaires (ici : riches et pauvres).

« C'est vrai qu'on voit la différence entre... c'est pas les beaux quartiers et les pauvres. Mais il y a les immeubles et les maisons./ C'est la quatre voies qui situe Montmorency, ça fait une fracture. D'un côté les immeubles, de l'autre les maisons, comme dans les pays pauvres et les pays riches » (groupe d'élèves).

Histoire, espace public et projet : la ville école/ l'école hors la ville

Un troisième registre d'articulation correspond à des énoncés provenant de pratiques et de savoirs sociaux, qui entretiennent un rapport très différent à la vérité selon les générations concernées. Alors que ce rapport est plutôt lointain et faible pour les élèves, il semble plus fort pour les étudiants de l'Université Inter-âges. Des deux populations, celle qui exprime pendant la sortie scolaire, la lecture la plus fine des transformations, des différences et sans doute aussi des intentions des acteurs de l'urbain est celle des étudiants. Pour eux, on pourrait dire que la ville a fait école. Alors que la géographie scolaire se prévaut de former des citoyens, les lycéens produisent pour une part une lecture plutôt fantaisiste, peu sensible aux indices disponibles dans l'espace urbain et faiblement guidée par le souci de deviner un projet dans les transformations qui s'opèrent sous leurs yeux.

Alors que les élèves livrent un récit mythique de l'histoire d'Hérouville, les étudiants de l'Université Inter-âges disposent d'informations précises relatives aux fonctions passées des lieux. Les lycéens associent les transformations qui leur sont contemporaines (un quartier nouveau sort de terre, littéralement sous leurs yeux, face à l'entrée du lycée : le quartier Prestavoine) à l'accomplissement d'Hérouville Saint-Clair comme ville.

« Avec les travaux, ça a changé pas mal de choses, ne serait-ce que l'image d'Hérouville comme la cité ouvrière de la SMN [Société Métallurgique de Normandie]. Maintenant c'est une ville ».

La profondeur temporelle de la ville nouvelle se trouve ainsi effacée : l'histoire se met pour eux en marche en même temps qu'ils grandissent au lycée. Par ailleurs, en associant le passé d'Hérouville Saint-Clair ville nouvelle à celui de la Société Métallurgique de Normandie, usine sidérurgique proche, démantelée à la fin des années 1980, ils creusent un fossé entre ce passé qu'ils considèrent comme commun et leur actualité. L'apparition de la SMN sur le plateau faisant face aux terres d'Hérouville sur la rive opposée de l'Orne précède de plus de cinquante ans celle de la ville nouvelle, dont les logements ont été occupés par des ouvriers de l'industrie automobile, électrique et électronique. Peut-être ont-ils alors en tête des images disponibles dans le public (figures n°9 et 10) où la proximité, le vis-à-vis de l'usine et de la ville nouvelle, semblent indiquer un lien consubstantiel. Les étudiants de l'Université Inter-âges égrènent et partagent quant à eux des informations précises.

Il y avait de la fabrication de la poudre dans le bois de Lebisey et au moment du Débarquement [...]



Figure 7 Image extraite de *Hérouville vous attend* (1967)



Figure 8 Image extraite de *La citadelle douce* (1987)

La sortie conduit aussi les deux populations à utiliser de façon différente la grille de lecture vieux quartiers/nouveaux quartiers. Pour les élèves, la limite entre ancien et nouveau est située entre le bourg d'Hérouville, à proximité duquel s'est développée la ville nouvelle, et les quartiers qui constituent cette dernière (figure n°11). Pour les étudiants, dans la ville nouvelle même, se trouvent des quartiers anciens et des quartiers nouveaux. Le franchissement de l'avenue de la Grande Cavée sur une des passerelles qui relie la Cité Universitaire et le quartier de la Haute-Folie, marque pour le groupe le passage d'un quartier récent et en chantier, à un quartier construit dès les premiers temps de la ville nouvelle (figure 12).



Figure 9 C'est Hérouville aussi
(lycéens)



Figure 10 Les tours noires
(étudiants)

« Cela va nous faire entrer dans un quartier ancien/C'est comme dans les villes, les vieux quartiers » (propos d'étudiants précédant la prise de photographie reproduite en figure n°12)

La vision des chantiers en cours est aussi sensiblement différente. Les deux populations ont pendant leur parcours en ville longé la voie du tramway qui relie Caen au centre d'Hérouville. La construction de cette voie a été l'occasion de restructurer la ville sur la bordure Sud de ce centre, en y implantant un ensemble d'immeubles résidentiels et commerciaux desservis par le tramway. La structure originelle de la ville a été ainsi modifiée : chaque quartier, bien que relié aux autres, avait alors été conçu comme tourné vers son propre centre, occupé par des petits commerces et des services publics. Avec cette opération de restructuration, le quartier du Grand Parc se trouve en quelque sorte « retourné », orienté vers une de ses périphéries. Le groupe d'étudiants saisit cet enjeu de quartier ; le groupe de lycéens y voit seulement de nouveaux commerces. Alors que les premiers prennent la mesure de la transformation, les seconds énumèrent les services nouvellement implantés.

« Tous les nouveaux commerces qui s'affichent dans la Grande Cavée, ça menace le centre commercial du quartier » (étudiant)

« Là où il y a le kebab, l'agence immobilière, le truc de santé/ C'est l'expansion » (groupe de lycéens)

D'une façon générale, les lycéens s'expriment moins que les étudiants sur des pratiques de l'espace public ou, plus exactement sur l'articulation entre espaces privés et publics. Pour les

lycéens, la pratique de la ville renvoie aux réseaux de sociabilité ; pour les étudiants de l'Université Inter-âges, elle inclut le rapport à l'espace public.

« Le pôle technique j'y vais parfois. Il y a Citis, je connais des gens/ Lebisey, Le Bois, c'est des quartiers que je connais pas. Mais les autres oui, j'ai de la famille partout/ La visite guidée je vais pas la faire à mes cousins » (groupe de lycéens)

« L'avantage de ne pas avoir de circulation, c'est que là vous pouvez lâcher vos gamins, ils peuvent s'évanouir dans la nature » (étudiant)

Les deux groupes, chacun à leur manière, partagent cependant une absence de référence au projet urbain dans lequel s'inscrivent les transformations en cours. Les lycéens voient dans la multiplicité des chantiers, la manifestation de la puissance d'un « ils » ; les étudiants décodent la politique locale comme un rapport de forces entre des figures : le maire, les promoteurs, l'artiste, etc.

« C'est pas centré dans un coin avec des activités qui se font toutes au même endroit. Il y a plusieurs sites accessibles/ ils veulent peut-être qu'on visite » (groupe de lycéens)

« On a un maire, il bétonne, il bétonne. J'ai l'impression qu'il est influencé par les promoteurs » (étudiant).

L'expérience produite en sortie scolaire se rassemble donc autour de trois motifs. S'affirme d'abord l'expression partagée d'un ensemble de propriétés de l'espace des pratiques : la diversité des formes de mouvement ou de déplacement (traverser, passer, etc.), le registre du déploiement (découvrir derrière..., prendre conscience d'une extension), le repérage par les inscriptions (écritures urbaines, signaux, installations d'artiste), l'importance des « pauses » que manifestent les vues captées sur des morceaux de « nature » dans la ville nouvelle. En comparaison, les catégories de la géographie scolaire participent peu à la formalisation de l'expérience, ce qui témoigne de l'écart que nous présumons entre elle et les pratiques ordinaires. Mais elles ne sont pas totalement absentes : des modèles généraux et des catégories morpho-fonctionnelles d'espace peuvent être sollicités. Enfin, la prise en compte de l'espace public, de ses temporalités et de ses enjeux, est un aspect de l'expérience qui distingue fortement les deux populations. Si les lycéens se centrent sur la façon dont ils relient les lieux de leur espace privé, sur un récit de la ville ordonné par l'histoire de leur groupe d'âge et sur des manifestations localisées de changement, les étudiants expriment un souci des rapports espace privé-espace public ainsi que de certains enjeux de la restructuration urbaine qui se produit sous leurs yeux.

3. Pour poursuivre et conclure : ce que l'on peut attendre de l'école

De l'ordinaire urbain, la sortie scolaire permet de cerner d'une part la richesse fort peu explorée par la géographie scolaire, et d'autre part les limites à partir desquelles il est possible de circonscrire la fonction de l'école relativement aux pratiques organisatrices de l'espace urbain.

L'expérience habitante : éloge de la variété et dissonance des récits d'espace

La sortie scolaire en espace urbain connu des élèves ou des étudiants valorise deux aspects de l'ordinaire urbain à Hérouville Saint-Clair : l'éloge de la variété et la dissonance des récits d'espace. Si le premier aspect rassemble les lectures de la ville dans les deux générations que nous avons rencontrées, le second souligne les différences et la diversité des énonciations. Les motifs d'appréciation de l'architecture hérouvillaise mettent en avant un caractère divers, expérimental, coloré voire ludique. Les deux générations sont en accord : personne ne parle de monotonie, d'inhumanité ou de mauvaise qualité du cadre de vie.

« Ces immeubles sont pas mal, je ne sais pas si ils sont tous écolos, mais il y a une recherche » (étudiant)

« L'architecture ça a toujours un côté moderne, des formes amusantes, des couleurs aussi. A la Cité 2000, on a l'impression que la fenêtre est enfoncée dans le mur en fait. Je trouve ça assez marrant/ Au Grand Parc il y a un immeuble avec une pointe. Les fenêtres des cuisines c'est des ronds » (lycéens)

Les récits d'espace sont, comme nous l'avons vu, dissonants. Aux lycéens, le mythe d'un Hérouville qui mute selon eux de la banlieue ouvrière à la ville avec l'arrivée du tramway, les chantiers et leurs pratiques culturelles ; aux étudiants, une vision plus précise de l'épaisseur temporelle de la ville ainsi que des changements de structure actuels. Aux premiers, la prédilection au moins dans la narration, pour un archipel de lieux privés ; aux seconds, la valorisation de l'espace public comme devant permettre d'articuler les espaces privés.

Pour une géographie des espaces publics, contre une géographie du moi

Il reste que la ville seule ne fait pas école au sens où l'ordinaire des pratiques ne fournit pas de quoi rendre lisibles les intentions de ceux qui agissent sur l'organisation de l'espace urbain. Par exemple, il a fallu la sortie scolaire et le temps d'une explication devant une des portes de la Citadelle douce (structure centrale réalisée en 1986 par Eugène Leseney) pour que les élèves rapprochent la forme architecturale qu'ils avaient perçue de nombreuses fois, de l'idée

de citadelle et saisissent l'intention de l'architecte qui a été de créer un espace public central dans une ville qui n'en disposait pas jusqu'alors.

« Moi la mairie c'est ça qui m'a étonné que ça représente un château fort/ Vous l'aviez déjà vu mais pas comme un château fort/ D'habitude on passe à côté. Là on a vu que l'architecte a cherché à faire ça. C'est une citadelle, ça concentre un peu tout/ Maintenant c'est bon on voit. Ma grand-mère travaille à la mairie, mais on ne parle pas historique » (lycéen)

Par ailleurs, nous avons vu combien l'échelle, les jeux d'acteurs et les objectifs des projets urbains ou métropolitains sont méconnus, alors même que leur définition et leur mise en œuvre prévoient la participation des habitants.

Il nous semble alors que la place de l'école dans les apprentissages de la ville commence à se dessiner : formalisation des pratiques organisatrices de la ville habitée (l'expérience habitante) avec ses propres logiques dont l'épaisseur est masquée par les mots simples de traversée, de passage, de ballade, etc. ; exploration de la nature de l'expérience et des savoirs diversement reliés à l'action qui « organisent » la ville, à partir de « lieux de découverte » (tel le cas de la découverte de la citadelle à partir d'une porte tant de fois franchie mais jamais vue comme porte) ; formation à la lecture et au jugement sur des projets urbains.

La voie est ainsi ouverte à une géographie scolaire des espaces publics, dont l'appropriation semble bien être en France et ailleurs un des enjeux forts de la politique de la ville comme de celle de l'enfance. Le parcours iconographique se propose comme une des façons d'explorer et d'élaborer à l'école cette géographie des espaces publics (urbains) qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en milieu scolaire. Cette géographie scolaire des espaces publics, qui met les personnes en position d'enquête, d'interpellation, de production collective argumentée est l'exact contraire d'une géographie du moi ou des seules expériences de l'intime, fût-il partagé.

Bibliographie

Cauquelin, A. (1989). *L'invention du paysage*. Paris : Plon

Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Cueco, H. (2007). *120 paysages que je ne peindrai jamais*. Éditions Pérégrines / Le temps qu'il fait

- Dagognet, F. (dir.) (1982). *Mort du paysage ? Philosophie et esthétique du paysage. Actes du colloque de Lyon*. Seyssel : éditions du Champ Vallon, (collection milieux)
- Desportes, M. (2005). *Paysages en mouvement. Transports et perception de l'espace XVIII – XX siècle*. Paris : Gallimard, (Bibliothèque illustrée des histoires)
- Equipe MTG-Rouen (2002). Rouen incertaine, *M@ppemonde*, n°67, p.15-19
- Frémont, A. (1977). *Atlas et géographie de la Normandie*. Paris : Flammarion
- Guermond, Y. (2008). Rouen métropole oubliée ? *Café géographique*, <http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=1270>, compte-rendu : François Raulin
- Guigue, M. (2003). Quelques heures de classe en lycée, entre ordinaire et « bons moments », *Le Télémaque*, n°24, Presses Universitaires de Caen, p.35-50
- Lacoste, Y. (1995). À quoi sert le paysage ? Qu'est-ce qu'un beau paysage ?. In Alain, R. (dir.). *La théorie du paysage en France (1974-1994)*. Seyssel : Champ Vallon, (Pays/paysage), p. 42-73
- Mendibil, D. (1997), *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconologie géographique*. Thèse de doctorat de géographie, Paris I Panthéon-Sorbonne
- Mendibil, D. (2001). « Quel regard du géographe sur les images du paysage ? ». In Le Roux A. (dir.), *Enseigner le paysage ?* Caen : CRDP de Basse-Normandie, p.11-26
- Stock, M. (2005). Les sociétés à individus mobiles : vers un nouveau mode d'habiter ?, *EspacesTemps.net*, <<http://espacestems.net/document1353.html>>
- Thibaud J-P. (2001). « La méthode des parcours commentés ». In Grosjean M. et Thibaud, J.-P., *L'espace urbain en méthodes*. Editions Parenthèses, p.79-100
- Vulbeau, A. (2009). « L'éducation tout au long de la ville ». In Brougère G. et Ulmann A.-L., *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF, Coll. Apprendre, p.43-54

Références filmiques concernant Hérouville

- Renateau G. (1967). *Hérouville vous attend*
- Viret P. (1987). *La citadelle douce*

Débattre en ÉDD en cycle 3 : quelle place pour les savoirs disciplinaires ? – Sylvain Doussot

Sylvain Doussot

Maître de conférences en didactique de l'histoire et de la géographie,
IUFM des Pays de la Loire (Université de Nantes), CREN (EA 2661).

sylvain.doussot(at)univ-nantes.fr

Résumé

L'introduction relativement récente de l'éducation au développement durable (ÉDD) est l'occasion de renouveler le questionnement des rapports que l'école entretient avec la société. En particulier, le rapport traditionnel des disciplines scolaires avec les disciplines de références et le réel – pour les cas étudiés ici, la géographie scolaire, la géographie scientifique et le monde qui nous entoure – est remis en cause par l'approche du développement durables demandée par les textes officiels. Difficile en effet de dire la « réalité » du monde en partant de problèmes complexes, actuels et polémiques, en s'appuyant sur des disciplines instituées, puisque, précisément, aucune solution n'est identifiable, aucune discipline scientifique ne fournit des « résultats » incontestables. Face à cette difficulté, un retour vers une épistémologie ancrée dans les pratiques scientifiques peut fournir quelques pistes pour renouveler l'enseignement, au-delà même des questions dites vives comme celles de l'ÉDD. Car c'est bien l'incertitude qui est au cœur de la démarche scientifique : incertitude quant aux données, aux connaissances acquises et aux solutions envisageables. L'articulation raisonnée de ces éléments au sein d'univers disciplinaires est à l'origine de l'accroissement des connaissances scientifiques et des capacités d'action, par l'élaboration de problématiques spécifiques. Ce retour à la problématisation scientifique pour aborder les problèmes du monde est envisagée ici pour l'école à partir de deux situations observées en cycle 3 (élèves de 8 à 11 ans, séquences de géographie). Elles permettent d'envisager l'hypothèse d'une ÉDD prise en charge par la construction de problèmes disciplinaires, par opposition avec la dualité questions politiques, résultats scientifiques.

Mots-clés : savoirs, problématisation politique, compétences, pratiques, débat

Titre en anglais

Debating about Sustainable development in elementary school: what room for disciplinary knowledge?

Abstract

The relation between school and society can be questioned through the recent introduction of the sustainable development education. In particular, the traditional link between school subjects, scientific fields and the reality (here: school geography, scientific geography and the world) is put under pressure by changes in curriculum. Thus, it is hard to teach the reality of the world through complex, current controversies with school subjects since scientific fields give no indisputable results. Going back to epistemology based on scientific practices can supply us with possible solutions, including usual teaching questions, since uncertainty is at the very heart of the scientific process. Uncertainty of facts, current knowledge and possible solutions. The way these elements go together among a specific scientific field is the key to increasing knowledge, by building specific problems. Thinking back to the scientific (geographic) practices that make it possible to (re)build a problem first raised in the actual world is here applied in two school situations (pupils of 8-11 year-old). These situations allow us to elaborate a new hypothesis: the usual two-fold outlook of political questions and scientific results can be replaced by the rebuilding of the political question into a scientific problem for the classroom.

Keywords: knowledge, political problematisation, skills, practices, debate

Le développement institutionnel de l'ÉDD est une occasion de renouveler la question didactique de la relation entre les savoirs scolaires et leurs références. Il repose notamment le problème d'une des finalités les plus constantes de l'enseignement de la géographie (et de l'histoire): le développement de l'esprit critique, associé à une citoyenneté active. Ce renouvellement s'opère à travers les rapports qu'entretiennent les savoirs scientifiques (au sens large) et les questions politiques que sous-tend la thématique du développement durable (DD): le savoir scientifique pour être un citoyen capable de décider et d'agir de manière responsable.

Il serait pourtant réducteur de n'y voir qu'une évolution institutionnelle. En parallèle, c'est la socialisation scolaire qui a elle aussi beaucoup changé au cours des dernières décennies (Audigier, 2005 ; Vincent, 2008). C'est ce double mouvement qui conduit à questionner en

profondeur les rapports entre la nature des savoirs disciplinaires et leurs usages, d'une part, et entre les situations scolaires et les situations sociales d'autre part ; ce qui renvoie inévitablement à la place croissante du « mot » compétences au sein de l'univers éducatif.

Les deux séquences qui servent de base empirique à notre analyse peuvent ainsi être étudiées au croisement de la logique des savoirs et de la logique de l'action. Pour ce faire, il faut penser ensemble les savoirs disciplinaires et les compétences civiques et sociales (comme capacités à décider et agir) à l'école et en dehors. Autrement dit, il faut articuler les références théoriques et pratiques (savoirs savants et pratiques théoriques, débats scientifiques et débats politiques) aux situations de classe. Parmi les notions en jeu dans cette articulation, on trouve notamment l'expertise, la science et la décision (Roqueplo, 1997 ; Bourdieu, 2001 ; Boltanski, 2009).

Sur le plan didactique, le cadre théorique de la problématisation (Fabre, 2009 ; Orange, 2005a,) nous semble propice à l'analyse de ce type de problème. En effet, leur approche de l'apprentissage affirme d'abord la nécessité de référer les situations de classe au rapport entre savoirs et pratiques théoriques (géographiques par exemple). De ce point de vue, les conditions de possibilité d'un débat scientifique en classe ont été largement étudiées en SVT (Orange 2005b, Lhoste, 2008) et en histoire (Doussot, 2011). Ensuite elle permet d'envisager une problématisation dans des situations non disciplinaires¹¹⁵ et notamment d'ÉDD (Fleury & Fabre, 2006). L'objectif de notre texte est de mettre ce cadre théorique à l'épreuve d'un double apprentissage (géographie et ÉDD), et par là d'esquisser ses apports potentiels dans l'exploration des rapports entre les dimensions politique et scientifique des questions d'ÉDD.

Cette posture de recherche nous mène d'abord vers un constat partagé par d'autres approches (Audigier, 2008) : malgré les exhortations et les raccourcis des textes officiels, il n'y a pas de liens immédiats entre la possession d'un savoir scientifique et le développement des compétences civiques et sociales. Une première partie de notre texte va l'illustrer à partir de deux séquences menées en cycle 3. Mais notre approche nous conduit surtout vers l'identification de limites aux situations scolaires ordinaires pour rapprocher disciplines et questions politiques. La deuxième partie spécifie ces limites et la troisième expose, à partir d'un cas, une hypothèse pour dégager les conditions de possibilité d'une mise en relation féconde des savoirs scientifiques et des pratiques politiques à l'école.

¹¹⁵ Voir Fabre, M. (2006), Problématisation et débat d'idées : litiges et différends, Le cas de la controverse de Valladolid, *Recherche en éducation*, n°1, CREN, Université de Nantes.

1. Un usage réduit des savoirs disciplinaires dans des débats politiques

Ce constat fait dans le cadre de deux séquences menées en CM2 et analysées en formation de formateurs (à l'IUFM et avec des conseillers pédagogiques) est synthétisé ici pour en souligner les enjeux didactiques.

Les deux séquences analysées sont construites sur un même modèle et ont été mises en place dans des classes de CM2 en 2009 et 2010 sur la base du nouveau programme (juin 2008). Elles proposent une série de séances disciplinaires mais construites autour de questions ÉDD : « pourquoi accepte-t-on de vivre à proximité d'une Zone industrialo-portuaire (ZIP) ? Et pourrait-on se passer de ces ZIP ? » ; « Pourquoi apportons-nous de grandes quantités de sable aujourd'hui à La Baule, alors qu'on luttait contre l'ensablement au XIX^e siècle ? ». Dans les deux cas¹¹⁶, la séquence se termine par un débat centré sur la question politique initiale et dans lequel les élèves sont explicitement incités à utiliser les savoirs construits dans les disciplines.

L'analyse de ces débats frappe à deux niveaux. A un premier niveau, on constate peu de référence au travail disciplinaire : ce sont les savoirs individuels et d'expérience qui dominent largement, et quand le travail disciplinaire est utilisé c'est par le biais d'éléments très ponctuels. À un second niveau, quand les enseignants jugent plutôt positivement ces débats.

Cette double contradiction peut être envisagée à travers deux hypothèses. D'abord l'usage courant du débat en classe et son indétermination (débat de vie de classe, scientifique, sur des représentations en début de séance, etc.) ; ensuite la dimension politique de l'ÉDD et la nécessité largement exprimée d'une neutralité de l'enseignant. Or ces deux explications possibles tendent à être occultées par le fonctionnement de la classe (les élèves sont actifs, impliqués, participent...) et ne peuvent être appréhendées que par un effort d'analyse didactique.

Dans les deux séquences, la forme scolaire a dominé les séances qui précèdent le débat. Que ce soit en géographie (cas des ZIP) ou dans divers disciplines (géographie, histoire, SVT notamment, dans le cas de l'aménagement touristique), les savoirs sont scolarisés sous une forme propositionnelle (Vincent, 2008 ; Audigier, 2008) : ils sont transposés comme des solutions sans questions ni problèmes (Fabre, 2009). Pour la géographie, cela signifie par exemple une centration sur le vocabulaire. Au total, ces savoirs disciplinaires proposent des « faits » qui ne sont pas pris dans des argumentations ni référés à des problèmes appropriés

¹¹⁶ Les dispositifs sont légèrement différents (un débat classique à partir d'un travail écrit pour faciliter l'argumentation, un débat avec jeu de rôles), mais ces éléments ne sont pas centraux dans cette étude.

par les élèves : bref, ils sont détachés de toute pratique autre que celles de la discipline scolaire¹¹⁷.

Mais le paradoxe ressort également au niveau des enjeux d'éducation civique et sociale. Les enseignants tendent à hésiter entre du politique sans contenus (on ne peut imposer ses propres vues politiques aux élèves) et des compétences sans exercices d'entraînement¹¹⁸. Ces hésitations renvoient au flou du terme *compétence* dans les textes officiels. Il ne faut pas, cependant, en rester à une critique du curriculum.

2. Analyse didactique des difficultés d'articulation des dimensions scientifiques et politiques des questions d'ÉDD

On peut, à des fins d'exposition, centrer cette analyse sur trois points critiques.

Des débats centrés sur un inventaire de solutions

Commençons par un extrait de débat sur les ZIP :

T : Heu, les voitures on pourrait les utiliser avec l'électricité.

M : D'accord, les voitures électriques... Je le note ici, attention parce que ça, ça va nous servir après les enfants.

T : Parce que ça existe déjà.

M : Par ce que ça existe déjà. D'accord. (...) Valentine.

V : Ben c'était juste pour proposer en fait ben pour les voitures parfois je sais pas on pourrait avoir comme y parlait du bois, et ben pour les voitures on pourrait avoir ben je sais pas pédaler...

X : Ce serait trop difficile.

M : Déjà, moi je trouve, enfin c'est mon opinion, moi je trouve qu'en ville on pourrait être un peu plus en vélo, d'ailleurs c'est ce que je fais, moi je suis souvent en vélo en ville. Valentine est-ce que tu voulais dire autre chose ?

¹¹⁷ En géographie, comme en histoire, ces pratiques tendent à se résumer à deux activités : l'identification d'éléments dans des documents, et la reproduction de savoir acquis antérieurement (Tutiaux-Guillon, 2008).

¹¹⁸ On peut ici faire référence aux « capacités » du pilier 6 du socle commun de compétence qui sont très générales et non rattachées à des pratiques explicites et situées. Par exemple : « savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité » ; « savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer... ».

Ces échanges sont caractéristiques de ce qui se joue de manière dominante dans ces débats dans lesquels les problématiques spatiales travaillées pendant 6 séances de géographie laissent la place à des propositions de solution « concrètes » et très peu spatiales. Elles s'ancrent dans l'expérience individuelle (dernier tour de parole de l'enseignante) et s'accumulent (véhicules électriques, énergie bois, vélo).

Le débat de la séance en question est construit autour des questions suivantes : « Quels problèmes posent les ZIP ? Pour qui ? Pourrait-on vivre sans elles ? A quelles conditions ? ». Les notions travaillées avant, comme la concentration et la délimitation des risques, la différenciation des populations et la diffusion des produits énergétiques, sont laissées de côté par les élèves qui trouvent des solutions satisfaisantes à partir de leurs conceptions, qui sont le principal obstacle à une problématisation (Fabre). Ils n'ont pas besoin de chercher les conditions de validité de leurs solutions puisqu'elles leur semblent performantes et que personne ne les contredit dans le débat.

On aboutit à un émiettement de la discussion qui conduit à un consensus propre à satisfaire la forme scolaire : chacun peut apporter une solution qui prend sa place au côté des autres. La critique se fait au mieux sur la base de critères techniques comme dans l'exemple suivant : « Ça pourrait être possible parce que avec le pétrole on fait de l'énergie, mais on pourrait utiliser de l'énergie solaire ».

Or le propre de ces critères techniques est de laisser la parole à ceux qui savent techniquement : aux experts. Ils proposent des réponses à des questions qu'on ne remet pas en cause. Typiquement, sur ces thématiques énergétiques, la classe discute des différentes sources d'énergie et de leurs conditions de possibilité technique, fermant par exemple toute discussion sur le niveau de consommation et le circuit de l'importation par les ZIP.

Des pratiques langagières tournées vers l'expertise, contre la démarche scientifique

La forme propositionnelle des savoirs scolaires, notamment en géographie, tend à s'accorder davantage à une posture d'expert qu'à une posture scientifique. Or on peut penser que l'expertise pose problème du point de vue des valeurs démocratiques (Boltanski, 2009 ; Roqueplo, 1997) et donc du développement des compétences civiques et sociales réclamées par le socle commun.

Si, notamment dans le cas de la séquence sur les ZIP, les séances de géographie ont pu mener à une appréhension des concepts et méthodes géographiques, il n'est pas sûr qu'elles aient échappé à cette discipline scolaire qui réduit les savoirs scientifiques à des propositions. Or pour Roqueplo, le texte du savoir scientifique et celui du savoir de l'expertise, « c'est la

même phrase mais il s'agit d'autre chose » : l'énoncé de savoir en expertise est « l'expression d'une connaissance formulée en réponse à la demande de ceux qui ont une décision à prendre » ; alors qu'en science « une partie essentielle de l'activité tient pour une bonne part à sa capacité à poser les “bonnes” questions, c'est-à-dire celles qui sont scientifiquement fécondes ».

Pour une classe de CM2 il semble, à la lecture des transcriptions des débats, que cette différence fondamentale conduit la classe à se soumettre à une domination sans concession de l'empirique : ce sont les savoirs d'expérience qui sont mis en avant sans questionnement sur leur constitution. Sans activité langagière de construction des questions, la classe tend à se centrer sur les solutions qu'elle trouve dans l'expérience sociale des élèves (et des enseignants). Plus précisément, cette domination de l'empirique soulignée par Fleury & Fabre, doit s'entendre surtout comme une absence d'articulation de l'empirique et du théorique ; articulation au cœur de la démarche scientifique.

Sous cet angle, les échanges dans les classes tendent à en rester à des formes épistémologiques naïves comme l'induction à partir d'une expérience ou d'une référence singulière et non construite collectivement. En voici une illustration : « Ça serait possible de vivre sans ces zones industrielles, parce que on peut mettre un poêle dans la maison pour se chauffer ». C'est ici l'expérience, par nature singulière, qui légitime la prise de position. Dès lors sont valorisées les expériences les plus originales, les références les plus prestigieuses et plus généralement tout ce qui surprend ; sans questionnement de leur rapport au réel.

L'idée de souligner les différences en termes de pratiques entre science et expertise n'a pas pour objectif d'idéaliser la démarche scientifique dans l'approche de questions politiques¹¹⁹. Elle permet seulement de montrer comment la discipline scolaire tend à valoriser incidemment l'empirique au détriment de la construction des rapports entre théorique et empirique. En délaissant la question de la construction des problèmes au profit de leur résolution dans les séances disciplinaires, il y a peu de chances qu'elle se pose lors des débats politiques.

Mais ceci a également à voir avec les pratiques sociales de référence (PSR) des débats d'ÉDD.

Des pratiques sociales contre le temps et la forme du débat scientifique

La forme dominante des débats analysés est celle de la confrontation et juxtaposition

¹¹⁹ Roqueplo souligne ainsi qu'une question politique doit déclencher « un processus de reconcrétisation synthétique à partir d'une pluralité de points de vue disciplinaires » (1996).

d'opinions. Elle correspond à une forme médiatique du débat politique qui est une référence dominante pour ces débats d'ÉDD : on le voit dans les appréciations formulées par les enseignants (les élèves sont « actifs », chacun à la parole, peut défendre ses idées, etc.) et dans une neutralité censée naître de l'égalité dans l'expression des opinions. Or cette forme de débat offre des spécificités par rapport au débat scientifique. Une première de ces spécificités relève de la temporalité. Le temps accordé à la préparation et les temps de silence y sont dévalorisés, tandis que réactivité et à-propos sont favorablement évalués. Mais plus caractéristique encore, l'oralité du débat d'ÉDD s'oppose à la forme écrite du débat scientifique (c'est par des textes – qu'ils soient publiés ou exposés oralement – que les arguments sont échangés, confrontés et construits).

Vue ainsi, la pratique du débat médiatique marginalise des dimensions centrales des débats scientifiques. Mais, à nouveau, il ne s'agit pas par cette comparaison de valoriser la démarche scientifique par opposition à la forme médiatique, mais plutôt de souligner que cette dernière penche du côté de la concurrence des positions et, qu'en même temps – comme dans les médias – ces prises de position sont sans conséquences parce que les situations sont factices : ni les uns ni les autres n'ont réellement à assumer les décisions qu'ils disent qu'ils prendraient.

On voit par là que la question des rapports entre les dimensions scientifiques et politiques des questions d'ÉDD ont à voir avec la notion de situation. En rendant à celle-ci toute son épaisseur pratique et historique, il paraît envisageable de ne pas en rester à la dichotomie science/expertise. On peut par exemple s'inspirer du fonctionnement de ce que Roqueplo appelle la constitution d'un « espace public de l'expertise¹²⁰ ». Notre constat initial désormais appuyé sur une analyse plus précise peut alors se formuler de la manière suivante : la discipline scolaire tend à ancrer les pratiques et les textes du côté de l'expertise et du débat d'opinion ; mais cela ne signifie pas qu'il faut seulement rééquilibrer vers les démarches scientifiques, mais plutôt tenter d'articuler les deux. Nous proposons d'esquisser les conditions à cette articulation à travers une problématisation politique, et en particulier le déploiement d'un espace intermédiaire de recherche didactiquement contrôlé (Doussot, 2011).

¹²⁰ Il l'illustre avec le GIEC.

3. Débattre pour (re)construire et non résoudre un problème politique

Réalité ou problème ?

Pour bien faire voir cette approche théorique, nous proposons de la faire contraster avec la problématique du détour/retour proposée par Audigier (2008)¹²¹. Pour ce dernier, il s'agit de partir « d'une réalité sociale à étudier » qui nécessite « un détour par la construction de savoirs disciplinaires puis de revenir à la dite réalité qui (...) n'est pas disciplinaire ». La problématisation scientifique par référence à Bachelard et Canguilhem, incite à la méfiance envers la notion de « réalité ». Comprise comme une construction et donc située (historiquement, socialement, etc.), elle doit être analysée comme telle : avec Hacking, on peut penser que ce qui se joue dans la dimension politique des savoirs scientifiques, c'est la légitimité de ce qui est « candidat au ou-vrai-ou-faux » et non le vrai-ou-faux ; par là on fait entrer les domaines de savoir dans l'espace politique.

Les situer ainsi à l'intérieur de l'espace social ce n'est pas nécessairement les relativiser, mais se montrer sensible à leurs conditions de validité. C'est en tout cas affirmer que ces points de vue sont pluriels, et que ce qui les distingue c'est la manière dont chacun reconstruit la réalité¹²². Ces (re)constructions dépendent des outils¹²³ et des problèmes qui caractérisent les domaines de savoir. On peut dire que les sciences élaborent des problèmes spécifiques comme autant d'intermédiaires entre la « réalité » et la situation politique qui vise à prendre une décision concernant cette réalité. Mais que signifie alors élaborer un problème ?

Problématisation scientifique, problématisation politique ?

« La possibilité de construire (ou de reconstruire) les problèmes est toujours le signe le plus manifeste de la liberté de pensée. La démocratie ne peut consister seulement en cette liberté restreinte qui consiste à résoudre les problèmes posés et définis par d'autres ou même à voter pour telle ou telle solution. La véritable citoyenneté participative ou de proximité (celle précisément qu'implique l'idée de DD) exige le droit à la définition des problèmes et simultanément celui de la dénonciation des faux problèmes (Deleuze, 1969) » (Fleury & Fabre).

¹²¹ Non pour les opposer, mais pour mieux rendre compte de notre approche.

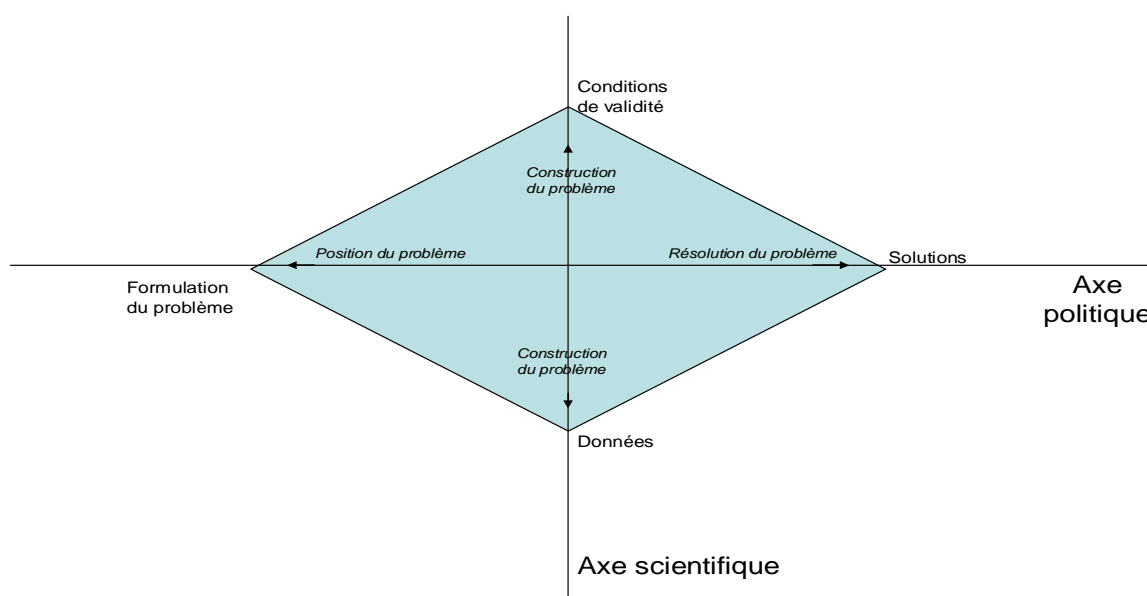
¹²² A propos de ce qu'il appelle « le pouvoir d'arbitrage de la "réalité" », Bourdieu précise immédiatement : « construite et structurée selon des principes socialement définis ».

¹²³ Bourdieu parle des instruments « qui sont eux-mêmes de l'histoire collective objectivée ».

Construire un problème serait d'abord reconstruire un problème donné, d'autant plus qu'il est souvent « fourni » avec des solutions, voire avec la « bonne » solution. Le reconstruire consiste à considérer les solutions non du point de vue de leur adéquation au réel (vérification empirique), mais de leurs conditions de validité (rationalité de la preuve). C'est à ce niveau que les domaines scientifiques interviennent : envisager les conditions de validité des solutions politiques nécessite de sortir du jugement moral, c'est-à-dire se mettre d'accord sur des critères de savoir en référant aux champs scientifiques constitués. Alors, par une mise en tension des données et des conditions, les solutions du problème sont passées en revue jusqu'à mise en évidence des limites du problème tel que formulé au départ. Et c'est par l'identification de ces limites qu'il peut être reconstruit et que l'on peut élargir le champ des solutions possibles.

On pourrait – c'est une hypothèse que nous développons ici – décrire ce processus propre à une problématisation politique à partir du losange de la problématisation scientifique (Fabre & Musquer ; Doussot, 2010) en caractérisant les deux axes : l'axe horizontal comme axe politique (entre formulation du problème et solutions) et l'axe vertical comme axe scientifique (entre données et conditions de validité des solutions) ; en voici une représentation qui peut être le support de lecture de l'exemple qui suit.

Figure 1 Le losange de la problématisation : proposition pour une problématisation politique



Une illustration sur un problème d'aménagement urbain : le tram-train vers Nantes

Un projet pour l'aire urbaine de Nantes est présenté officiellement et dans les médias comme une solution technique, qui renvoie à un problème de développement durable : la pollution, le risque et le coût des mouvements pendulaires des villes périurbaines vers le pôle urbain. On pourrait introduire dans cette présentation pour la classe des données supplémentaires pour questionner les conditions de validité de cette solution technique : travailler sur cartes et par questionnaire auprès des familles pour savoir ce qui va probablement se passer quand le tram-train fonctionnera. On pourrait faire ressortir ainsi que la solution est valide à certains endroits (entrée de l'agglomération) mais pas à d'autres (nouvelles gares des villes périurbaines) ; c'est-à-dire sous condition d'échelle et de lieu. La solution revient à déplacer le problème initial, sans le résoudre en fait.

Par ce type d'exploration des solutions et de leurs limites de validité, on peut aller vers une reconstruction du problème : il y a trop de circulation à l'échelle de l'aire urbaine. Ce qui étendrait le champ des solutions possibles : pas seulement remplacer des routes par un transport collectif, mais diminuer la circulation automobile. À quelle condition peut-on mettre en œuvre cette solution ? Les données concernant l'habitat et sa densité notamment, permettent de prendre la mesure des conditions économiques et sociales de la résolution du problème.

Cet exemple de processus – jamais clos – de problématisation repose sur deux points essentiels. D'une part la référence à un problème géographique (pour cet exemple, voir Lévy, 2010), et d'autre part l'institution progressive d'un problème adapté à la classe, et issu de ce problème géographique.

Si la réalité n'est pas disciplinaire, il faut cependant la science pour l'appréhender

On sait (Fabre & Musquer, 2009 ; Orange, 2005a) que l'aplatissement du losange symbolise le court-circuit du processus de problématisation par centration sur les solutions. On voit que le déploiement de l'axe scientifique est dans notre exemple la condition pour éviter cet aplatissement.

Il garantit en effet de ne pas recourir au jugement moral qui guette tout questionnement politique. Mais bien plus, il offre un levier d'action à l'enseignant pour sortir de la confrontation des opinions intrinsèquement liées au seul registre empirique, et qui mène souvent à une relativisation des points de vue, favorable à la disparition du politique ; ce qui

serait le comble pour une ÉDD. En centrant le travail sur la tension entre données et conditions collectivement négociées, l'enseignant peut dégager des moyens de décentrer le travail d'enquête et d'argumentation des seules solutions. De cette manière, si la réalité sociale en jeu est bien située dans le temps et dans l'espace, le problème qui est construit par la classe s'ancre lui en dehors de cette réalité, dans les pratiques et savoirs scientifiques que portent l'analyse des conditions. Et qui se construit par les disciplines. C'est à cette condition que l'intervention de la classe dans le débat public prend un sens autre que celui d'exercice scolaire ou de défense d'un intérêt particulier (dans le cas étudié, éviter la circulation près de l'école).

Conclusion

Si le développement de compétences civiques et sociales « produit » des citoyens capables de décider et d'agir de manière responsable, comme nous le rappelions au début, le développement du savoir scientifique (au sens large) doit quant à lui permettre aux élèves de sortir des fausses évidences : par exemple, qu'entend-on ici par « responsable » ?

Cela peut renvoyer à responsabilité individuelle (par exemple, développer des comportements individuels favorables comme prendre les transports collectifs) ; mais qu'en est-il alors de la responsabilité collective, essentielle aux problématiques de DD (par exemple, rendre les citoyens capables d'agir dans le monde pour la réduction du transport individuel) ?

En ce sens, les outils de la recherche en didactique liés à la théorie de la problématisation nous semblent pouvoir porter une hypothèse forte pour penser la relation entre dimensions scientifiques et politiques des questions d'ÉDD. En posant le savoir disciplinaire comme socialement situé et, en même temps, issu d'un champ autonome qui vise l'universel, on peut envisager de déployer des questions politiques au-delà de la confrontation des intérêts particuliers et des valeurs morales. Mais à condition d'y associer toutes ses dimensions pratiques : notamment les pratiques argumentatives et dialogiques.

Pour remplir cette condition, il nous semble que le rapport entre situation scolaire et situation sociale devient spécifique et se détache aussi bien d'une problématisation scientifique disciplinaire, que d'une démarche de projet. Ainsi, la question politique d'aménagement urbain ne doit pas entrer seule dans la classe : elle doit être accompagnée de pratiques et de savoirs plus généraux ; mais, d'un même mouvement, la situation scolaire ne peut rester factice : ces pratiques et savoirs plus généraux doivent être articulés à une intervention réelle dans le champ politique local.

Il nous semble que c'est à cette double condition que le processus de problématisation politique peut exister. Illustrons cette hypothèse avec le cas du tram-train. Il faut que le travail géographique soit fondé sur une exploration des conditions et limites de validité des solutions, appuyée sur les concepts/outils de la géographie (qui sont revêtus de l'autorité due à l'autonomie de ce domaine de savoir) afin de sortir du singulier de la situation ; mais il faut aussi que ce travail soit destiné à convaincre, c'est-à-dire à construire une argumentation politiquement efficace pour intervenir dans la situation sociale, afin que le réel arbitre l'usage de ces savoirs. A cette double condition, la classe est mise dans la situation d'anticiper les objections politiques (pour publier un article dans un journal local ou pour être un interlocuteur légitime d'un responsable politique, il faut prendre en compte la situation politique elle-même), afin d'être en mesure de les analyser en dehors des enjeux « locaux », strictement politiques (à quelles conditions ce qu'on nous dit est vrai ?).

C'est ainsi que l'incertitude propre aux questions d'ÉDD s'articule aux savoirs scientifiques pour faire « inventer par la classe un monde différent de celui dans lequel vivent les élèves » (Audigier, conférence finale du colloque). En renouvelant le problème imposé par le monde, la classe qui problématise politiquement peut élaborer des solutions inimaginables auparavant. La problématisation politique ainsi conçue peut être un moyen de donner une assise didactique à la notion prometteuse de « citoyenneté scientifique » évoquée par J. Simonneaux (2009).

Bibliographie

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

Audigier, F. (2008). « Formes scolaires, formes sociales ». *Babylonia*, n°3.

Boltanski, L. (2009). *De la critique*. Paris : Gallimard.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raison d'agir.

Doussot, S. (2010). « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège ». *Revue française de pédagogie*, n°173.

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

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin

Fabre, M. et Musquer, A. (2009). Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. *Spiral-E – Revue de Recherches en Éducation*, supplément électronique au n° 43.

Fleury, B., Fabre M. (2006). « La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français ». *Recherches en éducation*, n°1. CREN, Université de Nantes.

Hacking, I. (1999). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* Paris : La découverte

Lévy, J. (2010). Le développement urbain durable entre consensus et controverse. *L'information géographique*, n°74.

Lhoste, Y. (2008). *Problématisation, activités langagières et apprentissages dans les sciences de la vie*. Thèse sous la direction de C. Orange et M. Jaubert. Nantes : CREN, Université de Nantes

Orange, C. (2005a). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n°3.

Orange, C. (2005b). Signification, en didactique des sciences, des références aux pratiques des chercheurs. L'exemple du débat scientifique dans la classe, Colloque « Didactiques : quelles références épistémologiques », Bordeaux

Roqueplo, P. (1997). *Entre savoir et décision, l'expertise scientifique*. Paris : INRA éditions

Simonneaux J. (2009). Pour aller au-delà des « petits gestes ». *Les cahiers pédagogiques*, n°478

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français . In Audigier, F. & Tutiaux-Guillon N., *Compétences et contenus, les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, vol.36, n°2

« Green Games » et éducation au développement durable. Jouer pour se construire un point de vue – Caroline Leininger-Frézal et Sylvain Genevois

Caroline Leininger-Frezal

Maître de conférences en géographie

Université Paris 7 Denis Diderot – EHGO (UMR Géographie-cités 8504)

carolinefrezal(at)wanadoo.fr

Sylvain Genevois

Maître de conférences en didactique de la géographie et TICE

Université de Cergy-Pontoise - IUFM de Versailles, EMA (EA 4507).

sylvain.genevois(at)u-cergy.fr

Résumé

Le développement durable désigne un ensemble de pratiques, de connaissances, de valeurs auxquels les élèves sont confrontés dans les différentes sphères de leur vie et notamment dans leurs pratiques de jeux vidéo ou de jeux numériques sur ordinateur. Nous faisons l'hypothèse que les jeux de simulation environnementale (*green games*) pouvaient être des outils de médiation permettant de créer des liens entre les apprentissages que les élèves doivent réaliser en classe et ceux qu'ils ont déjà faits par ailleurs, et que l'usage de ces jeux sérieux peut les aider à faire émerger mais non forcément à se construire un point de vue. Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire et les premières expérimentations conduites sur ces jeux.

Mots-clés : savoirs hybrides, *serious game*, développement durable, jeu de simulation, apprentissages, éducation au choix

Titre en anglais : Green games and education for sustainable development. Gaming to have a point of view.

Abstract :

Sustainable development refers to a set of practices, knowledge, values that students face in in all of the spheres of their lives and which include the environmental simulation games. We made the hypothesis that these games could be a mediation tool to create links between the

learning outcomes that students should achieve in the classroom and what they have already done Furthermore, promoting the building of their point of view. This paper presents the results of the first experiments.

Keywords: serious game, sustainable development, simulation games, Education for choices, learning hybrid knowledge

Le développement durable est né dans la sphère sociale et s'est développé à partir d'elle (Rapport Brundtland, 1987). Même si le terme de « sustainable development » apparaît dans la littérature scientifique dès le début des années 1980, la notion répond autant aux aspirations écologiques d'acteurs sociaux (associations de protection de l'environnement, ONG, décideurs politiques etc.) qu'à des problématiques scientifiques (Leininger-Frézal, 2009). Certes, le développement durable s'est depuis diffusé au sein des disciplines de référence et des disciplines scolaires notamment en sciences de la vie et de la terre et en histoire-géographie. La généralisation d'une éducation à la durabilité a été impulsée par une succession de circulaires (2004 ; 2007 ; 2011) qui ont encouragé les projets pluridisciplinaires, la démarche d'établissement en démarche de développement durable et l'introduction de la notion au sein des programmes scolaires.

Le développement durable est devenu la référence, voire la justification, d'un ensemble de pratiques et de savoirs d'origines diverses provenant tout à la fois (mais non exclusivement) de l'école, des médias, des disciplines scientifiques, de la sphère politique.... Cet ensemble constitue un tout hétéroclite qui renvoie à des acceptions antagoniques de la notion, clivée entre une durabilité forte et une durabilité faible telles que définies par Aubertin et Vivien (2006). Ces diverses acceptions renvoient elles-mêmes à des épistémologies différentes (savantes, scolaires, sociales...).

Les élèves se trouvent confrontés à cette diversité dans et hors de l'école. Il est donc difficile d'enseigner et/ou éduquer au développement durable sans prendre en compte cette hétérogénéité. Cela implique de concevoir et de mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent aux élèves de construire des liens entre les savoirs, valeurs et pratiques auxquels ils sont confrontés. Parmi ces pratiques figure l'usage de jeux numériques portant sur le développement durable ou l'environnement. Nous avons fait l'hypothèse que ces jeux peuvent aider les élèves à construire en partie ces liens. Nous avons

recensé et analysé leur origine, leur contenu et les valeurs véhiculées par ces jeux..¹²⁴Ces jeux appartiennent à la famille des *serious games* (jeux sérieux) qui peuvent être définis comme :

Application(s) informatique(s), dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects sérieux (Serious) tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game). Une telle association, qui s'opère par l'implémentation d'un "scénario pédagogique", qui sur le plan informatique correspondrait à implémenter un habillage (sonore et graphique), une histoire et des règles idoines, a donc pour but de s'écarter du simple divertissement. Cet écart semble indexé sur la prégnance du "scénario pédagogique". (Alvarez, 2007, p. 51)

Les jeux qui ont focalisé notre attention, se caractérisent par leur scénario pédagogique et leur intention initiale qui est orientée vers l'acquisition de savoirs, pratiques et valeurs (de manière non exclusive) sur l'environnement et le développement durable. Nous désignons ces jeux de simulation environnementale sous l'appellation de *green games*. Il convient de mentionner que nous n'avons expérimenté qu'une partie de ces jeux : ceux qui mettent les joueurs face à une situation-problème¹²⁵ et où la simulation est suffisamment réaliste pour mettre l'utilisateur en position d'effectuer des choix d'aménagement¹²⁶. Ces expérimentations ont été menées avec huit enseignants du secondaire, issus des deux disciplines scolaires les plus impliquées dans l'éducation au développement durable (SVT et histoire-géographie).

Nous présentons les premiers résultats de ces expérimentations en mettant en évidence tout d'abord, les potentialités des *green games* en classe. Ces jeux permettent aux élèves d'avoir un retour sur les actions qu'ils engagent pour résoudre la situation problème, mesurant ainsi la conséquence de leur choix. La plus-value didactique des *green games* repose sur leur capacité

¹²⁴ Les résultats de cette recherche exploratoire (recensement et grilles d'analyse de ces jeux gratuits, en français et disponibles sur Internet) sont accessibles sur le site de l'Institut Français de l'Éducation (ex INRP) : <http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/projets/en-cours/geomatique/jeu-edd/>

¹²⁵ Les jeux où la simulation est la plus poussée sont *Ecoville*, *Climway* et *Halte aux catastrophes*.

¹²⁶ Tous les *green games* ne sont pas des jeux de simulation. Les jeux de simulation sont « des jeux éducatifs comme une situation artificielle (fictive, fantaisiste) dans laquelle des joueurs (un ou plusieurs), mis en position de conflit (lutte, confrontation) les uns par rapport aux autres ou tous ensemble (coopération) contre d'autres forces, sont régis par des règles (procédure, contrôle et clôture) qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé, soit de gagner (gagnant vs perdant), d'être victorieux (contre le hasard, l'ordinateur, un ou plusieurs joueurs) ou de prendre sa revanche contre un adversaire. » (Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, 2009, p. 95). Certains *green games* sont plutôt apparentés à des simulateurs informatiques tel *Foot print* qui permet de calculer son empreinte écologique. Nous n'avons retenu dans l'expérimentation que des jeux de simulation environnementale.

potentielle à être des médiateurs entre les savoirs et les pratiques sociales auxquels sont confrontés les élèves, sur le développement durable et les savoirs scolaires à acquérir. Nous montrerons que cette médiation est pénalisée en contexte scolaire par la manière dont les élèves reçoivent et perçoivent ces jeux. Enfin, nous mettrons en évidence les limites et les précautions à prendre en ce qui concerne l'usage des jeux de simulation environnementale dans le cadre de l'éducation au développement durable.

1. Jouer aux *green games* pour apprendre

Les *green games* reposent sur un scénario pédagogique qui se présente en effet comme un défi socio-environnemental à surmonter. Dans *Ecoville* ou dans *Clim'way*, le but est de développer une ville durable en respectant les critères définis par le protocole de Kyoto (réduction des gaz à effet de serre, baisse de 40% de la consommation d'énergie, augmentation de la proportion d'énergies renouvelables jusqu'à 60%). Il y a plusieurs façons de faire une ville durable, en privilégiant les énergies renouvelables ou les transports doux, en favorisant le tri des déchets ou encore la densité de l'habitat. L'ordre des choix opérés dépend des élèves. Certains se sont concentrés d'abord sur les objectifs démographiques du jeu (la ville doit atteindre 15 000 habitants). D'autres ont commencé par les objectifs environnementaux. Mais peu nombreux sont les élèves à percevoir les enjeux d'une ville durable qui essaierait de limiter son étalement urbain (à noter que cela ne fait pas partie explicitement des objectifs à atteindre pour pouvoir gagner). Dans *Halte aux catastrophes*, la situation-problème est davantage orientée vers la protection d'espaces soumis à différents types de risques (séismes, tsunamis, inondations, incendies).

On peut penser le jeu comme une forme d'étude de cas ouverte où les hypothèses émises par l'élève sont vérifiées et réinvesties. Contrairement à la forme classique de l'étude de cas où l'enseignant choisit le corpus documentaire et guide le raisonnement des élèves, ici le jeu immerge les élèves directement dans une situation-problème qu'ils ont à gérer par eux-mêmes. Nous sommes donc dans des formes d'apprentissage par exploration et de co-construction de connaissances par les élèves placés en situation de jouer deux par deux sur ordinateur. Il convient cependant de nuancer notre propos. Les situations auxquelles sont confrontés les élèves relèvent davantage de situation problématique que de véritable situation-problème. « *Des situations problématiques proches du jeu dont l'intérêt primordial ne réside pas tant dans l'aspect ludique que dans la confrontation des points de vue* ». (Gérin-

Grataloup et alii, 1994, p. 25). Contrairement à la situation-problème, la situation problématique ne comporte pas d'obstacle ni de blocage initial, il s'agit de s'approprier un problème scientifique ou social. Pour ce faire, le problème ne doit être ni trop proche, ni trop éloigné des élèves (Gérin-Grataloup et alii, 1994). Dans le premier cas, les élèves risquent de se contenter de leurs représentations initiales. Dans le second, ils risquent de se décourager, la tâche demandée semblant trop difficile.

Une formulation fondée sur le problème personnel de l'élève n'est donc pas forcément adaptée: elle l'intéresse, mais il risque de ne pas percevoir l'enjeu intellectuel, l'enjeu de connaissance de la situation et de s'en tenir finalement à sa représentation initiale. Il aura tout autant de difficulté à s'approprier un problème scientifique ou un problème social trop éloigné de lui-même : il tendra à le convertir en problème scolaire et à tenter de le résoudre comme tel, mais ainsi ne s'affronte pas à l'obstacle visé. Il paraît nécessaire de proposer un problème à la fois assez proche de l'élève pour qu'il s'en saisisse, et assez éloigné pour que son caractère énigmatique l'oblige à accomplir un progrès pour parvenir à sa résolution. En effet l'élève ne cherche à produire un sens relevant de l'intelligibilité historique ou géographique, c'est-à-dire à résoudre le problème, que si un tel effort lui paraît nécessaire et à sa portée: ni si ce sens existe d'emblée, ni s'il peut en trouver un de façon rapide, économique et satisfaisante, ni si les données ne lui paraissent pas pouvoir être mises en cohérence. (Gérin-Grataloup et alii, 1994, p.25)

L'un des enjeux de l'expérimentation est de permettre aux élèves de s'approprier la problématique pour rentrer dans les apprentissages. Nous avons fait l'hypothèse que le jeu est un moyen pour que les élèves s'approprient le problème et qu'ils construisent un raisonnement en explorant les différentes possibilités d'actions et leurs impacts sur le jeu. Le jeu place l'élève dans une boucle d'action – rétroaction favorisant ce que Pierce a pu appeler l'inférence abductive. L'inférence abductive, décrite par Peirce (1878) permet à l'homme de construire l'explication d'un phénomène à partir des éléments dont il dispose en lien avec le système sémiotique qu'il explore. Contrairement à l'induction et à la déduction, l'abduction est selon Peirce le seul mode de raisonnement par lequel on peut aboutir à des connaissances nouvelles (voir la figure 1).

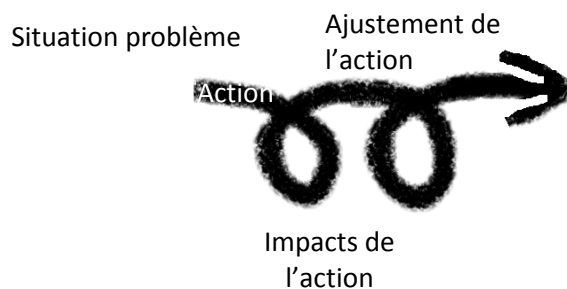


FIGURE 2 RAISONNEMENT PAR INFERENCE ABDUCTIVE

L'expérimentation des jeux en contexte scolaire n'a permis de valider que partiellement l'hypothèse du rôle médiateur des *green games* en contexte scolaire. En effet, si les élèves, en grande majorité, ont une pratique usuelle des jeux numériques ou vidéos, ils identifient les *green games* à des jeux éducatifs et non à des jeux numériques.

2. Les *green games* : médiation entre pratiques sociales et pratiques scolaires

Le jeu est une pratique ordinaire pour les élèves que nous avons observés. La grande majorité des élèves (118 sur 124) jouent à la maison, principalement à des jeux sur console (109 élèves concernés) et dans une moindre mesure sur ordinateur (97 élèves concernés). En revanche, moins de la moitié jouent en ligne¹²⁷. Les jeux font partie de la vie des élèves. Ces données sont corroborées par différentes enquêtes sur les pratiques vidéoludiques des jeunes, en particulier par l'enquête sur les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique¹²⁸ (2008) qui montre que la tranche des 15-24 ans consacre en moyenne 21h par semaine sur les nouveaux écrans (ordinateurs ou consoles de jeux)

En revanche, la pratique du jeu reste pour l'instant relativement extérieure à l'école. A l'exception de deux élèves interviewées (qui avaient joué en primaire à un jeu sérieux en arts plastiques), tous les élèves déclarent au cours de l'entretien que c'est la première fois qu'ils jouent en classe sur ordinateur. L'un des défis majeurs pour les enseignants a donc été d'intégrer le jeu dans une situation d'enseignement-apprentissage qui ne soit pas en rupture avec les pratiques ludiques des adolescents.

¹²⁷ Ces chiffres sont tirés de l'exploitation d'une enquête préalable aux séances observées et réalisées auprès de l'ensemble des classes participant à la recherche, soit 124 élèves de collèges et de lycées scolarisés dans l'ensemble de la France.

¹²⁸ http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat_chap1.php

La notion de situation d'enseignement-apprentissage « désigne tout moment où, dans une classe, un enseignant met en place un dispositif quel qu'il soit supposé produire des apprentissages chez les élèves. » (Audigier, 2008, p 252)¹²⁹. Dans le cadre de notre recherche, le dispositif s'articule autour de jeux de simulation environnementale mobilisant des jugements, des comportements, des valeurs dans la société d'aujourd'hui. Il s'agit donc d'un dispositif social scolaire s'ancrant dans les pratiques des élèves en dehors du cadre scolaire, dans ce que l'on pourrait appeler des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). S'inspirant des travaux de Jean-Louis Martinand, François Audigier (op. cit, p.256) élargit cette notion en incluant non seulement les pratiques, mais aussi le contexte, les acteurs, les enjeux. Il émet l'hypothèse que l'introduction d'un dispositif social de référence à l'école en transforme la nature. Il semble que ce soit bien la situation que nous avons pu observer. Jouer chez soi ne renvoie pas à la même réalité que jouer à l'école. L'introduction du jeu dans le cadre d'un cours d'histoire-géographie impacte la manière dont les élèves appréhendent le jeu.

Quel que soit le jeu testé, les élèves ne l'identifient pas aux jeux auxquels ils ont l'habitude de jouer. *Haltes aux catastrophes*, *Ecoville* et *Clim'way* sont assimilés à des jeux éducatifs, destinés à apprendre. Les propos de deux élèves (Yannis et Maurine) au sujet de *Clim'way* résument bien les avis exprimés lors des entretiens.

SG : Qu'est-ce que tu as aimé ?

Maurine : le fait de rechercher

SG : Le fait de rechercher soi-même ? De chercher quoi ?

Maurine : Ben là où il faut changer.

Yannis : Ce jeu nous change par rapport aux autres. Là faut réfléchir.

Dorian : C'est intellectuel.

SG : C'est un jeu intellectuel ?

Maurine : Oui

SG : D'habitude, ce n'est pas intellectuel les jeux.

Yannis : Oui mais là faut réfléchir à comment on utilise les sous.

SG : Faut gérer.

Dorian : C'est un jeu comme les autres. J'ai déjà joué à des jeux comme ça.

¹²⁹ La notion s'appuie sur les travaux de Brousseau (1986 ; 1998) et s'ancre dans une perspective constructiviste des apprentissages. Le terme utilisé initialement par Brousseau est celui de situation didactique.

SG : Il est plutôt moins bon pour toi ?

Dorian : Ben je préfère les jeux que j'ai chez moi

(Extrait de l'entretien CIE1 1 min 40)

Bien que les élèves aient majoritairement exprimé un avis positif sur le jeu (« j'ai aimé »), l'analyse des entretiens montre qu'ils expriment surtout leur intérêt pour des cours qui changent. Ils apprécient d'apprendre en jouant.

SG : Qu'est-ce qui est bien et pas bien dans ce jeu ?

Grégory : Ben, je trouve que ce qui est bien, c'est que c'est un jeu instructif. Ça nous permet d'apprendre, comme je l'ai dit tout à l'heure, certaines choses. Et sinon, il y a le fait que, comme ça nous apprend à aller sur des jeux, après c'est apprendre tout en s'amusant en quelque sorte.

G : Ouaih c'est une phrase d'adulte.

SG : Alors toi qu'est-ce que tu en penses d'apprendre en s'amusant ?

Josiane : En classe dans les cours normal, et ben [Gregory : c'est ennuyant], on doit ouvrir les livres, écouter le professeur alors que là, c'est nous-mêmes qui faisons. On apprend en jouant. (Entretien HACH -3 min 19)

Les jeux testés sont qualifiés d'« intellectuels » par opposition aux jeux auxquels les élèves ont l'habitude de jouer. Ils ne les reconnaissent pas comme des jeux à part entière, d'où l'opposition qu'exprime Yannis entre les jeux qu'ils possèdent à la maison et le jeu essayé en classe. De fait, la majorité d'entre eux ne souhaite pas rejouer après le cours, ni même recommander le jeu à des amis. Une proportion plus importante d'élèves souhaite rejouer au jeu *Haltes aux catastrophes*. Les élèves identifient dans ces jeux ce que François Audigier nomme un dispositif scolaire de travail (Audigier, 2008). Il est vrai que l'introduction de pratiques de jeux dans la classe a nécessité une réflexion didactique et la mise en place d'outils pour accompagner le jeu. Chaque enseignant a spontanément prévu - sans que cela soit prévu par le protocole - une fiche de jeu destinée à garder une trace des choix des élèves. Les élèves ont le sentiment d'avoir appris des choses, ce qu'ils évoquent comme apprentissage relève d'éléments factuels. Un élève a découvert que le co-voiturage limitait la production de gaz à effet de serre, un autre qu'un bâtiment pouvait être à énergie positive etc. Au cours des entretiens, trois élèves (2 groupes) disent ne rien avoir appris, ce qui reflète deux situations différentes. Deux élèves n'ont pas compris les finalités du jeu et les leviers d'action. Le troisième élève juge que la mobilisation de savoirs communs ou appris dans d'autres

disciplines a peu d'intérêt, un cours classique étant beaucoup plus efficace pour acquérir de nouveaux savoirs. Cela confirme bien notre hypothèse de recherche, à savoir la difficulté pour les élèves à mettre en cohérence des savoirs hétérogènes par l'action.

Le passage du jeu dans l'espace social au jeu en classe, correspond au passage d'un dispositif social de référence à un dispositif scolaire de travail. De l'un à l'autre s'opère une mise en forme scolaire (Guy, 1998) dont les élèves ne sont pas dupes. Cette mise en forme scolaire est un passage nécessaire, le jeu devant s'inscrire dans une progression, dans une séance répondant aux objectifs de l'enseignant, prenant place dans une heure de cours, etc. On pourrait même faire l'hypothèse que ces *serious game* produits pour sensibiliser au développement durable, sont déjà dans leur conception, une tentative pour essayer de s'adapter à la forme scolaire. C'est tout particulièrement le cas d'*Ecoville*, dont le temps de jeu a été réduit pour s'adapter à une séance de cours, pour s'adapter également au niveau de compréhension des élèves et qui fournit un livret d'accompagnement pédagogique pour aider les enseignants à sa mise en œuvre.

L'usage des *green games* en contexte scolaire n'est néanmoins pas une évidence. Leur expérimentation en classe ainsi que l'analyse de leur contenu en amont, nous ont conduits à cerner des limites et des précautions qu'il est nécessaire de prendre en compte.

3. Les limites et les précautions à prendre pour intégrer ces jeux dans une démarche EDD

Nous avons rencontré deux types de difficultés. Les premières sont liées à l'utilisation d'un jeu sérieux en classe, les secondes tiennent à la manière dont ces jeux sont conçus.

Au cours des observations de séance de jeu et lors des entretiens avec les élèves, nous avons constaté que les élèves cherchent à gagner avant tout, sans se poser la question du sens des actions réalisées dans le jeu et des indicateurs qui évaluent ses actions. Ils jouent pour jouer. La finalité ludique prédomine. C'est toute l'ambiguïté des « serious games » dont l'équilibre entre les aspects ludiques et les finalités d'apprentissage pose souvent question. Preuve en est que les élèves ne parviennent pas à restituer ensuite en entretien les choix réalisés au cours de la séance de jeu, qui a pourtant eu lieu l'heure précédente.

Myriam : On a fait toutes les solutions ».

SG : Quelles solutions?

Myriam : Euh ... (Extrait de l'entretien CLE)

L'entretien avec Myriam, élève en classe de 4^e, est assez révélateur. Elle et son binôme ont essayé toutes les possibilités de jeu qu'elles ont identifiées, sans véritablement comprendre de quoi il s'agissait. L'entretien d'explicitation qui a suivi la partie est pauvre parce que les élèves sont prises à défaut par les questions et ne peuvent répondre que par oui ou non sans justifier leurs choix. Assez vite, l'entretien tourne à vide, les élèves esquissant les questions en ricanant ensemble face à l'intervieweur désarmé. C'est le seul entretien ayant eu cette tournure. Néanmoins, cela montre bien que même si on s'appuie sur les pratiques numériques des élèves, le jeu ne fait pas sens de manière évidente et systématique. La séance d'enseignement-apprentissage doit contribuer à donner du sens au jeu.

Cela est d'autant plus vrai que le jeu possède un langage propre. En effet les indicateurs de réussite, inspirés d'indicateurs scientifiques, ne sont pas toujours directement compréhensibles pour les élèves. *Climway* semble le jeu où cette difficulté de compréhension est la plus grande. Les élèves disposent d'un indicateur NRJ et un autre GES indiquant respectivement l'énergie et les gaz à effet de serre consommés depuis le début de la partie. Leur score est comptabilisé en points PP (points publics), PE (points entreprises) et de points PC (points citoyens) qui représentent respectivement la capacité des pouvoirs publics à agir, celles des entreprises à financer des recherches ou des actions pour réduire les gaz à effet de serre et la capacité des citoyens à s'adapter aux changements. Malgré les explications préalables des enseignants avant la partie, et la présence d'une fiche d'activité qui rappellent ces indications, il est fréquent que la question du sens des indicateurs échappe aux élèves, à l'exemple de cet élève qui sollicite son enseignant : « *M'sieur, est-ce que c'est bien en 2054 d'avoir 261 000 NRJ et 539 000 GES ?* » (Entretien CLS1). A travers la remarque de cet élève, on voit bien que ce n'est pas seulement la compréhension de l'indicateur qui pose problème mais aussi le sens donné à la valeur indiquée. Le même type de difficulté se pose pour *Halte aux catastrophes*. Dans ce cas, les élèves n'ont pas de difficulté à comprendre le bilan de leur partie qui s'exprime en nombre de victimes et en dégâts matériels exprimés en dollars. Si les élèves ne comprennent pas les indicateurs de score, il leur est difficile ensuite de comprendre les enjeux du jeu et de rentrer dans les apprentissages. Le jeu perd alors, au moins en partie, son intérêt éducatif et didactique.

Nous avons relevé ainsi un cas singulier où l'élève, testant par curiosité *Haltes aux catastrophes* chez lui en amont de la séance en classe, a joué plus de 10 fois successives en échouant à chaque partie, sans comprendre les raisons de ses échecs. C'est seulement après le débriefing de l'enseignante qu'il est parvenu à comprendre. Le jeu ne fait pas sens en soi, même si on s'appuie dans le cadre de ce dispositif scolaire de référence sur les pratiques numériques de référence des adolescents.

Dans le cadre d'expérimentations futures de ces jeux de simulation environnementale en classe, il pourrait être fructueux de prévoir un temps plus long de jeu (2 heures), structuré d'abord autour de la compréhension du jeu puis de temps d'appropriation et d'exploration. Il serait également intéressant d'envisager un scénario de jeu incluant une phase de prise de décision collective. Cela permettrait de dépasser les problèmes de compréhension. Cela permettrait également de développer une approche critique de ces jeux et de leurs postulats implicites. En effet, ces jeux reposent sur des valeurs, des choix qui ne sont pas explicités mais auxquels les élèves doivent adhérer, ou du moins accepter pour gagner. Ces choix sont d'ordre politique, au sens strict du terme : ils engagent la place et le rôle du citoyen dans la cité

Nous avons analysé de manière critique, avec les enseignants expérimentateurs, ces présupposés dans la première phase de la recherche (Genevois & Leininger-Frézal, 2011), c'est-à-dire en amont de l'expérimentation du jeu en classe. Nous avons conclu que l'intégralité des jeux reposait sur une acception faible de la durabilité (Aubertin & Vivien, 2006). La durabilité porte sur le développement plus que sur l'environnement. La croissance des villes et l'étalement urbain sont des principes qui régissent le jeu. L'environnement est défini comme une ressource à gérer. Les impacts négatifs de l'activité humaine sur le jeu sont une des composantes essentielles des *green games* que nous avons pu expérimenter. La dimension économique prédomine à travers les activités économiques qu'il faut implanter ou transformer pour atteindre les objectifs de jeu. A l'inverse, la dimension social est assez marginale, voire absente. Cette dimension n'apparaît que de manière factuelle et en amont du jeu par exemple dans les choix sociétaux faits pour limiter les gaz à effets de serre. Le jeu n'étant pas collaboratif, la dimension sociale se limite à des éléments du jeu, non à des décisions qui seraient prises collectivement, après discussion et négociation. Dans *Clim'way*, par exemple, il est possible de mener des actions de sensibilisation à l'environnement, de faire

des pétitions, mais c'est somme toute assez limité. Les trois dimensions de la durabilité sont donc présentes mais dans des proportions très inégales.

Les joueurs sont donc confrontés à ces principes, sans qu'ils soient explicitement exprimés par les consignes du jeu ou par le didacticiel. Un seul élève a réagi en nous demandant s'il était logique que la construction d'une centrale nucléaire lui permette de gagner la partie. Cela pose la question de la portée de l'idéologie de ces jeux. Nous n'avions pas prévu de développer une analyse critique de ces jeux avec les élèves eux-mêmes, c'est un des manques de la séance d'expérimentation. Nous avons supposé que le jeu engendrerait un questionnement, ce qui ne semble pas souvent le cas. La grande majorité des élèves ne parviennent pas à l'issue de la séance à se construire un point de vue personnel. Nous envisageons donc de redéfinir une séance d'expérimentation autour d'une approche collaborative et critique pour favoriser la prise de position individuelle, ce qui n'est pas d'usage en classe ni de SVT, ni d'histoire-géographie.

Pour conclure, les premiers résultats de l'expérimentation des *green games* en classe sont plutôt mitigés. Ces jeux ont un potentiel éducatif en permettant aux élèves d'interroger leurs choix, leurs pratiques, leurs valeurs. Leurs usages en contexte scolaire conditionnent leur réception par les élèves. En rupture par rapport au cours traditionnel, les *green games* sont néanmoins reçus comme des jeux éducatifs, conçus et utilisés de manière relativement transmissive, ce qui va à l'encontre de l'hypothèse du jeu comme un outil de médiation. Le protocole d'expérimentation des *green games* a été défini avec la volonté d'être reproductible, donc diffusable dans le cadre d'une classe ordinaire. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur des pratiques qui sont proches de celles en usage en classe, notamment de l'étude de cas et de son approche inductive. Il semble opportun maintenant, au regard des difficultés rencontrées, de nous en éloigner pour permettre à ces jeux d'opérer réellement comme des supports de médiation et de confrontation de points de vue.

Bibliographie

Aubertin C. et Vivien F.-D. (dir.) (2006). Le développement durable enjeux politiques économiques et sociaux, Paris, Documentation Française.

Audigier, F (2008). La didactique des sciences sociales, de la théorie à la pratique. Les situations d'enseignement-apprentissage, liens nécessaires entre recherche et formation. La didactica de las Ciencias Sociales en los novos planes de estudio, p 233-261

<http://www.ujaen.es/investiga/hum167/XIXSimposioInternacional/download/DidacticaCienciasSocialesLibro.pdf>

Alvarez, J. (2007). Du jeu vidéo au serious game. Approches culturelle, pragmatique et formelle. LARA, IRIT-CNRS. Toulouse, Universités Toulouse II et Toulouse III. Thèse de Doctorat.

Aubertin C. et Vivien F.-D. (dir.) (2006). *Le développement durable. Enjeux politiques économiques et sociaux*, Paris, Documentation Française

Desbois, H. (2010). On ne joue plus ! De Tron à Tron, l'héritage, l'évolution d'un imaginaire des espaces virtuels, *Carnets de géographes*, n° 2

http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_lectures/lect_02_03_Desbois.php

Frasca, G. (2003). « Simulation versus narrative », pp. 221-235, in Wolf M.J.P., Perron B., (dir.), *The video game theory reader*, New York, Routledge. p. 223

Genevois, S. (2008). Les jeux numériques ont-ils droit de cité à l'école ? in Rufat, S. & Ter Minassian, H. (dir). Les jeux vidéo comme objet de recherche, coll. Questions théoriques, p 113-123

Genevois, S. & Leininger-Frézal, C. (2011) Les « serious games » : un outil d'éducation au développement durable ? in Alpe, Y et Girault, Y (Dirs) (2011). *Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques (Actes du Colloque)*. France : IUT de Provence, Digne les Bains. Consultable sur http://www.refere.uqam.ca/FR/publications_mono.php.

Gerin-Grataloup, A.-M., Solonel, M., & Tutiaux-Guillon (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie, *Revue française de pédagogie*. Volume 106, 25-37.

Guy, V. (dir.) (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL, 227 p

Joliveau, T. (2008). *New-York-Liberty City, ville réelle-imaginée*, <http://mondegeonumerique.wordpress.com/2008/11/24/new-york-liberty-city-ville-reelle-imaginee-1/>

Leininger-Frézal, C. (2009). *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales*. Thèse de doctorat - Université Lyon 2 http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00449803_v1/

Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière, des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Bern, Peter Lang

Musset, A. (2005). *De New York à Coruscant. Essai de géofiction*, P.U.F

Peirce, C-S (1878). *Le raisonnement et la logique des choses*, édition par Hilary Putnam des conférences de Harvard en 1896, traduction française par Tiercelin C., Thibaud P. et Chauviré C., Paris, Cerf, 1994

Rufat, S., Ter Minassian, H (2011). Espace et jeu vidéo, in Rufat, S. & Ter Minassian, H. (dir). *Les jeux vidéo comme objet de recherche*. Questions théoriques, p 66-85

Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage (dir) *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 33, numéro 1, p. 89-107. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/016190ar>

Sauvé, L, Kaufman, D. (2010). Les jeux, les simulations et les jeux de simulation pour l'apprentissage. Définitions et distinctions, in Sauvé, L, Kaufman, D. (dir), *Jeux et simulations éducatifs. Études de cas et leçons apprises*, Presse Universitaire du Québec

Ter Minassian, H., Rufat, S. (2008). « Et si les jeux vidéo servaient à comprendre la géographie ? », *Cybergeog : European Journal of Geography*, mis en ligne le 27 mars 2008, consulté le 25 octobre 2011. URL : <http://cybergeog.revues.org/17502>

Que valent les apprentissages numériques collaboratifs pour faire progresser les élèves dans l'acte d'écrire en histoire-géographie ? – Emmanuel Maugard

Emmanuel Maugard

Professeur d'histoire-géographie en collège (Clisson)

Formateur TICE et histoire-géographie dans l'académie de Nantes

emmanuel.maugard(at)gmail.com

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche-action portant sur la validité de l'utilisation des apprentissages numériques collaboratifs pour faire progresser les élèves dans l'acte d'écrire en histoire-géographie. L'objectif est d'améliorer cette compétence à travers la médiation du travail de groupe en utilisant des outils TICE. Il s'agit aussi de leur apprendre à travailler ensemble et de leur montrer l'intérêt du travail collaboratif. L'activité analysée est la réalisation d'un paragraphe argumenté en classe de troisième. Celle-ci est présentée ainsi que les difficultés des élèves pour la réaliser. Le type d'activité d'apprentissage utilisé, le travail collaboratif, est défini ainsi que son intégration dans les compétences demandées aujourd'hui au collège. L'outil utilisé, un bloc note numérique synchrone collaboratif en ligne, Etherpad est également présenté. La manière d'utiliser cet outil et son impact sur la motivation des élèves ainsi que ceux du travail collaboratif sont développés. Des annexes intégrant des fiches d'évaluation et d'autoévaluation, des copies d'écran de travaux d'élèves complètent cette étude. La conclusion précise l'intérêt de la démarche socio-constructiviste pour approcher le travail de l'historien et former les élèves à la citoyenneté.

Mots-clés : travail collaboratif, écrire, TICE, collégiens, activité d'apprentissage numérique

What is the goal of collaborative digital learning to make pupils improve their writing task in history and geography?

Abstract

This article presents the results of a research-action on the validity of use of collaborative digital learning to make students improve their writing in history and geography. The aim is to improve this skill including collaborative working with CTBT tools. We also have to teach how they can work together and to show them the interest of collaborative working. The activity under analysis is the writing of "paragraphe argumenté" of the third year of secondary school. The collaborative working is defined as well as its integration in required skills today in secondary school. The tool used, Etherpad, is the real time collaborative document editor is submitted. The way(s) this tool is used and the impact on pupils' motivation as well as collaborative working are explained in this article. Appendices containing assessments and a self-assessment sheet and some students' screenshot, working complete this presentation. The conclusion specifies two things: the interest of the socio-constructivist approach for understanding the historian working, and training students in citizenship through constructive collaboration.

Keywords : collaborative working, writing, CTBT tools, schoolboys, digital learning activity

Cet article utilise une recherche-action que j'ai effectuée en 2010 sous la direction de Bruno Devauchelle : « Écrire en histoire à l'aide d'outils collaboratifs en ligne. La médiation socio-constructiviste et les TICE sont-elles des leviers pour mieux réussir le paragraphe argumenté en histoire-géographie en classe de Troisième ? » L'objectif est de faire progresser les élèves dans l'acte d'écrire en histoire-géographie à travers la médiation du travail de groupe. Il s'agit aussi de leur apprendre à travailler ensemble et de leur montrer l'intérêt du travail collaboratif.

Les hypothèses de départ

Cette analyse porte sur un des exercices symbolisant l'acte d'écrire en histoire-géographie à la fin du collège, le paragraphe argumenté. L'écrit est un des attendus des cours d'histoire-géographie. La maîtrise de la langue est un des aspects essentiels du socle commun de connaissances et de compétences. Cet exercice est difficile et les élèves ont du mal à le réaliser. La question principale est de savoir si les TICE et la médiation socio-constructiviste dans le cadre d'un travail collaboratif sont capables de créer une alliance entre apprenant et enseignant, favorable à la situation éducative. Le problème posé est de comprendre comment aider les élèves à mieux réussir le paragraphe argumenté, et donc comment faciliter l'acquisition de la compétence d'écrire en histoire-géographie. Ayant observé l'aisance des

jeunes dans l'utilisation des espaces d'échange et de partage, sur des réseaux sociaux (du type MSN ou Facebook), je pense que le levier du travail collaboratif à l'aide d'outils TICE peut être une des solutions pour réaliser cet objectif.

Le dispositif

J'ai testé ce dispositif ¹³⁰ durant deux ans dans quatre classes de troisième générale dans un collège moyen d'environ 500 élèves d'une petite ville du pays nantais, Clisson. Deux des quatre classes avaient un effectif réduit. Les séquences d'études se déroulaient dans une salle multimédia de 15 postes, avec en plus un poste professeur à double écran qui permettait de diriger la salle. Les élèves ont écrit avec un outil d'écriture collaborative en ligne synchrone, Etherpad. Les élèves des classes de 25 étant deux par poste, ceux des classes à effectif allégé en avaient un chacun.

Il convient dans un premier temps de définir les conditions de l'expérimentation. L'activité analysée, ainsi que les compétences et les capacités mises en œuvre en histoire pour réaliser le paragraphe argumenté seront expliquées. Ensuite, le travail collaboratif connaît différentes définitions. Il s'agit de rappeler en quoi consiste ce dispositif d'enseignement. Enfin, le choix des outils est également important pour réaliser l'objectif, ils doivent être pertinents, performants et être d'utilisation simple. L'outil choisi (Etherpad) sera décrit et analysé. Dans un deuxième temps, l'analyse des situations de classe permettra de répondre à l'hypothèse : en quoi le travail collaboratif à l'aide d'outils TICE permet-il de mieux écrire un paragraphe argumenté ? Comment le groupe peut-il être un vecteur pour mieux écrire en histoire-géographie ?

1. Les conditions de l'expérimentation

L'activité analysée : le paragraphe argumenté en histoire-géographie

Depuis juin 2000, les épreuves d'histoire-géographie du diplôme national du brevet ont été modifiées et incluent des paragraphes argumentés. Ces épreuves ont été définies par le *Bulletin officiel* du 9 septembre 1999¹³¹.

¹³⁰ Pour analyser l'utilisation d'Etherpad, je suis parti de ma propre expérience en classe de troisième. J'ai également pu interroger six collègues sur l'utilisation d'Etherpad et du travail collaboratif en cours d'histoire-géographie : Ghislain Dominé, Anthony Lozac'h, Cyril Delabruyère et Jérôme Staub, Nicolas Presvot et Alexis Lucas.

¹³¹ <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/31/ensel.htm>

Qu'est-ce qu'argumenter veut dire en histoire-géographie ?

L'activité argumentative s'établit dans un « rapport triangulaire entre un sujet argumentant, un sujet cible et un propos sur le monde ». C'est « un discours destiné à modifier ou renforcer les opinions d'un destinataire à l'égard d'une thèse ». Dans le paragraphe argumenté en histoire-géographie, on ne demande pas aux élèves de donner leur opinion. « On teste leur capacité à sélectionner dans leurs connaissances ce qui fait sens » (Jarnier-Dubry, 2009). L'élève se fonde souvent sur un cours qui est de l'ordre du démontrer plutôt que de l'argumenter. Ce qui prime, c'est la cohérence logique du raisonnement. Les moments d'écriture du paragraphe correspondent à trois étapes : d'abord un « repérage factuel parfois notionnel à partir d'un corpus documentaire généralement très homogène et univoque » (Sœurs, 2002), choisi pour cela par l'enseignant pour éviter les « erreurs » des élèves, un questionnaire serré pour éviter des réponses hétérodoxes. Dans un deuxième temps, un classement et une mise en relation comportant des exercices de reformulation. Le troisième temps est consacré à l'élaboration du paragraphe argumenté lui-même, qui prend la forme d'un travail de synthèse du cours, qu'il faut retenir.

Évaluation du paragraphe argumenté et problèmes rencontrés

Pour aider les élèves à écrire un paragraphe argumenté, j'ai établi une fiche méthode¹³² et pour chaque élève, une fiche d'évaluation intégrée dans les évaluations¹³³. Celle-ci me permet de tenir compte du socle commun de compétences et de connaissances.

Les corrigés remis lors des corrections du Diplôme national du brevet des sessions 2008 à 2010 indiquent qu'« il ne peut y avoir, quel que soit le sujet, de réponse type ». La notation peut s'appuyer sur quatre critères d'évaluation :

- la compréhension et le respect du sujet ;
- les contenus ;
- la rigueur de l'organisation, ce qui conduit à valoriser un classement rigoureux des idées ;
- la cohérence de l'argumentation.

Les capacités mises en œuvre pour écrire le paragraphe argumenté sont : contextualiser, restituer, interpréter et synthétiser. L'élève doit cerner le sujet, et donc choisir les connaissances pertinentes pour répondre à une question, les contextualiser. Ensuite, il faut qu'il soit capable d'illustrer chaque idée par des exemples pris dans les documents et par ses

¹³² Annexes doc. B.

¹³³ Annexes doc. A.

connaissances. Il doit les classer, les mettre en relation. Il utilisera les connecteurs logiques pour relier ses différentes idées dans la construction de son argumentation.

Le travail de l'équipe de Nantes (Françoise Janier-Dubry, 2009) souligne les problèmes rencontrés par les professeurs pour l'acquisition de la compétence d'écrire qui aboutit à la rédaction du paragraphe argumenté :

- la qualité de la rédaction est souvent insuffisante avec des problèmes de clarté et de respect de la consigne ;
- le recopiage du résumé et non sa construction par l'élève qui peut se faire à partir de mots clés du cours, des idées générales, des connecteurs logiques ;
- le report de l'acte d'écriture à la maison hors de la présence du professeur ;
- le problème de la prise en compte des travaux individuels d'écriture réalisés par les élèves...

Les questions posées par cette équipe sont celles des professeurs d'histoire-géographie. Comment faut-il organiser une séance pour que tous les élèves aient produit sur le sujet ? J'y vois l'idée de découvrir des moyens pour que l'apprenant dépasse la peur d'écrire et en trouve la motivation.

Comment utiliser les écrits de recherche des élèves quand ils existent ? Il faut tenir compte réellement des écrits des élèves dans la construction du cours.

Comment passer d'un écrit individuel à un écrit collectif ? Il s'agit pour moi de trouver des méthodes possibles pour y arriver.

Quelle validation pour chaque écrit individuel ? La démarche de l'étude montrera comment tenir compte et évaluer l'apport de chacun dans le cadre d'un écrit collectif.

Le type d'apprentissage utilisé : le travail collaboratif

Le travail collaboratif existe lorsque deux ou plusieurs personnes échangent leurs idées sur des connaissances, planifient un travail selon une durée donnée, l'organisent ensemble. Ils doivent également partager leur expérience et définir des objectifs communs. Ils aboutissent à des connaissances et à des compétences communes (Bocquet 2003). La nécessité de développer le travail collaboratif est signalée dans le livret de compétences du socle commun publié en septembre 2010 par le Ministère de l'Éducation nationale¹³⁴. Dans le cadre du

¹³⁴ Palier 3, compétence 4, La maîtrise des techniques usuelles, *Adopter une attitude responsable : Participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles*

travail collaboratif, l'apprenant joue un rôle actif, le formateur est surtout un guide ou un animateur. Dans le contexte de collaboration, l'apprenant réalise l'ensemble des tâches en puisant dans les ressources et en s'appuyant sur le groupe qui devient lui-même une ressource. Ainsi dans le cadre de la réalisation d'un paragraphe argumenté en histoire-géographie, les élèves du groupe participent à la rédaction du paragraphe en ayant tous la même tâche : apporter des idées, des connaissances et participer à l'organisation et à la rédaction du paragraphe.

L'outil de travail collaboratif utilisé : Etherpad

Dans Etherpad, l'espace de communication est divisé en deux. D'un côté une zone de rédaction qui comprend les $\frac{3}{4}$ de l'espace à gauche. La partie droite comprend un outil de chat, clavardage ou bavardage.

Etherpad est un bloc-notes numérique synchrone, il peut donc être partagé en temps réel par tous les élèves. Chacun va exprimer ses idées et peut réagir à celles des autres. L'intervention des élèves n'est pas soumise à un tour de parole ni à des règles de politesse qui imposent à chacun d'intervenir à tour de rôle et donc de respecter un ordre séquentiel de prise de parole. L'avantage d'Etherpad est qu'il garde la mémoire de l'intervention de chacun. Une ligne de temps permet de connaître la construction des idées et la temporalité des interventions.

Il est possible de garder en mémoire une note¹³⁵ et de la reprendre ensuite pour continuer le travail. Les parties peuvent être facilement déplacées, réorganisées.

Etherpad peut soutenir le modèle d'apprentissage de Laurillard en l'utilisant comme outil conversationnel.

- Il permet d'avoir une fonction discursive permettant à chacun d'exprimer son point de vue.
- La fonction adaptative est également possible grâce à la mise en mémoire de l'intervention de chacun, mais elle peut être limitée par le fait de pouvoir effacer celle des autres. L'enseignant peut, en relisant une note entre deux utilisations collectives, adapter son intervention en dégageant un modèle collectif de connaissances. J'ai pu le faire à travers mon utilisation en classe, en regardant le travail des uns et des autres, en le commentant puis en faisant évoluer mon intervention durant l'heure suivante. Les apprenants peuvent avoir travaillé individuellement et coller leur travail dans la note pour le soumettre aux commentaires et aux rétroactions des autres participants et du formateur.
- Les utilisateurs et le formateur peuvent s'en servir enfin selon une fonction réflexive pour voir le processus de collaboration (utilisation de ligne de temps, discussion dans

¹³⁵ Une note Etherpad est un document.

la partie chat ou la partie rédaction) et ainsi évaluer leur production et leur productivité.

On peut dire que c'est un outil conversationnel qui peut permettre une collaboration véritable. Les limites de l'outil sont liées à une présence sociale qui s'exprime faiblement (ton, attitude gestuelle, la partie chat où les élèves ont plus de liberté peut permettre de pallier ce problème). Certains ont du mal à savoir s'ils sont acceptés au sein du groupe et à développer un sentiment d'appartenance. Le fait de travailler dans un groupe classe ne permet d'éviter l'absence de pression sociale qui peut entraîner le développement de l'individualisme et nuire à la productivité du groupe. Le problème d'Etherpad est de ne pas pouvoir permettre l'intégration d'autres formes de langage (visuel...) et des formes de représentations multiples (images, schémas...)

Pour qu'un environnement d'apprentissage soit collaboratif, il faut que les apprenants soient informés du but de l'apprentissage et de sa finalité. Il est important de souligner à l'apprenant que la collaboration poursuit un but commun mais aussi rejoint ses intentions personnelles. La collaboration rentre dans les critères d'évaluation du travail effectué. Dans la fiche d'évaluation donnée à mes élèves, la capacité à collaborer était directement évaluée, de même que la capacité à s'autoévaluer¹³⁶.

Comment établir la bienveillance dans les échanges, qui est un élément de la réussite de cette activité d'apprentissage ?

Au sein du logiciel Etherpad, le « chat » est un outil familier pour les élèves, c'est un facteur de motivation mais il est source de dérapage verbal, comme le soulignent les enseignants que j'ai pu interroger. L'enseignant doit rappeler tout de suite aux élèves le rôle de la partie « chat ». Il indique qu'il peut y intervenir et préciser que les élèves sont tenus de respecter certaines règles qui correspondent à des compétences du B2i (domaine 2 - Adopter une attitude responsable, 2.1. *Je connais les droits et devoirs indiqués dans la charte d'usage des TICE et la procédure d'alerte de mon établissement*).

Mes élèves qui étaient le plus habitués aux paragraphes argumentés et aux outils collaboratifs ainsi qu'à l'utilisation d'Etherpad, maîtrisent mieux l'outil de « chat » et montrent son efficacité pour discuter et participer au partage et à la construction de la connaissance. Ils l'utilisent pour mettre en place des stratégies de répartition des tâches, pour se poser des

¹³⁶ Voir Annexe Doc. C.

questions et s'entraider¹³⁷. On voit ce processus, à travers l'exemple de Dominique, Paula et Lucie. Alexis Lucas souligne l'évolution de l'attitude des élèves face à l'outil : « si l'on regarde le traçage du chat chez les élèves, il se révèle deux temps : le divertissement désordonné puis l'inquiétude rassembleuse (que peut générer le prof en venant s'associer aux commentaires de chat) et le travail constructif (parfois associé à une négociation sur ce qui doit être fait et/ou sur qui doit arrêter de faire n'importe quoi. » L'exemple de Corentin, Laurène, Victor et Auxanne est significatif à cet égard¹³⁸. Il s'agit de rappeler qu'on est là pour travailler. L'enseignant peut intervenir pour indiquer un oubli.

2. Est-ce qu'un outil de travail collaboratif peut faciliter l'acte d'écrire ?

Etherpad est-il un outil « motivant » pour les élèves ?

La première expérience est présentée avec des élèves qui découvrent les exigences du paragraphe argumenté en troisième. Les élèves sont placés dans une classe, le groupe de travail est composé de deux fois deux élèves. Deux élèves par ordinateur qui communiquent avec les deux autres. Dans l'autre classe à effectif allégé, les élèves sont un par poste. Les élèves y sont moins autonomes dans leur travail scolaire. Le premier test de septembre 2010, en début d'année, divise la classe en quatre groupes de quatre élèves et trois groupes de trois élèves. L'objectif est de réaliser un paragraphe argumenté en histoire d'une vingtaine de ligne sur le sujet suivant : la Première Guerre mondiale, une guerre totale. Les six groupes travaillent sur un corpus documentaire¹³⁹ différent permettant de répondre à des sous-parties de ce paragraphe et de réaliser une petite synthèse.

- Comment l'arrière participe-t-il à l'effort de guerre ?
- Quel est le rôle des femmes durant la Première Guerre mondiale ?
- Pourquoi peut-on parler de guerre industrielle ?
- Pourquoi peut-on parler d'économie de guerre ?
- Des civils touchés par la guerre (comment la population est-elle touchée par la guerre ?).
- Pourquoi peut-on dire que les enfants sont acteurs et victimes de la guerre ?

¹³⁷ Voir Annexe doc. E, copie d'écran 1

¹³⁸ Voir Annexe doc. E, copie d'écran 3

¹³⁹ Le corpus documentaire est tiré du CDrom du livre de Marie-Christine Bonneau-Darmagnac, Frédéric Durdon, Pierrick Hervé, *LA GRANDE GUERRE*, Collection trait d'Union, CRDP de Poitou-Charentes, 2008

Dans un second temps, chaque groupe rassemble ses réponses avec celles des autres dans une note présentant le paragraphe argumenté et doit compléter une carte mentale répondant à la question : pourquoi peut-on dire que la Première Guerre mondiale est une guerre totale ? La première partie du travail est bien réussie. La seconde est plus complexe car il s'agit de regrouper les différentes parties selon un plan cohérent par exemple associé guerre industrielle et économie de guerre. Elle a demandé l'aide du professeur.

Cette première expérience de l'année avec une nouvelle classe se déroule avec une bonne moitié d'élèves que j'avais déjà l'année dernière et qui ont une expérience de travail collaboratif mais sans outil TICE. L'année dernière, la mise en œuvre de ce travail les déroutait et ils avaient également une forte réticence pour réaliser la trace écrite eux-mêmes, attendant un cours de type transmissif où le professeur allait leur dicter le cours. Mes élèves avaient cependant pris l'habitude de l'exercice, eu la démonstration de leur capacité à rédiger, leur peur de l'écrit s'était alors amoindrie

Etherpad est un outil apprécié par les élèves, il ne les dérout pas vu la simplicité d'utilisation. Quelques bugs de déconnexion entraînent des ralentissements dans la réalisation du travail, mais ils sont acceptés et gérés. Ce nouvel outil est facilement maîtrisable, il ressemble dans sa partie chat à ceux utilisés par des élèves (MSN ou Facebook). Ce logiciel est donc bien perçu et joue sur la motivation intrinsèque des élèves. Ils semblent utiliser l'outil « chat » avec plaisir. Ils ont l'impression d'être libres et compétents, ce qui joue sur la motivation comme le montrent Alain Lieury et Fabien Fenouillet (1996). Ce levier est important mais pas suffisant. Les autres collègues qui ont utilisé cet outil font la même constatation. Selon les idées des deux auteurs cités ci-dessus, « la motivation est la résultante de deux sentiments : la compétence perçue et l'autodétermination ». La motivation donnée par l'outil n'est pas suffisante pour dépasser la résignation des apprenants : l'idée qu'ils ne sont pas capables de réussir à rédiger par eux-mêmes leur trace écrite. Le rôle de l'enseignant est essentiel ici, d'abord pour soutenir l'apprentissage, le motiver et le guider. Comme le soulignent Alain Lieury et Fabien Fenouillet (1996) : « Un but difficile (raisonnablement) et spécifique améliore la performance par rapport à un but vague. La difficulté est à double tranchant : elle augmente l'intérêt mais risque d'induire un sentiment d'incompétence. » Le groupe peut être un levier pour aider l'élève à retrouver de la motivation.

Groupe et collaboration sont-ils favorables à l'apprentissage de l'acte d'écrire en histoire-géographie

Pour qu'un groupe d'apprentissage existe, il faut non seulement que les apprenants veuillent réaliser l'activité qui leur est donnée mais aient aussi le désir de travailler ensemble. « Dans une démarche collaborative, les apprenants mettent d'abord en branle un processus d'exploration exigeant des habilités cognitives et métacognitives de haut niveau » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003). La métacognition est un processus par lequel un apprenant prend conscience de sa propre faculté d'apprendre, de savoir et de connaître¹⁴⁰. Ils commencent par explorer la question à laquelle il faut répondre en exprimant leurs idées de manière cohérente et compréhensible pour les autres membres du groupe. Ils réagissent aussi aux points de vue apportés par les autres. Le rôle de l'enseignant va être d'apporter des indices et de fournir des pistes de réflexion pour explorer l'ensemble du sujet. Il va fournir aussi des documents pour permettre d'explorer les différentes parties de la question étudiée. « Pour stimuler l'expression des idées, les apprenants ont surtout besoin d'informations et du soutien d'une personne compétente pour orienter leur recherche et leurs échanges » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003).

La réalisation d'un paragraphe argumenté en histoire-géographie s'intègre parfaitement à cette démarche. Dans un premier temps les élèves participent à un remue-méninge, où ils présentent leurs représentations sur le sujet et échangent leurs points de vue.

J'ai utilisé cette technique avec un groupe classe pour la réalisation d'un paragraphe sur les atouts et les limites de la puissance des États-Unis. Dans un premier temps, les élèves échangent sur les connaissances qu'ils ont sur le thème, les confrontent durant un premier quart d'heure. Dans un deuxième temps, ils ont le droit de regarder un corpus documentaire. Enfin, ils doivent indiquer quels sont les atouts et les limites de la puissance des États-Unis en rédigeant ensemble un paragraphe argumenté. Cet exercice a été difficile. Tirant partie de cette première expérience, j'ai demandé aux élèves de réaliser un paragraphe argumenté sur l'Union européenne. Pour mieux les guider dans leur réalisation, j'ai rajouté une étape supplémentaire, c'est-à-dire des questions sur des documents leur permettant ainsi de mieux repérer les informations demandées. Les consignes se présentaient ainsi :

- Pourquoi peut-on dire que l'Union européenne est une grande puissance incomplète ?
- Quels sont les atouts et les limites de la puissance de l'Union européenne ?

¹⁴⁰ Une définition transmise par Mario Asselin dans le cadre d'une discussion sur Twitter : http://carnets.opossum.ca/mario/archives/2010/08/definition_metacognition.html

- Vous allez comme la dernière fois échanger dans un premier temps sans documents (10 minutes), puis, pendant 15 minutes, consulter des documents puis répondre aux questions. Vous vous partagez les trois questions sur les trois documents.
- Vous regardez les documents complémentaires pour compléter vos idées et votre paragraphe argumenté.

Ensuite deux élèves rédigent le paragraphe argumenté (paragraphe classique) et les deux autres réalisent une carte mentale. Ils échangent tous dans la partie chat. Le fait de travailler ensemble et de faire en parallèle un paragraphe argumenté sous forme linéaire et arborescente (carte mentale) permet au groupe de mieux organiser ses idées.

Le semi-échec dans l'une de mes classes dans l'utilisation d'Etherpad est dû autant à leur sentiment d'incompétence qu'au manque d'habitude de travailler ensemble. Dans le même type de classe d'élèves plus en difficulté, l'habitude de travailler ensemble a permis de dépasser ces problèmes, et là le groupe a pu devenir un levier pour la réalisation du travail. Alain Baudrit (2007) propose une classification d'activités d'écriture avec interaction entre pairs inspirée de celle de W. M. Saunders (1989). L'exercice que je propose aux élèves correspond à du « co-helping », c'est-à-dire une activité où « les partenaires s'entraident, se donnent des conseils, essaient d'améliorer la qualité de leurs textes de façon collective ». Cette technique peut être incomprise par certaines personnes. La possibilité de modifier le travail écrit de l'autre peut être perçue comme une atteinte à son intégrité. Mon administration m'en a fait la remarque. Un autre aspect l'a choquée : la possibilité de surveiller le travail de l'élève en classe mais aussi à la maison avec l'historique d'Etherpad. Il n'était pas normal pour l'administration de travailler ainsi et de permettre à un élève d'intervenir sur l'écrit de l'autre. Une collègue m'a indiqué également sa surprise de voir utiliser cet outil pour le travail de groupe. Pourquoi ne pas employer simplement une feuille de papier ? Je lui ai indiqué, l'intérêt d'avoir un outil qui permet de voir la part du travail de chacun via l'outil d'historique. Etherpad, comme le souligne chaque enseignant testeur, facilite l'action d'écrire. Ghislain Dominé insiste sur l'idée que l'écriture à plusieurs mains « oblige à bien choisir les mots, à reformuler, et à se relire. De plus, la rédaction commune oblige à passer d'abord par la constitution d'un plan qui fait consensus ».

Cet outil permet de voir le fonctionnement du groupe et l'outil chat peut être un atout pour qu'une partie du groupe incite l'autre à aller plus loin. Dans le document 4¹⁴¹, on aperçoit deux élèves qui encouragent deux autres à s'investir davantage. Mais leur intervention dépasse ce qui admissible et elle risque de renforcer les difficultés des deux apprenants à oser écrire, et donc leur sentiment d'incompétence. Par contre, on voit dans les documents précédents que le groupe joue le rôle de soutien dans le processus d'écriture. Les élèves y formulent leurs interrogations personnelles et s'entraident pour aller plus loin dans leur argumentation. Le groupe permet ainsi d'améliorer l'habileté de chacun en matière d'écrit. Alain Baudrit, dans le cadre de situation problème utilisant le travail collaboratif, nous précise qu'il est nécessaire de prendre du temps pour permettre au groupe d'échanger. Il faut « d'abord une acceptation mutuelle de suggestions. Et si tel est bien le cas, le principe de la symétrie est bien respecté au sein des groupes collaboratifs. Les partenaires se considèrent comme égaux, chacun a le droit à la parole et peut dire ce qu'il pense... L'enseignant doit jouer sur la corde raide du trop d'interventionnisme qui va empêcher le développement de l'autonomie et la motivation intrinsèque des élèves, et aussi avec le problème des élèves en plus grandes difficultés qui vont, du fait de leur amotivation, avoir tendance à ne pas écrire. Etherpad permet de faire des interventions peut-être moins intrusives qu'une présence corporelle.

Il est important de préciser aux élèves ce qu'on attend d'eux, d'indiquer que leur capacité de travailler en groupe sera évaluée. Avec la fiche d'autoévaluation, les élèves prennent en compte les éléments à évaluer et analysent le travail qui se poursuivra lors de la séance suivante. Au début de la deuxième séance, un processus de métacognition leur permet d'avoir plus d'éléments pour se préparer au travail demandé.

J'ai soumis les élèves à un questionnaire pour m'indiquer ce qu'ils pensaient de la séance et du travail de groupe. En général, ils ont le sentiment de bien réussir à travailler ensemble¹⁴². Quelques-uns pourtant ont une vision très critique d'une partie du groupe. Voici le cas de deux élèves : elles ont peu participé à l'élaboration du paragraphe mais ont le sentiment d'avoir réussi à collaborer avec leurs partenaires. Malgré l'appréciation négative des autres membres du groupe elles sont sincères. J'ai travaillé plusieurs fois en exercice de coécriture avec elles et remarqué que leurs efforts étaient beaucoup plus importants que l'an passé. Les avoir vues travailler l'année dernière m'a permis de ne pas avoir un jugement hâtif et de me

¹⁴¹ Voir Annexe doc. E, copie d'écran 4.

¹⁴² Voir Annexes doc. E, Autoévaluation d'élèves...

rendre compte de leurs efforts. Il s'agit de souligner les progrès des élèves pour leur permettre de retrouver leur motivation d'écrire.

Conclusion

L'utilisation d'outils d'écriture collaborative en ligne pour écrire en histoire-géographie ou plus précisément réaliser un paragraphe argumenté semble assez pertinent. Etherpad est un outil motivant pour les élèves comme le montrent notre expérience et les tests réalisés par les collègues qui ont répondu aux questionnaires. Il demande cependant des règles d'utilisation pour éviter les dérapages verbaux dans la partie chat. L'écriture du paragraphe argumenté à plusieurs mains permet à certains élèves de dépasser leur peur d'écrire et est un élément de motivation extrinsèque. Utiliser un outil collaboratif apprend aussi à respecter le point de vue de l'autre. Le regard de l'autre amène les élèves à avoir plus de rigueur dans l'organisation de leurs idées et leurs formulations. Le travail collaboratif avec un outil d'écriture en ligne est donc un outil efficace mais il n'est pas le seul : c'est une façon de varier les manières de travailler en collaboration. Il ne faut pas oublier que l'objectif est de permettre à l'élève d'être capable d'écrire seul un paragraphe argumenté.

Un autre intérêt pour la démarche socio-constructiviste est de former l'élève à devenir un citoyen actif, en le mettant en position de construction de son savoir. L'élève va observer les documents historiques ou géographiques, et à travers son activité pour résoudre le problème proposé par l'enseignant, « va être amené à disqualifier ses conceptions erronées, à travailler sur lui-même et à réorganiser sa manière de voir la réalité » (Rey et Staszewski, 2010). On peut dire que cette activité permet d'approcher le travail de l'historien. Ainsi la démarche constructiviste et socio-constructiviste va mettre l'élève en situation d'agir par lui-même afin qu'il apprenne. « Par là le « métier » d'élève, pas plus que le « métier » de citoyen, ne consiste à adopter une attitude de réception passive » (Rey et Staszewski, 2010). De même, apprendre à accepter l'avis de l'autre et à justifier ses propres idées est une bonne formation à la citoyenneté.

Bibliographie

- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif plus qu'une méthode collective ?*, De Boeck, pédagogie en développement, Bruxelles.
- Bocquet, F., séminaire TICE. Nantes, 6 avril 2003, <http://www.educnet.education.fr/dossier/travail-apprentissage-collaboratifs/de-quoi-parle-ton/notion-collaboratif>

- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Presse de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec, Canada
- Janier-Dubry, F. (2009). *L'écrit en histoire-géographie au collège et au lycée*, <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?CODE_FICHER=1243027500026&ID_FICHE=1243026810504>.
- Le Pellec, J. (2002). L'argumentation en Histoire-Géographie-Éducation civique, *La revue de l'enseignement de l'histoire et de la géographie et de l'éducation civique*, Scéren CRDP Auvergne.
- Lieury, A., Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris.
- Rey, B., Staszewski, M. (2010). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*, De Boeck, Bruxelles.
- Ruano-Borbolan, J-C (2008). *Éduquer et former, les connaissances et les débats en éducation et en formation*, 3^e édition.
- Saunders, W. M. (1989). "Collaborative writing tasks a peer interaction". *International Journal of Educational Research*, 13 (1), pp. 101-112.
- Sebban J-C. (2001). « L'histoire-géographie au brevet : le paragraphe argumenté », *L'école des lettres collèges*, n° 5, 15 octobre 2001.
- Sœurs, F. (2002). Écrire en Histoire-Géographie en classe et dans l'optique de l'épreuve du paragraphe argumenté du Diplôme National du Brevet, est-ce possible ?, Scéren CRDP Auvergne.

Doc A : Fiche d'évaluation paragraphe argumenté

Je sais me situer dans le temps (j'ai des repères historiques)	
Je sais me situer dans l'espace (j'ai des repères géographiques)	
Je sais m'informer	
Présenter un document	
Un texte	
Un tableau statistique	
Une photographie...	
Analyser des documents en tirer des informations	
Analyser un texte	
Analyser un tableau statistique	
Analyser une photographie...	
Je sais raisonner	
Mettre en relation des documents	
Mettre en relation des connaissances	
Je sais communiquer	
Je sais réaliser un paragraphe argumenté	
Introduction-conclusion	
Argumenter 1 : Je sais choisir les connaissances pertinentes pour répondre à une question : hors-sujet (respect des consignes), justifier ses arguments	
Argumenter 2 : Je suis capable d'illustrer chaque idée par des exemples tirés des documents ou de mes connaissances (justifier mes connaissances)	
Argumenter 3 : Je sais classer, mettre en relation les connaissances tirées des documents et mes connaissances tout en les illustrant d'exemples	
Argumentation (connecteurs logiques)	
Documents cités	
Connaissances	
Rédiger en français correct	
Paragraphe aéré	

Doc B : fiche méthode paragraphe argumenté

PRÉALABLE	<p>Lire le sujet plusieurs fois si nécessaire</p> <p>Analyser et définir les mots importants du sujet</p> <p>Délimiter le sujet selon la méthode « QQQQCP » : Qui ? Que ou Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?</p>
Pour les documents	<p>Lecture active du document (souligne ou surligne les mots ou expressions importants, donner du sens au document...)</p> <p>Lecture active des questions : cerne ce qui est demandé selon la méthode « QQQQCP » : Qui ? Que ou Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?</p>
QUESTIONS	<p>Prélève dans les documents des idées permettant de répondre aux questions</p> <p>Établis des liens entre les documents</p>
PARAGRAPHE ARGUMENTÉ	<p>Retrouve les idées clés induites par les questions (tu peux réaliser un tableau ou une carte mentale)</p> <p>Repère les exemples qui illustrent ces idées</p> <p>Complète à l'aide de tes connaissances</p> <p>Rédige un texte organisé (plan, paragraphes)</p> <p>Annonce l'idée clé au début de chaque paragraphe</p> <p>Illustre chaque idée par des exemples des documents (indique dans ce cas le ou les documents que tu as utilisés) et par tes connaissances</p> <p>Utilise les connecteurs logiques</p> <p>Utilise le vocabulaire spécifique et définis-le.</p> <p>N'oublie pas si possible de faire une petite introduction (présentation du sujet en une ou deux phrases) et une petite conclusion (récapitulation ou mise en perspective)</p>
EXPRESSION ÉCRITE	<p>Surveille ton orthographe, ta syntaxe ; évite le langage familier</p> <p>Soigne ta présentation (saute une ligne entre chaque paragraphe)</p>

Cette fiche est inspirée de celle réalisée par les professeurs de la région de Pont-de-Beauvoisin : <http://www.ac-grenoble.fr/histoire/programmes/college/troisiem/dnb-pontdebeauvoisin.htm>

Doc . C : Fiche d'évaluation : travail collaboratif paragraphe argumenté

Travail collaboratif sur l'Union européenne

Nom :

Prénom :

Classe : 3^e

Je sais m'informer	
Tirer des informations de documents	
Je sais communiquer	
Je sais réaliser un paragraphe argumenté	
Introduction-conclusion	
Argumentation	
Documents cités	
Connaissances	
Hors-sujet (respect des consignes)	
Orthographe-grammaire	
Paragraphe aéré	
Travail de groupe	
Collaborer avec ses partenaires	
Gérer son temps et faire le travail dans le temps imparti	
Autoévaluation	

Tirer des informations des documents	/3
Organisation des idées	/3
Connaissances	/8
Travail de groupe	/4
Autoévaluation	/2
Total	/ 20

Doc D : Evaluation et autoévaluation paragraphe argumenté

Travail collaboratif sur _____

Date :

Heure :

Mon nom : Mon prénom : 3^e _

Le nom des personnes composant mon groupe :

	Autoévaluation	Évaluation du professeur
J'ai su collaborer avec mes partenaires		
J'ai su gérer mon temps et faire le travail dans le temps imparti		
J'ai réussi à répondre aux questions		
J'ai su participer à la réalisation du paragraphe argumenté		
J'ai su participer à la réalisation de la carte mentale		
Objectif de la séance (atteint)	Totalement presque moyennement pas	Totalement presque moyennement pas

Suis-je satisfait de ma séquence :

Les éléments qui ont fonctionné :

Les éléments qui n'ont pas fonctionné :

Doc. E : Copie d'écran d'Etherpad

Copie d'écran 1

The screenshot displays a 'Public Pad' interface. The main editing area on the left contains a document with the following text:

1 Quels sont les atouts et les limites de la puissance des Etats-Unis?
2
3 Les atouts des Etats-Unis sont:
4 -une puissance militaire (bombe nucléaire, force naval et aérienne)
5 - Les parcs comme (disney ou universal studio)
6 - un des plus grands pays au monde
7 - de grandes villes très importante (ex: New-York)
8 - Le 3ème pays le plus peuplés au monde (après la Chine et l'Inde)
9 - Grande entreprise mondiale de pétrole et dans la grande distribution
10 -Ils possède 4 des 10 premiere entreprise mondial
11 - Meilleur importateur au commerce mondial de marchandises 2008
12 - Meilleur importateur et exportateur au commerce mondial des services commerciaux 2008
13
14
15
16
17 Ses contraintes sont: - la guerre (attentats)
18 - Obésité 1ère cause de mortalité au USA
19 - Crise économique
20 - 3ème exporateurs des commerces mondial de marchandises 2008
21
22
23
24 Les États-Unis ont pour atout Il a le plus grand studio de cinema au monde
25 Des frontieres très surveiller
26 Il a la plus grande carriere de cuivre au monde
27
28 Et ses limites sont : Il est le principal pays exportateur et importatateur Mondial ...
29 La crise économique
30 Les arrestations clandestines
31
32
33
34
35
36
37
38

The right-hand side of the interface shows a chat log for 'M Maugard'. It includes an 'Invite' button, a 'Share this pad' button, and a timestamp 'March 16, 2010'. The chat messages are as follows:

Mr Dominique: on met nos idéée a la suite 8:29
paula: LULU 8:30
Lucie: oui ? 8:30
Mr Dominique: on travaille 8:30
paula: on fait ce qu'a mis dom au début 8:30
Lucie: oui deja 8:30
Lucie: et ... 8:31
Lucie: ils ont pas l'armée nucléaire ? 8:31
Mr Dominique: ya koi dotre o atout 8:31
Lucie: la bombe nucleaire ? 8:32
Lucie: Ouh' Paula ! 8:33
Mr Dominique: ces une contrainte? 8:33
Mr Dominique: la bombe c'est une puissance militaire non 8:34
paula: ouai uais il faut le marquer car il n'y a que 3 pays dans le monde je crois qui l'ont 8:34
Mr Dominique: att 8:38
Mr Dominique: Paula de 1 à 7 8:39
Mr Dominique: Lucie de 15 a 20 8:39
Mr Dominique: Moi de 8 a 15 8:39
Lucie: du diaporama ? 8:41
Mr Dominique: laisse tomber 8:41
paula: fini ! vous voule que je vous aides ? 8:48
Lucie: ? 8:48
Lucie: c'est bon la je pense ? 8:48
paula: ba fini tte mes lignes de 1 a 7 8:48
paula: ta fini ? 8:48
Mr Dominique: je voit pas ce quon pourrait ajouter 8:49
Lucie: bah' on a du mettre deux fois les même chose, mais en gros je pense qu'on a du tout mettre 8:49
paula: ouai 8:49
paula: mais dominique ta mis la meme chose que moi un moment 8:49
Mr Dominique: vous ferer gache de pas mettre 2 fois la meme chose ds votre carte mentale 8:50
paula: ouai dacc 8:50
Lucie: ouai 8:50
Lucie: on prend ou deja la carte mental 8:51
Lucie: ??? 8:51
April 13, 2010

Copie d'écran 2

The screenshot displays a 'Public Pad' interface. The main editing area on the left contains the following text:

1 Quels sont les atouts et les limites de la puissance des Etats-Unis ?
2
3 Les atouts des Etas-Unis sont :
4
5 Territorial : c'est un grand Pays avec de nombreuses terres ce qui est une basse pour la
6 puissance des Etats Uniens .
7
8 Culturelle : Le cinéma arméricain est présent partout dans le monde, des paros d'attractions
9 Disneyland sont créé dans de nombreux pays (Japon Chine Europe).
10
11 militaire :Des portes avions et des avions de chasses sont mit en disposition des Etats-
12 Unis;ils disposent de bombes nucléaires .Les Etats-Unis ont été les premiers à marcher sur
13 la lune et
14 ils ont à leur disposition le centre de controle de la nasa à Houston
15
16 Social : Les Etats Unis est le 3 eme pays le plus peuplées de monde , ils sont quand
17 meme 4 fois dans les 10 premiere entreprise du monde
18
19 Economique : De nombreuses entreprises américaine sont puissantes, Puissance agricole
20
21 Limite des Etats Unis sont :
22
23 Ils y a des attentas le plus connu le 11 Septembre 2001 (dans les tours jumelles) etant
24 donner qu'ils sont en guerre contre l'Irak et L'afganistan depuis le debut des 2000 environ
25
26 Les Etats-Unis achetetent plus qu'ils vendent

The right-hand side of the interface shows a chat window for 'M Maugard'. It includes an 'invite' link, a 'Share this pad' button, and a scrollable chat log starting from 'March 16, 2010'. The chat log contains the following messages:

Flora : Economique social militaire ? 8:31
Romain: culturelle 8:31
Teddy: oui! 8:31
Flora : apres on devra expliquer chaque truc 8:32
Romain: oui 8:32
Teddy: territoires? 8:32
Flora : pourquoi c'est militaire pourquoi c'est 8:32
ca etc ...
Romain: bah chacun fai un truc 8:32
Flora : Vous en voyait d'autre ? 8:32
Flora : Ok je militaire 8:32
Teddy: mais ils ont un vaste terroir 8:32
Flora : je fait militaire !!! 8:33
Romain: alors territoriale 8:33
Flora : tedd tu fait quoi ? 8:33
Romain: oké je fait culturelle 8:33
Flora : d'ac 8:33
Flora : faut trouver les ilnote avant 8:33
Flora : contrainte * 8:33
Teddy: économique moi alor 8:33
Flora : limite je sais pas on peut parler des 8:34
attentas
Flora : la guerre oui nonn ca ca fait parti des 8:34
militaire
Romain: ils sont engagés dans beaucoup de 8:34
guerres
Flora : je sais pas proposer 8:34
Teddy: oui 8:34
Flora : Ouai une contrainte ? 8:34
Teddy: l'attenta du 11 sep 2001 8:35
Flora : le faite qui soit engager dans beaucoup 8:35
de guerre
Flora : ? 8:35
Flora : Oui celui la en prio 8:35
Teddy: de kol 8:35
Teddy: moi je peux parler de économique mais je 8:40
crois que cest le revenu des etats unis?
Flora : Les Etas unis c'est un pays ? 8:40
Flora : Etats unis c'est un pays ? 8:40
Teddy: nn c vral 8:40
Flora : C'est une question 8:40
Romain: oui 8:40
Teddy: ba oui 8:40
Romain: ^^ 8:40
Teddy: don toi flora tu fait territorial ,romain 8:41
militaires et moi culturelle
Teddy: ouai j'ai militaire 8:43
Flora : si je parle du 3 eme pays le plus peupte 8:44
du monde dans territorial c'est bon ?
Flora : C'est plutot social 8:44
Romain: oui 8:45
Flora : Faut faire contrainte 8:45
Romain: Teddy il y a plus de truc que ça ^^ 8:45
Romain: dit quelque chose de général 8:45
Teddy: tu veur être cool alor 8:45
Romain: en parlant d'armement 8:47
Romain: bah, de puissantes armes 8:47
Romain: parle des 8:47

Copie d'écran 3

L'Union européenne 3eB groupe 4 (renommer) Sécurité Options Exporter Enregistrer Historique

B I U [Liste à puces] [Liste numérotée] [Alignement] [Couleur] [Annuler] [Réviser]

1 Pourquoi peut-on dire que l'Union européenne est une grande puissance incomplète ?
2 Quels sont les atouts et les limites de la puissance de l'Union européenne ?
3 Vous allez comme la dernière fois échanger dans un premier temps sans document (10 minutes), puis faire 15 minutes de consultation des documents en répondant aux questions. Vous vous partagerez les trois questions sur les trois documents. Vous regarderez les autres documents complémentaires pour compléter vos idées et votre paragraphe argumenté.
4 Ensuite 2 élèves réaliseront le paragraphe argumenté en rédigeant un paragraphe classique et les deux autres feront une carte mentale.

6
7 **Les limites :**
8 -monnaies différentes **Non**
9 -Langues différentes
10 -peuples différents (pas évident comme limite)
11 -Grand foyer d'immigration (Non)
12 -Pas beaucoup de grosse entreprises mondiale (pétrole) **discutable**
13 - pas les mêmes politiques **ok**
14 -Ecart de niveau de vie
15 vieillissement de la population
16 -Poids démographiques, superficies, niveaux de richesses très différents..

17
18 **Les atouts :**
19 -Ouvertures maritimes
20 -L'euro, monnaie commune pour faciliter le commerce (mais c'est aussi une limite car genre la grande Bretagne (Royaume Uni) l'on pas)
21 -pas de frontières entre les pays
22 -Ressources naturelles **discutable**
23 -population nombreuse et riche
24 -Importants investissements étrangers
25 - très forte industrialisation
26 -Beaucoup de tourisme
27 -Grands ports (exportations)
28 - réseaux de transport et télécommunication
29 -beaucoup de touristes
30 -Mégalopole

31
32 **Question 1**
33 L'union européenne est la plus importante puissance dans tous les domaines (démographie, économie ...) à préciser

34
35
36 **Question 2**
37 Tous les pays de l'union européenne n'ont pas la même monnaie d'échange (Grande Bretagne plutôt Royaume Uni, Suède, Danemark), ils n'ont pas tous signé l'accord de Schengen.

38
39
40 **Question 3 :**
41 non, chaque État membre de l'Union européenne décide seul de la politique étrangère qu'il utilise à préciser

42
43

Emmanuel Maugard

[Inviter d'autres utilisateurs.](#)

Partager

3 Mai 2010

Corentin et Laurène: vous êtes ou ???	14:01
Monsieur Maugard: Au boulot	14:02
Corentin et Laurène: on y va	14:02
Victor et Auxanne: Oui c'est bon !	14:02
Corentin et Laurène: haaaaa	14:02
Corentin et Laurène: enfin	14:02
Victor et Auxanne: Vous faites quoi ? la carte ou le paragraphe?	14:03
Corentin et Laurène: on prend la carte mentale	14:03
Victor et Auxanne: Dac	14:03
Corentin et Laurène: et vous le paragraphe	14:03
Victor et Auxanne: Mais faut faire sur quoi ?	14:03
Victor et Auxanne: ok	14:03
Corentin et Laurène: ben tu lis	14:03
Corentin et Laurène: <--	14:04
Victor et Auxanne: ok	14:04
Monsieur Maugard: Et les questions	14:13
Corentin et Laurène: vous avez qu'un argument la	14:17
Victor et Auxanne: Oui mais ya le truc de la monnaie plus l'accord !	14:18
Corentin et Laurène: a ok	14:19
Victor et Auxanne: faut faire avec nos mots nan ?	14:19
Corentin et Laurène: bo si tu veu	14:20
Victor et Auxanne: Vs faites la carte?	14:26
Corentin et Laurène: ouaip on commence	14:28
Victor et Auxanne: Pk c'est une puissance incomplète ?!	14:32
Corentin et Laurène: bonne question	14:33
Victor et Auxanne: Parce que il faut déjà répondre a sa :s	14:33
Corentin et Laurène: je pense que c'est parce qu'elle pourrait être :ieux dans bcp de domaines je sais pas trop	14:34
Corentin et Laurène: *mieux	14:34
Corentin et Laurène: l'euro	14:34

Copie d'écran 4

Guerre industrielle 3eE (renommer) Sécurité Options Exporter Enregistrer Historique

Emmanuel Maugard

[Inviter](#) d'autres utilisateurs.

Partager

Historique...

14 Septembre 2010

Q. et r	9:35
Q. et r arretez de supprime le peut que vous ecrivez	9:37
Q. et r ecrivez!!!!	9:37
Q. et r: ALLER	9:38
et c bien ce qu'on a mit??	9:43
et ou pas?,	9:43
et il faut encore rajoute des chose	9:44
et ?????????????	9:45
et r: oui c'est bien pour le niveau 6eme il faut plus argumente	9:46
et r: c'est bien vous avez bien bosse mdr	9:50
et r: et encore...	9:51
et r: A travaille un peu	9:52
et r: on a tout fais	9:52
et r: nn c'est que du vrt c'est nous	9:53
et r: c trop pas vous qui avez fait la synthèse	9:53
et r: !	9:53
et r: c'est facile de faire du copier coller sur nos reponse	9:53
et r: bah ouais!	9:54
et r: lol	9:54
et r: vas te cache tu travaille pas tu m'enerve	9:54
et r: nous on bosse et toi tu rigole	9:55

1. Vous allez répondre aux questions mais aussi réaliser une synthèse sur le sujet de la guerre industrielle (**répondre aux questions de la fiche 7 collège La guerre industrielle**)

2. vous allez devoir vous partager les réponses aux questions sur les documents puis ensuite faire ensemble la petite synthèse sur la note.

3.

4. Dans un second temps vous rassemblez vos réponse avec celles des autres groupes en complétant la carte mentale de google dessin et le paragraphe argumenté répondant à la question : qu'est-ce qu'une Guerre totale ?

5.

6.

7. Questions :

1) Quelles armes nouvelles font leur apparition pendant le conflit ?

Les nouvelles armes qui font leur apparition pendant le conflit sont Les chars d'assault Renault, les gaz asphyxiants, les premiers avions de combat **faire des phrases**

2) Pourquoi peut-on parler de guerre industrielle ?

On parle de guerre industrielle car les armes coute très cher donc la guerre prend une importante place industrielle et pour cela il faut produire plus pour pouvoir avoir assez d'arme pour pouvoir mener une guerre. et maintenant on utilise des machine au lieu des chevaux. **attention à améliorer la formulation, il manque certaines idées**

12. Synthèse

13.

14. Pour la synthèse reprend la question 2 en étoffant grâce à la question 1

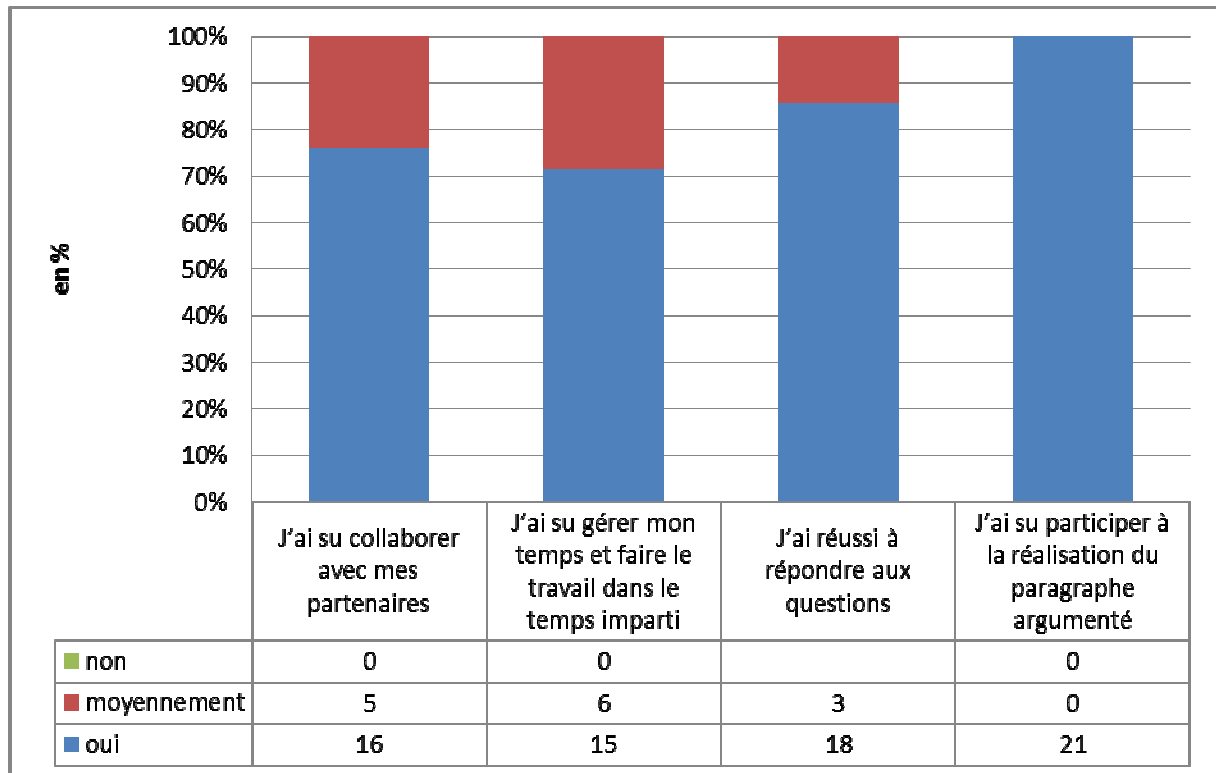
15. il y a de nouvelles armes qui remplacent les chevaux et qui coutent très cher (les chars d'assault Renault, les gaz asphyxiants, les premiers avions de combats ...) Il faut une plus importante fabrication d'armes pour résister a la guerre. C'est pourquoi l'industrie est très importante a ce moment là. La course aux armements est le principe de vouloir produire beaucoup et surtout plus que son ennemi. **ok satisfaisant**

16. Reformuler : n'oubliez pas l'idée de course aux armements.

17.

Doc E : Autoévaluation d'élèves : travail sur l'Union européenne

Classe de 3^e, mai 2010



PARTIE 3 IDENTITE, ALTERITE ET CITOYENNETE

Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté, mars 2011, INRP, Lyon.

Des apprentissages d'histoire balancés entre pacification et mise à distance – Charles Heimberg

Charles Heimberg

Charles.Heimberg(at)unige.ch

Professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté, Université de Genève

Résumé :

L'histoire enseignée avait d'abord pour fonction de contribuer à édifier un sentiment national. Mais elle constituait déjà un outil de mise à distance. Aujourd'hui, elle vise une sorte de pacification sociale, mais doit construire une dimension critique. Cette tension, au coeur de l'enseignement de l'histoire, est particulièrement observable dans les pratiques des étudiants-stagiaires

Mots-clés : histoire, mémoire, apprentissage, formation initiale, observation, analyse

Learning history between pacification and detachment

Abstract : Teaching history was first meant as a contribution to constructing a sense of national belonging. It was however already means of taking a step back. The current objectives seem to be one of social pacification as well as to develop critical thinking. This tension at the very heart of teaching history can particularly be observed in trainee teachers' behaviour.

Keywords : history, memory, learning, initial training, observation, analysis

Lorsqu'elle a été introduite dans toutes les écoles publiques, laïques et obligatoires, l'histoire enseignée avait d'abord pour fonction de contribuer à l'édification d'un sentiment national. Pourtant, elle constituait déjà à bien des égards un outil intellectuel devant rendre possibles la réflexion et une certaine mise à distance. Aujourd'hui, à cette dimension nationale s'ajoute ou se substitue un tout autre objectif, celui de rendre possible un « vivre ensemble », d'ériger une sorte de pacification sociale à toutes les échelles. Alors même que la pertinence

de la construction de la dimension critique n'en reste pas moins d'actualité, et qu'elle l'est même plus que jamais compte tenu des avancées de la recherche historique.

1. Pluralités des enjeux et ambivalences de l'histoire scolaire

L'histoire scolaire se situe donc au cœur d'objectifs qui sont fort différents, en grande partie contradictoires, parfois aussi complémentaires, et par rapport auxquels ses acteurs ont à se situer. Il est ici question, par exemple, de contribuer à forger la nation comme communauté politique, ce qui peut aussi se développer à une autre échelle, ou de chercher, sur toutes les échelles, et selon plusieurs focales d'observation, à mieux connaître et à mieux comprendre le monde tel qu'il est et tel qu'il évolue. Et ces deux options ne sont pas équivalentes. Nous venons aussi d'évoquer l'idée de pacification sociale, en termes de vivre-ensemble. Elle ne s'accorde pas vraiment avec une conception de l'apprentissage en histoire comme mise à distance et production d'une véritable intelligibilité du passé et du présent. La présence de l'histoire est parfois perçue comme un apport de culture générale, une transmission de points de repères sur le passé, et l'identité des sociétés. Mais cette vision se distingue sensiblement de celle d'une histoire scolaire consistant à permettre aux élèves d'exercer les modes de pensée et les questionnements de la discipline.

Ces questions ne sont pas sans importance, parce que les réponses qu'elles suscitent ne mènent pas à la même histoire, ni aux mêmes fonctions sociales et intellectuelles de la présence de cette discipline à l'école. Aussi vaut-il mieux se méfier, quand ils émergent dans l'espace public, de certains discours apparemment consensuels sur l'importance de l'histoire en général, et sur le rôle indispensable de l'histoire scolaire en particulier. C'est ainsi par exemple qu'au cours de l'été 2010, sous la menace d'une réduction d'un tiers des heures consacrées à l'histoire, et à la géographie, pour tous les élèves genevois des trois dernières années de scolarité obligatoire, une pétition a été lancée en donnant lieu très rapidement à un large consensus parmi les milieux concernés, enseignants de niveau secondaire et universitaires impliqués dans les sciences humaines et sociales. Ce texte, très largement et rapidement signé, affirmait notamment que « *ce projet de démantèlement de l'apprentissage des sciences humaines et sociales [aurait] des conséquences graves, car il [serait alors] clairement impossible pour les enseignants concernés, [en histoire] de permettre aux élèves d'examiner le passé des sociétés humaines, ses drames et ses évolutions, en développant des*

connaissances substantielles, une ouverture à l'autre, une prise en compte et une analyse des mémoires, un esprit critique et de responsabilité pour le présent et l'avenir ».

En réalité, dans ce cas, les limites du consensus ont très vite surgi. Dans le journal *Le Temps* du 11 juin 2010, par exemple, un enseignant du niveau secondaire était interpellé et réagissait ainsi : « *Je suis sous le choc. Que voulez-vous enseigner en une heure par semaine ? Il faut mobiliser la population pour qu'elle se rende compte que sans histoire, on ne va nulle part. Les jeunes doivent savoir d'où ils viennent, quelles sont nos racines, cela leur permet de comprendre l'actualité* ». Cette déclaration, qui n'a pas été la seule allant dans ce sens, posait bien des problèmes. La notion de « racines » avait notamment été évitée dans la pétition, parce qu'elle ne pouvait pas faire consensus. Mais la réalité est vite apparue au grand jour : il était certes possible, et bien sûr nécessaire, de se mettre d'accord pour défendre le poids de l'histoire dans la grille-horaire ; mais il en serait allé tout autrement s'il avait vraiment fallu se mettre d'accord sur la nature, les contenus et les finalités de cette histoire dont chacun trouvait la présence assurément indispensable au sein de l'école.

Ces divergences de points de vue sur l'histoire à transmettre relèvent pour une grande part de points de vue idéologiques. Mais elles ne se réduisent pas à cette dimension. En réalité, tous les acteurs de cette transmission sont probablement plus ou moins concernés en leur for intérieur par des contradictions, par des dilemmes pédagogiques qu'il leur faut affronter. Une part de ces difficultés découle du fait que les tensions susmentionnées ne constituent pas complètement des oppositions frontales. Par exemple, le fait d'être sensible au rôle de pacification sociale, ou de sensibilisation à la diversité culturelle et à l'enrichissement qu'elle induit, n'est pas diamétralement contraire à l'apprentissage d'une histoire problématisée et productrice de sens. La construction par les élèves de connaissances culturelles et de points de repères chronologiques, tant qu'elle n'est pas une fin en soi, s'intègre tout à fait dans les démarches cognitives mises en place par un enseignement fondé sur une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire.

2. Quelle histoire à l'école ?

Nous montrerons plus loin comment de jeunes enseignants qui entrent dans le métier se situent face à ces contradictions et à ces dilemmes. Mais nous allons tout d'abord expliciter

les quelques enjeux fondamentaux qui caractérisent la transmission d'une intelligibilité du passé.

Rappelons tout d'abord que ces enjeux sont notamment reliés à trois questions posées à l'histoire scolaire, à propos respectivement de son confinement identitaire éventuel, de son caractère lisse ou problématisé, et de la manière dont elle affronte les questions socialement vives et controversées. Pour répondre à ces questions dans le sens d'une conception ouverte et critique de la discipline et de ses usages dans l'espace public, le recours à une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire (Heimberg & Opériol, à paraître) se révèle utile pour croiser chaque thématique d'histoire abordée en classe avec l'une ou l'autre des composantes de ladite grammaire. Il s'agit par là d'associer pour tous les moments d'apprentissage une prise de connaissance des faits du passé à une entrée dans l'un des modes de pensée de la discipline historique.

L'histoire humaine est marquée par des horreurs, par des violences épouvantables qui ont toute leur place dans les contenus des apprentissages proposés aux élèves sans qu'il soit pour autant aisé de les aborder avec eux. Entre histoire et mémoires, ces thématiques, qui sont bien souvent abordées sous l'angle privilégié, voire unique, de l'expérience traumatique des victimes, débouchent volontiers, et sans que rien n'en prouve pour autant l'efficacité, sur des dynamiques de prévention de la répétition du mal, sur des logiques de « Plus jamais ça ! » qu'il s'agit d'interroger. De telles injonctions, qui se prolongent parfois sur des mises en exergue de la nécessité du refus de toute violence dans la vie en société, relèvent en fin de compte de ces valeurs humanistes censées se trouver au cœur du projet éducatif scolaire sans qu'elles aient vraiment été explicitées et réfléchies par ses acteurs. En outre, leur prescription au fil des pratiques scolaires risque de les réduire à des formes de moralisation, voire dans certains cas de véritable catéchisme laïc, dont ni la pertinence quant au fond, ni l'efficacité quant aux buts poursuivis ne vont de soi.

Il y a dès lors lieu de se demander comment et sous quelles formes se présentent ces savoirs et quelle est leur nature. Ce qui entraîne encore d'autres questions. Par exemple, les savoirs sociaux qui découlent de certaines finalités assignées à l'apprentissage de l'histoire et/ou au prétendu « devoir de mémoire » sont-ils forcément détachés des savoirs issus de la recherche historique, des sciences historiques proprement dites ? Quelle est la place de l'épistémologie

de l'histoire et de ses fondements scientifiques dans la conception de ces pratiques scolaires ?
Comment ces dernières sont-elles justifiées et légitimées ?

Une récente enquête sur l'enseignement de l'histoire de la destruction des juifs d'Europe dans le contexte helvétique (Eckmann & Heimberg, 2011) a montré que les enseignants parlaient de leur pratique en mentionnant principalement trois postures qu'ils adoptent par choix, mais aussi parfois avec la conscience de leur insuffisance :

- une identification aux victimes des crimes de masse ;
- une importance donnée aux « leçons » qu'il faudrait tirer du passé et de ses horreurs ;
- un intérêt pour une approche comparatiste des génocides du XX^e siècle.

Les savoirs donnés à construire dans le contexte scolaire présentent ainsi des sources diverses. Leur élaboration est un peu tiraillée entre une doxa souvent tyrannique, dont la dimension morale, voire moralisante, prédomine, une dimension affective qui peut constituer aussi bien un atout qu'un obstacle, et des données critiques reliées à l'épistémologie de l'histoire. Mais il reste alors à se demander laquelle de ces tendances contradictoires finit par l'emporter.

L'observation des pratiques pédagogiques de jeunes enseignants d'histoire du secondaire fournit une première indication sur les différentes manières possibles de répondre à cette question. Elle mène aussi à nuancer cette première approche d'une histoire balancée entre pacification et mise à distance compte tenu de leur difficulté à mobiliser, et à expliciter auprès de leurs élèves, les composantes fondamentales du questionnement de l'histoire scolaire.

3. Les pratiques de jeunes enseignants dans leur classe

Au cours d'une dizaine d'années d'observations et d'analyses de cours d'histoire donnés par de nouveaux enseignants du secondaire en formation initiale, nous avons pu mettre en évidence des postures dominantes et des situations assez courantes. Qu'ont-ils privilégié entre les deux pôles de finalités de leur discipline, entre la pacification et la mise à distance ? Comment ont-ils donné plus ou moins d'importance à l'un ou à l'autre ? Comment ont-ils par la suite commenté, et légitimé, leurs gestes professionnels en la matière ? Mais surtout, comment ces différents éléments leur ont-ils été soulignés et décrits au fil des observations effectuées, et transcrites, par leur formateur ?

Les différentes traces de ces observations sont consignées dans des rapports d'observation en classe qui ont été rédigés dans un contexte de formation professionnelle initiale sans être explicitement inscrits dans une perspective de recherche auprès des enseignants en formation

concernés. Par conséquent, nous ne rendons compte ici que de nos propres pratiques d'observation, que de la manière dont nous avons consigné les pratiques, les références, les contenus historiques transmis, le sens des activités d'apprentissage qui ont été proposées, et leurs limites. Mais nous ne présentons ni les échanges avec ces jeunes enseignants, ni la manière dont ils ont réagi face à ces remarques et pour expliquer leur projet.

Cette relecture d'un corpus d'observations de leçons s'efforce de relier les problèmes posés à l'enseignement de l'histoire aux problèmes rencontrés par ces jeunes enseignants. Il s'agit d'une démarche de réflexion qui mène à interroger les aspects de l'épistémologie de l'histoire qui constituent les références les plus pertinentes et les plus utiles pour son apprentissage, tout en examinant les difficultés rencontrées pour les donner à voir à des publics scolaires. Elle est susceptible de susciter d'autres recherches empiriques, par exemple sur les différentes manières dont les enseignants d'histoire parlent de leur discipline et des finalités de son enseignement-apprentissage, de leurs pratiques pédagogiques et de leurs actions dans le quotidien de leur activité professionnelle.

Reprenant et prolongeant des travaux antérieurs sur cette double question des contenus de la formation initiale et des rapports entre épistémologie et transmission scolaire de l'histoire (Heimberg, 2006 & 2008), nous relevons ci-après, dans l'ordre décroissant de leur nombre d'occurrences, huit formes d'écueil observées au cours de ces leçons. Sur un peu moins de cinq-cents observations écrites, nous ne mentionnons ici que des catégories de remarques relevées plus de vingt fois, et jusqu'à près d'une centaine de reprises.

Des sources illustratives, données à voir sans examiner ce que l'analyse historique leur fait dire

Il est indéniable que le recours à des sources authentiques issues du passé qui est examiné en classe d'histoire est potentiellement utile, voire indispensable. Il s'agit alors à la fois de susciter une critique interne et externe de ces documents, mais aussi une contextualisation qui permette notamment de prendre en compte les conditions et les finalités probables de leur production.

Or, au fil de nos observations, il est apparu à de nombreuses reprises que le recours à une source historique dans une séquence d'histoire n'était pas centré sur ces questionnements, mais servait plutôt d'illustration à un propos de l'enseignant. Dans ce cas, sa signification se voyait en quelque sorte naturalisée, le caractère apparemment ancien du document lui conférant presque à lui tout seul un statut de vérité.

Ce constat est particulièrement probant avec l'usage de l'iconographie, ce qui reproduit en quelque sorte dans la classe ce qui s'observe souvent dans les manuels scolaires. Mais le phénomène se reproduit presque autant avec des documents écrits qui sont le plus souvent raccourcis ou proposés sous forme de brefs extraits qui ne servent qu'à corroborer tel ou tel aspect du récit magistral de l'enseignant.

Les commentaires sur de tels usages acritiques et illustratifs de sources historiques sont nettement les plus nombreux dans nos observations écrites.

Des points de repère présentés comme... des points de repère

Une autre observation assez fréquente découle de la tyrannie de la doxa, c'est-à-dire d'une représentation de l'histoire à transmettre comme un ensemble de données factuelles lisses, articulées autour des grandes périodes historiques traditionnelles et européocentrées. Elle relève en même temps d'une conception de l'apprentissage très marquée par la coutume didactique dite « des bases d'abord » (Lautier, 1997) selon laquelle il faudrait d'abord bien connaître les faits et disposer de solides connaissances de la chronologie avant d'exercer un quelconque mode de pensée de l'histoire. La construction de points de repères sur le passé des sociétés humaines devient ainsi une fin en soi et procède d'une accumulation de données mises en évidence pour elles-mêmes.

Les pratiques enseignantes qui résultent de cette posture ne se présentent pas forcément comme caricaturales ; elles ne se résument ni à une histoire-bataille, ni à une accumulation de dates. Elles privilégient par contre des visions surplombantes qui sont bien éloignées des pratiques sociales des acteurs. Ainsi, par exemple, dans le domaine complexe de l'histoire des phénomènes religieux, elles donnent surtout à voir de manière descriptive les éléments structurants des grandes religions, de leurs dogmes et de leurs institutions. Il est ainsi très rarement question des acteurs, des peuples, et de leurs pratiques religieuses réelles. Par ailleurs, ces informations juxtaposées ne servent guère à mobiliser des activités historiennes comme la comparaison ou la périodisation.

Des questions mémorielles abordées sans les problématiser

Dans le contexte de nos observations, la question des manifestations de la mémoire dans l'espace public et de leur analyse était inscrite dans le plan d'études des classes de fin de scolarité obligatoire et très présente dans les enseignements de didactique. Cela explique sans doute la présence récurrente de cette thématique. Toutefois, dans d'assez nombreux cas, cette

question des mémoires est traitée d'une manière lisse, soit descriptive, soit prescriptive, l'idée de « devoir de mémoire » l'emportant sur celle de « travail de mémoire ». Elle donne alors lieu à une injonction du souvenir dont l'efficacité réelle n'est pas interrogée. Et elle n'est guère développée en fonction des concepts qui l'accompagnent, comme par exemple la distinction entre mémoires biographique et culturelle, ou la notion de mémoire divisée (Heimberg, 2011). Ces questions mémorielles sont alors refroidies, réduites en quelque sorte à des rituels dus aux victimes du passé, sans autre réflexion. En parallèle, la crainte des abus potentiels de la mémoire oriente l'enseignant vers la seule affirmation d'une prétendue rigueur de l'histoire.

Au chapitre de la dimension mémorielle, l'usage scolaire des témoignages suscite plus facilement un travail de distanciation : il faut vérifier et bien mettre en perspective ce que racontent les témoins. Notons toutefois que c'est sans doute un peu plus difficile dans les rares cas où les élèves ont l'occasion de rencontrer directement un témoin.

Des comparaisons inabouties

Qu'il s'agisse du passé qui éclaire le présent, par un mouvement d'eux à nous, ou de la prise en compte de l'étrangeté du passé, en allant de nous à eux, les exercices de comparaison historique ne vont pas de soi dans la classe. Ils sont d'un côté omniprésents dans les dialogues et les interactions entre enseignant et élèves ; mais de l'autre, ils donnent rarement lieu à des explicitations qui permettent aux élèves de percevoir le caractère central de cette activité pour l'apprentissage de l'histoire et l'exercice de la pensée historique.

Les remarques récurrentes que nous avons formulées à ce propos concernent donc essentiellement cette notion d'explicitation. Elle consiste à bien désigner l'activité de comparaison dans sa double dimension, comme inventaire des ressemblances aussi bien que des différences. Elle mène également à insister sur l'idée que la pratique de l'histoire consiste à reconstruire les présents du passé, c'est-à-dire des situations passées, avec les incertitudes et les contingences auxquelles étaient soumis des acteurs et des protagonistes, qui, contrairement à nous, ne connaissaient pas la suite des événements. Ces explicitations jouent de fait un rôle de tout premier plan pour comprendre la fonction critique de l'histoire, c'est-à-dire la manière dont elle nous permet de mieux comprendre les sociétés d'hier et d'aujourd'hui.

Des activités parfois éloignées de la pensée historique

C'est sans doute un effet du manque d'expérience, mais la question se pose souvent dans nos observations de savoir où se situe exactement la dimension historique au cœur de telle ou telle activité proposée en classe, et s'il y en a vraiment une. Dans le but de mettre les élèves en activité pour faire en sorte qu'ils doivent s'intéresser à la leçon, certains exercices sont proposés sans qu'ils présentent forcément un caractère historien : questions factuelles de compréhension d'un texte, problèmes de chronologie qui mobilisent des compétences de calcul sans contribuer à construire une perception des temps et des durées, etc.

Certes, il est parfois nécessaire de passer par des activités de compréhension qui, dans un premier temps, n'ont pas de rapport étroit avec l'histoire pour que les élèves puissent effectivement exercer ensuite une pensée historienne. Toutefois, ces activités constituent dans certains cas des moments intermédiaires clairement inscrits dans une démarche de questionnement reliée à l'histoire scolaire ; mais dans d'autres cas, elles prennent le dessus et concernent l'essentiel d'une activité en classe d'histoire. Cette tension montre en tout cas qu'il est toujours pertinent et utile de se demander quel contenu d'histoire, quel mode de pensée historien, est mobilisé dans chaque séquence.

L'évitement des questions sensibles

Les questions sensibles traitées en classe d'histoire, qu'elles concernent des points de vue divergents développés par des historiens au sein de leur discipline et de ses structures de recherche et de publication, ou qu'elles concernent des enjeux mémoriels débattus dans l'espace public, sont difficilement présentes dans la salle de classe. Elles sont souvent évitées par le silence, le choix étant alors de traiter d'autres thématiques moins périlleuses, ce qui laisse parfois à la marge celles qui se révèlent les plus intéressantes par les enjeux de société qu'elles soulèvent.

Cette posture découle elle aussi de la coutume didactique relative aux « bases d'abord », en ce sens qu'elle postule la nécessité d'apprendre en premier lieu des faits historiques qui sont bien établis avant d'aborder ceux qui suscitent des discussions. Mais elle soulève un autre problème encore, que les observations de jeunes enseignants donnent bien à voir. En effet, à la place du silence et de l'évitement, il arrive que ceux-ci procèdent selon l'excès inverse, en centrant leurs propos sur la seule controverse, sans en expliciter le sens ni du point de vue de l'épistémologie de l'histoire, ni en fonction de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire. Il en résulte alors un double risque : celui de s'en tenir à une attitude post-moderne laissant côte à côte deux interprétations en évitant de se situer à leur égard ; et celui de

privilégier la pluralité des conceptions possibles sans transmettre en même temps les critères par lesquels un point de vue interprétatif se construit en histoire. Ainsi, d'une manière un peu paradoxale, l'évitement systématique des questions sensibles et leur traitement privilégié, voire exclusif, constituent les deux faces d'une même médaille dans leur rapport difficile avec la fonction critique de l'histoire scolaire.

Des images qui choquent

L'histoire humaine comprend nombre de drames et de violences de masse qui doivent être abordées dans le contexte scolaire. La question se pose par conséquent de savoir comment les traiter auprès des élèves, avec quels supports, à partir de quels documents. Prise dans la logique de la nécessité de ne plus laisser ces horreurs se reproduire, la pédagogie des mémoires traumatiques est notamment marquée par l'expérience de *Nuit et brouillard*, ce film poignant des années 1950 dans lequel Alain Resnais passait par des images-choc pour éveiller les consciences de ses contemporains à une époque où les victimes de la barbarie nazie formaient un ensemble unique, toutes catégories confondues. Pour une partie des jeunes enseignants que nous avons observés, ces thématiques sont difficiles à aborder et prennent place parmi celles qu'ils éviteraient volontiers. Mais d'autres choisissent plutôt de montrer des images dures et de cacher le moins possible l'intensité des horreurs dont il est question.

L'usage pédagogique des images pose parfois toutes sortes de problèmes. Quand il s'agit par exemple de documents qui illustrent le racisme, l'antisémitisme ou la misogynie d'hier ou d'aujourd'hui, il est sans doute pertinent de les utiliser pour documenter la férocité de ces préjugés, mais c'est toujours en courant le risque de les entretenir sans l'avoir du tout voulu. Quant aux images des camps de concentration et d'extermination, il est désormais admis que leur usage devrait être prudent et réservé afin d'éviter de les imposer inutilement. Sur le plan cognitif, la prise de conscience de l'horreur passe surtout par les points de vue croisés des victimes des bourreaux et des témoins, et par l'étude des mécanismes qui ont rendu possibles en amont cette criminalité de masse.

Dans ce domaine, le travail de formation initiale est d'autant plus délicat qu'il s'agit à la fois de réagir à des pratiques parfois incongrues et de permettre à chaque nouvel enseignant de trouver par lui-même les modalités et les contenus qui le mettent le plus à l'aise dans cette tâche de transmission particulièrement délicate. Il n'y a en effet aucune raison, pour cette dimension particulièrement délicate de la transmission du passé, de fournir aux enseignants,

en les imposant, des recettes pédagogiques toutes faites, sans tenir aucun compte de la sensibilité personnelle de chacun d'entre eux.

Des films longuement projetés

Enfin, une dernière posture problématique concerne l'usage des documents filmés en classe, qu'il s'agisse de documentaires ou de fictions. Les commentaires de ces leçons d'enseignants en formation corroborent d'autres enquêtes pour souligner l'importance de cet usage en classe (Eckmann & Heimberg, 2011). Or, cela pose la double question de la complexité de lecture de ces films, par une identification de ses différentes composantes, et de la nécessité de les contextualiser en fonction de leurs temporalités propres : temps représenté (thématique du film), temps représentant (contexte de réalisation) et temps de visionnement. Si ces questions ne sont pas traitées, le risque existe à travers ces pratiques de classe de réduire l'usage des documents filmés à une fonction illustrative ; sans même parler du temps que cela prend.

Conclusion

Quels types de contenus sont-ils au cœur de ce qui légitime l'apprentissage de l'histoire ? De quelle nature sont-ils, entre narration et problématisation, entre dimension identitaire et connexion des échelles, entre thématiques lisses et froides et questions socialement vives, entre devoir de mémoire et devoir d'histoire ?

Nous avons examiné ces questions en relisant notre corpus d'observations écrites de leçons d'histoire données par de jeunes enseignants du secondaire. Notre grille de lecture préalable portait *a priori* sur la tension entre les fonctions pacificatrices et critiques de l'histoire dans le contexte scolaire. Il apparaît toutefois que, s'agissant de la formation initiale, alors que les jeunes enseignants observés se montrent généralement plutôt ouverts à l'idée d'une histoire critique et problématisée, qui mette à distance et qui s'organise davantage autour d'un questionnement spécifiques que d'une série de réponses toutes faites, leur désarroi se révèle souvent important face à la perspective de donner à voir aux élèves telle ou telle composante de la grammaire de l'histoire et de la pensée historienne. D'une manière générale, les fondements scientifiques d'une histoire scolaire qui ne soit pas identitaire et dont la construction cognitive se réalise par l'exercice de la pensée et le recours à des questionnements proprement historiens s'opposent à une doxa tyrannique, largement diffusée, qui met surtout en avant les dimensions patrimoniales de la mémoire face à l'ipséité (Noiriel, 2007). Au cœur de cette tension, les difficultés qu'éprouvent les jeunes enseignants en

formation dont il est ici question pour donner à voir et pour expliciter les composantes de la pensée historique renforcent en fin de compte, et sans qu'ils l'aient particulièrement souhaité, le point de vue de ceux qui défendent une histoire identitaire associée à cette doxa. C'est une raison supplémentaire pour développer cette pensée historique et ses questionnements au cœur des pratiques d'enseignement et des formations didactiques.

Bibliographie

Eckmann, M. & Heimberg, C. (2011). *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*, Genève : Éditions IES.

Heimberg, C. (2006). Pourquoi faut-il encore se former à enseigner l'histoire alors qu'on est déjà formé en histoire ? In *Quelles questions sont posées du point de vue de l'articulation : recherches en didactiques - formation aux didactiques de l'histoire et de la géographie ?*, Journées d'études didactiques de l'histoire et de la géographie, Lyon, INRP, 9-10 novembre 2005, sur CD-Rom, Lyon, INRP.

Heimberg, C. (2008). Les références épistémologiques des enseignants d'histoire et leur impact sur la transmission de leur discipline », in colloque *Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ?* », CD-Rom, Bordeaux, IUFM d'Aquitaine.

Heimberg, C. (2011). Vers une pédagogie des mémoires. Histoire, mémoires et intelligibilité des sociétés . In Legardez, A. & Simonneaux, L.(dir.) *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Éducagri,

Heimberg, C. & Operiol, V. (à paraître). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. In *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, colloque de l'Université de Cergy-Pontoise des 7-8 octobre 2010.

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Le Septentrion.

Noiriel, G. (2007). *À quoi sert « l'identité nationale » ?* Marseille : Agone, Collection passé & présent.

Traite négrière et esclavage au cycle 3 : une histoire/mémoire confrontée à un « Autre » lointain - Sylvie Lalagüe-Dulac

Sylvie Lalagüe-Dulac

sylvie.lalague-dulac(at)iufm.u-bordeaux4.fr

IUFM d'Aquitaine/Bordeaux IV - LACES

Résumé

Depuis la « loi Taubira » de 2001, l'histoire de l'esclavage est désormais un objet d'étude obligatoire au cycle 3. Cette question historique relève du devoir de mémoire et elle a pour objectif de participer à la formation d'esprits éclairés et de citoyens responsables en favorisant la construction d'une pensée tolérante et ouverte à autrui, « l'autre ». Or, les séances observées et transcrites dans le cadre de l'enquête de l'INRP autour de « L'enseignement de l'esclavage et des traites négrières dans l'espace scolaire hexagonal » révèlent des réactions inattendues de la part des élèves, réactions relevant des principes de la catégorisation sociale. Le processus identificatoire ne se produisant pas, les élèves ne peuvent se placer en pensée à la place des hommes du passé. L'éloignement temporel, spatial et, parfois, culturel de l'histoire de l'esclavage semble contraire à toute idée de « mêmété » : est-il encore humain cet homme capturé, vendu, battu, exploité, puis-je m'identifier à lui ? Comment développer de la sympathie, de la compassion à son égard alors qu'aucune transmission ne peut plus s'effectuer par le biais de la mémoire familiale qui pourrait valoriser ce passé ? En effet, si on dispose encore de très peu de données sur la façon dont circule cette mémoire dans les familles, on peut supposer, même pour les publics scolaires concernés par leur propre histoire familiale, que la mémoire de l'esclavage n'est pas entretenue dans l'intimité des familles, au même titre que les génocides du XXe siècle, comme un oubli irréparable.

Mots-clés : esclavage – sujet sensible – catégorisation sociale – stéréotype - mémoire.

Slave trade and slavery in the cycle 3: a history/memory confronted with a "Other one" far-away.

Abstract

Since the "law Taubira" of 2001, the history of the slavery is henceforth an object of study compulsory for the cycle 3. This historic question recovers from the duty of memory and it has for objective to participate in the formation of enlightened spirits and responsible citizens by favoring the construction of a thought tolerant and opened to others, " the other one ". Now, the sessions observed and transcribed within the framework of the survey of the INRP around " The teaching of the slavery and the slave trade in the hexagonal school space " reveal unexpected reactions on behalf of the pupils, the reactions raising principles of the social categorization. The process identificatoire not occurring, the pupils cannot take place in thought on the place of the men of past. The temporal, spatial estrangement and, sometimes, cultural of the history of the slavery seem against any idea of " mêmeté ": is he still human this captured, sold, beaten, exploited man, I may become identified with him? How to develop of the sympathy, the condolence towards him while no transmission can more be made by means of the family memory which could value this past? Indeed, if we still arrange very few data on the way circulates this memory in families, we can suppose, even for the school public concerned by their own family story, that the memory of the slavery is not maintained in the intimacy of families, in the same way as the genocides of the XXth century, as an irreparable oversight.

Keywords: slavery – memory – burning issues- stereotype -

Longtemps les sujets de la traite négrière et de l'esclavage ont pu être considérés comme tabou en France et la célébration officielle du 150^{ème} anniversaire de l'abolition de l'esclavage en 1998 avait été jugée bien discrète. Or, depuis une dizaine d'années, la « loi Taubira », votée le 21 mai 2001, a permis d'accorder à l'histoire de l'esclavage la place conséquente qu'elle méritait au sein des programmes successifs. De fait, ceux de 2002 ont, pour la première fois, intégré explicitement cette question dans l'un des chapitres chronologiques et les programmes de 2008, toujours en vigueur, ont perpétué cette préoccupation. À cet objet d'étude désormais obligatoire au cycle 3, s'est également superposée une politique commémorative dont l'objectif est de participer à la formation d'esprits éclairés et de citoyens responsables en favorisant la construction d'une pensée tolérante et ouverte à autrui, « l'Autre ». Mais, développer « *une histoire de tous impose d'évoquer auprès des élèves, pour le meilleur et pour le pire, des épisodes de rencontre de cet « Autre », de confrontation ou d'échange* » (Heimberg 2005, 50). Or, pour que l'histoire puisse explorer toutes les catégories

sociales, tous les univers mentaux qui coexistent, il faut qu'un processus identificatoire se produise et que les élèves puissent se placer en pensée à la place des hommes du passé (Lautier 2005, 56).

Aussi, qu'en est-il de l'enseignement de l'histoire de l'esclavage dans son rapport à l'autre ? Le raisonnement par analogie fonctionne-t-il ? Une recherche collective, récemment achevée sur « L'enseignement de l'esclavage et des traites négrières dans l'espace scolaire hexagonal » (Falaize 2011) permet d'apporter quelques réponses. Si les entretiens menés auprès d'enseignants illustrent très logiquement l'importance des finalités civiques que les maîtres attribuent à l'étude de cette question comme à toutes les questions socialement vives (Corbel et Falaize 2004 ; Tutiaux-Guillon 2006), les séances observées et transcrites révèlent des réactions inattendues de la part des élèves, très éloignées des objectifs poursuivis et nous interrogent. Quel rôle jouent les représentations sociales de ces élèves dans l'intégration de ce nouvel objet de savoir, comment orientent-elles leurs conduites ? Aussi la problématique proposée doit-elle d'abord s'intéresser aux « conceptions initiales » des élèves, préalables à tout savoir.

1. Des conceptions initiales aux stéréotypes dans la relation à l'Autre.

Le poids des conceptions initiales.

Les élèves, confrontés à l'étude d'une nouvelle question, mobilisent des connaissances qu'elles aient faites ou non l'objet d'un enseignement. Ces connaissances sont l'expression de représentations sociales (Moscovici 1961, 1974 ; Cohen-Azria 2007) construites autour de schémas cognitifs de base et « *ancrées au sein d'un groupe et du système de valeurs qui lui est propre, [...] toute information nouvelle étant interprétée dans les cadres mentaux préexistants* » (Dortier, 2004, p.634). Le terme de « représentation » a, toutefois, été délaissé depuis les années 80 au profit de celui de « conception » (Giordan, 1996 ; Giordan et De Vecchi, 1987). Ces derniers définissent les conceptions initiales comme « *un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations problème* », provenant de leurs expériences. Ce « savoir initial », fait d'idées et de concepts, est une sorte de crible au travers duquel les apprenants essaient de comprendre les propos de l'enseignant ou les documents étudiés. En tenir compte présuppose, d'une part une continuité entre le savoir familier et les concepts, d'autre part que l'on peut passer de l'un à l'autre sans rupture ni coupure. Or, d'après Giordan (1996),

considérer les conceptions seulement comme une étape vers les concepts ou affirmer « *qu'apprendre c'est enrichir des conceptions* », dénote une incompréhension qu'il serait dangereux de propager car les idées et les concepts présents chez l'élève avant tout enseignement sont, entre autres, catégorisés pour raisonner et tenter de répondre à des situations problème et il est parfois plus confortable de rester sur des schémas rodés. Aussi, les représentations sont-elles à la fois des obstacles et des points d'appui (Halté 1992, p.100), qui doivent être repérés, objectivés et travaillés par les pratiques d'enseignement ainsi que l'a proposé Bachelard pour lequel l'obstacle épistémologique est une réponse toute prête, une idée évidente qui s'impose à nous et qui ne nous bloque pas. Le remplacement de la conception initiale par le concept oblige à renoncer à ces évidences pour les remplacer par des connaissances difficiles à comprendre.

En règle générale, ce capital de départ est suffisant pour faire accepter de nouvelles informations. Cependant, plusieurs raisons peuvent rendre difficile leur compréhension :

- les connaissances déjà présentes chez l'individu peuvent être incorrectes ou erronées,
- le nouveau savoir peut éprouver les limites de la conception en place en raison d'un trop grand écart,
- les conceptions initiales peuvent être très floues, incomplètes.
- enfin, dans d'autres cas, l'information nécessaire est accessible, mais l'apprenant n'est pas motivé par rapport à cette dernière ou la question qui le préoccupe est autre.

Dans de tels cas, comment le processus d'accommodation peut-il se produire s'il ne peut s'appuyer sur un schème d'accueil « convenable » ? Il ne suffit pas que l'apprenant prenne conscience que sa conception est erronée ou limitée pour accéder spontanément à un concept inconnu jusque-là. L'apprentissage nécessite des mises en relation inusitées, l'acceptation de nouveaux modèles et il n'est pas toujours réussi : la résistance des stéréotypes liés au terme d'esclave, résistance observée tout au long d'une séance d'histoire (Lalagüe-Dulac, 2009), illustre, en dépit des nombreuses reprises-modifications du maître, ce que certains nomment l'effet rebond : « *il faut donc se garder d'un optimisme excessif sur les capacités des sujets à aller au-delà de leurs stéréotypes* » (La Haye (de) 1998, p.131).

Altérité et stéréotypes dans l'enseignement de l'histoire.

L'étude de sujets historiques s'appuyant sur la relation à l'autre complexifie cette démarche car elle est médiatisée par une image préexistante telle que Ladmiral et Lipiansky l'ont montrée au sujet des rapports franco-allemands (Ladmiral, Lipiansky, 1992). La confrontation

entre deux groupes nationaux a, parfois, pour effet de renforcer les stéréotypes réciproques, stéréotype dont la fonction constructive dans l'identité sociale a largement été montrée (Amossy, Herschberg-Pierrot, 1997, p.43).

Les stéréotypes (Leyens 1996, p.12) sont « des croyances partagées au sujet des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalités mais aussi souvent des comportements d'un groupe de personnes ». Ils sont distincts du cliché ou du lieu commun (Amossy, 1991) et ils peuvent se définir comme une représentation sociale, un schème collectif figé qui correspond à un modèle culturel daté, mais en dépôt dans la culture. Habituellement, l'activation et la mise en scène du stéréotype se réalisent toujours en fonction d'une situation d'interaction entre deux ou plusieurs acteurs. Aussi, le contexte social des productions langagières est-il, bien sûr, à prendre en compte.

Une des fonctions du stéréotype étant d'apparaître comme un facteur de cohésion sociale, un élément constructif dans le rapport à Soi et à l'Autre, il manifeste de ce fait la solidarité du groupe, il lui donne plus de cohésion et il le protège contre toute menace de changement (Sillamy, 2010). En outre, « *l'adhésion à une opinion entérinée, une image partagée, permet (...) à l'individu de proclamer indirectement son allégeance au groupe dont il désire faire partie* ». Aussi substitue-t-il « *à l'exercice de son propre jugement les manières de voir du groupe dans lequel il lui importe de s'intégrer* » et ce favoritisme permet au sujet d'accroître le sentiment qu'il a de sa propre valeur (Amossy et Herschberg-Pierrot, 1997, pp.43-44) à la suite de Tajfel 1969). De fait le stéréotype intervient nécessairement dans l'élaboration de l'identité sociale. Il permet donc de distinguer un « nous » d'un « ils » ». Mais ainsi que le précisent Amossy et Herschberg-Pierrot, « *chacun d'entre nous possède autant d'identités sociales que d'appartenances* ». Il serait ainsi normal, raisonnable et bénéfique d'avoir recours aux stéréotypes car la catégorisation et la schématisation sont indispensables à la cognition sociale (Leyens et Yzerbyt et Schadron, 1999).

De fait, N. Lautier (2005), qui s'est penchée sur la rencontre de l'Autre au cœur de la démarche historique, rappelle les conclusions apportées par les sciences humaines et sociales. Distinguer les « nous » et les « eux », soit catégoriser, serait un processus ordinaire et universel. Pour mettre de l'ordre dans un environnement trop riche, « *l'individu se prête spontanément à des classifications. Il fait un tri, il classe, il hiérarchise les nombreuses informations reçues dans le but de mieux comprendre, de donner du sens à son univers* » (Lautier 2005, p.57).

Si catégoriser est une opération indispensable à la compréhension du monde qui nous entoure, la perception est, cependant, sélective. Nous n'entendons, nous ne percevons qu'une toute petite partie des informations qui nous sont proposées puisque, si nous suivons l'interprétation de type piagétien (Lautier 2005, p.59), nous ne pouvons recevoir de notre environnement que des informations susceptibles d'être accueillies par des schèmes déjà élaborés car, comme le stéréotype conduit à forcer le trait, il accentue les similitudes ou les différences entre les informations familières et les nouvelles. Il fournit ainsi de l'information par défaut car « *s'il y a ambiguïté, le sujet a tendance à conserver les informations compatibles avec le stéréotype et à négliger les autres* » (Lautier 2005, p.62). Il procède ainsi à la constitution de sortes de prototypes car chaque individu élabore des prototypes de catégorie qui lui sont propres (le prototype de la pomme sera pour l'un la pomme golden, pour un autre la pomme reinette...) et auxquels il va pouvoir se référer rapidement. Aussi, dans la relation à l'Autre, la catégorie d'appartenance remplit la fonction de facilitation de reconnaissance des traits. Il faut, toutefois, à la suite de Tajfel, distinguer prototype et stéréotype :

« *... le prototype simplifie, réduit, condense en quelques traits les informations, alors que le stéréotype ajoute à cet effet simplificateur un effet de jugement, croyance qui oriente la perception sélective* » (Lautier, 2005, p.60).

De plus, lors des séances d'histoire, les conceptions initiales des élèves et leurs stéréotypes sont le fruit d'une mémoire collective dont la dimension psychosociale ne peut être négligée par les didacticiens. Toute mémoire est sociale en ce sens que nous avons besoin des autres pour nous forger des représentations d'un passé que nous ne pouvons percevoir. Aussi le passé est-il « *toujours, au moins en partie, socialement élaboré* » et ce cadre social influence « *tant le contenu du souvenir que la manière dont la remémoration a lieu* ». D'autant plus que la mémoire collective « *ne retient du passé que ce qui est encore vivant ou capable de vivre dans la conscience du groupe qui l'entretient* » (Licata et Klein, 2005, p.242-243) et que, « *avec l'individu comme avec le groupe, le passé est continuellement re-fait, reconstruit en fonction des intérêts présents* » (Bartlett traduit par Licata, Klein, 2005, 242).

Des fonctions précises relient donc mémoire collective et identité du groupe :

-l'une d'elle permet de se définir et de répondre à la question fondamentale : qui sommes-nous, d'où venons-nous ? La réponse évoluant, toutefois, constamment en fonction du contexte spatio-temporel.

-une autre consiste à s'assurer que cette identité est positive afin de valoriser le groupe d'appartenance. Dans le cas contraire, des stratégies peuvent permettre au groupe de rétablir

une identité positive afin d'éviter toute menace à l'encontre de la valeur du groupe (Branscombe *et al.*, 1999).

Ainsi, dans la façon dont un élève perçoit une autre personne, se la représente ou s'en souvient, ses schèmes stéréotypés issus d'une mémoire collective, de ce fait sociale, ont un impact sur sa perception de l'Autre, perception qui va relever du principe de catégorisation sociale. Aussi, lors de l'étude de la traite négrière et de l'histoire de l'esclavage, quel processus de catégorisation sociale s'opère ? A cet effet, nous nous proposons de nous interroger sur les conceptions initiales d'élèves de l'école primaire à travers les résultats d'un questionnaire et de quelques exemples tirés de séances menées sur ces thèmes.

2. Conceptions initiales et processus de catégorisation autour de l'esclavage.

À partir de questionnaires.

Afin de vérifier les hypothèses émises, un questionnaire a été soumis à deux classes de CM1, soit 53 élèves de l'école Jean Cocteau, école située à Bordeaux dans un milieu très favorisé, le choix de ce type d'école étant volontaire, nous le verrons plus loin.

Les deux classes travaillaient sur le Moyen Âge et elles n'ont jamais étudié l'histoire de l'esclavage. Aucune indication ne leur a été donnée sur l'époque ou le lieu. Dans l'intention de cerner leurs représentations/conceptions initiales spontanées, deux questions leur ont été proposées à l'improviste en début de cours. Les élèves y ont répondu par écrit :

« *Qu'est-ce qu'un esclave pour toi ?* »

« *A quelle occasion en as-tu entendu parler ?* »

Les résultats sont révélateurs. À la question « qu'est-ce qu'un esclave pour toi ? », il ressort qu'aucun élève n'a de réel savoir historique sur la question et plus précisément sur l'esclavage transatlantique.

Dans la plupart des cas, les termes génériques employés, « quelqu'un » ou « personne », sont très vagues, ce sont des termes banalisés, utilisés couramment dans la vie quotidienne. Quatre élèves insistent, cependant, sur un fait qui leur paraît important, à savoir que ce sont des « humains ». Un seul précise qu'il peut s'agir d'homme ou de femme alors qu'un autre, marqué par ce qu'il a appris sur les corvées, l'associe à un paysan. Aucun n'associe esclave à noir, alors que cette réaction était récurrente dans des séances observées sur ce thème à Bordeaux et dans la région parisienne. Les représentations d'une partie des élèves passent par

le stéréotype : dix élèves pensent que les esclaves sont « maltraités », deux d'entre eux précisent qu'ils sont battus et un autre qu'ils travaillent pour une personne méchante.

Deux élèves, seulement, sur cinquante-trois mettent en relation l'esclavage avec une capture sans être capables de citer les lieux concernés, l'Afrique et l'Amérique. L'un d'entre eux le pressent en précisant qu'il s'agit de personnes « issues de pays ». Un seul associe l'esclavage au continent africain.

Beaucoup sont influencés par les dernières leçons sur le Moyen Âge, et plus précisément par le thème « seigneurs et paysans » dans lequel ils ont étudié les corvées qu'ils associent spontanément à l'esclavage. On peut en conclure que pour un certain nombre d'élèves, le prototype de l'esclave s'est figé, par le biais d'une analogie passé/passé impropre, autour du terme « corvée ». De fait, la notion de contrainte et l'absence de liberté sont très présentes dans les réponses : l'esclave est au service d'une autre personne, il est même « aux ordres » ou obligé d'obéir, mais, souvent relié par certains, à nouveau, au Moyen Âge car huit élèves citent le roi comme bénéficiaire. Le statut de l'esclave en relation avec le fait qu'un esclave ne reçoit pas de salaire pour la tâche effectuée est approché par très peu d'élèves. Pour l'un, il n'est pas payé, pour trois autres, il n'est pas bien payé. L'assimilation du travail de l'esclave aux corvées par un seul élève relève bien d'une conception correcte : aucun salaire n'est versé pour le travail accompli, mais dans un cadre historique et juridique anachronique, la société médiévale française.

L'association spontanée avec les corvées et les rois, donc avec le Moyen Âge, atteste de conceptions initiales erronées autour du terme « esclave » de la part de ces élèves, influencés par la leçon en cours, mais également par leur quotidien, leurs parents ou eux-mêmes employant régulièrement ce terme en évoquant des tâches « ingrates » à effectuer sans pouvoir y échapper.... Ceci, joint à l'absence de toute tentative de contextualisation historique par le reste des deux classes, à savoir près des deux tiers, illustre, non seulement, le manque logique de savoirs historiques sur ce sujet, mais surtout le fait que les échanges ou les confrontations avec les différentes personnes qui entourent ces enfants (famille, amis, médias,...) contribuant à la construction d'un « savoir initial », fait d'idées et de concepts, ne s'intéressent presque jamais à ce thème ou le détournent. Seules deux références à l'esclavage dans l'Egypte ancienne, par le biais, pour l'un, d'un voyage, et, pour l'autre, du visionnage d'un film, s'inscrivent dans une perception historique valide de l'esclavage.

Les réponses à la seconde question attestent de la variété de leurs sources d'information. Dans un tiers des cas, elles sont apportées par les parents, dans un autre tiers, par la lecture d'un

livre, le tiers restant correspondant par ordre d'importance à la télévision et à l'école (cours d'histoire, certainement les séances sur le Moyen Âge). La visite d'une exposition n'est citée que deux fois alors que nous sommes dans une école proche du centre dans un milieu socioculturel élevé dont on pourrait penser que les parents exploitent régulièrement les ressources muséales de la ville de Bordeaux dont le musée d'Aquitaine. Or ce dernier a inauguré, il y a un an, quatre salles, remarquables, essentiellement consacrées à la traite négrière et à l'esclavage... Enfin, un élève cite son voyage en Egypte et une autre évoque un jeu auquel elle s'est livrée avec un autre élève, le jeu de l'esclave et du roi...

Ce flou, voire l'absence de conceptions initiales valides sur l'esclavage, pose le problème de la mémoire collective de ce fait historique dans la population française métropolitaine, il interroge également le processus d'accommodation que pourraient étayer de tels schèmes d'accueil. Est-il à l'origine des réactions étonnantes observées dans quelques classes de Gironde ? C'est ce que nous allons examiner.

À partir d'observations de séances.

Même si les séances observées ne l'ont pas été dans les classes questionnées, il a semblé intéressant de mettre en lien ce recueil de conceptions initiales avec les réactions générées lors de séances d'histoire classiques ou de mise en œuvre différentes, toutes visant à sensibiliser des élèves à l'histoire de l'esclavage (Lalagüe-Dulac, 2011). En Gironde marquée par son passé négrier, outre huit entretiens, j'ai pu observer et transcrire cinq séances et, d'emblée, un phénomène étonnant a été relevé. Alors que l'on aurait pu s'attendre à une empathie marquée de la part des élèves confrontés à l'histoire douloureuse d'un autre, les émotions sont peu fréquentes, à peine une dizaine de « oh », au total. Au sein de nombreux exemples, seuls quelques-uns illustrent l'effet produit par l'étude de l'histoire de l'esclavage au sein de quelques classes girondines ainsi que les interactions qui en découlent sont présentés ici.

Certaines de ces réactions étonnantes ont été notées lors d'une séance menée par une jeune maîtresse en zone rurale. Alors que les conditions de transport faites aux esclaves durant la traversée de l'Atlantique suscitent généralement les quelques réactions relevées dans les autres classes, dans cette séance, rien ne transparait. Lors de l'étude de la coupe d'un bateau négrier, le plan du faux-pont du navire l'Aurore, un élève, Alex, repère vite les esclaves et le débat s'engage sur les conditions de vie des esclaves durant le transport, mais sans grande empathie. Le document suivant, « Pont d'un navire négrier », d'après Prétextat Oursel, vers 1830, permet d'observer l'installation de ces hommes et de ces femmes à l'intérieur du bateau.

Curieusement, cette scène très parlante suscite très peu de réactions et de commentaires de la part des élèves. Un d'entre eux d'ailleurs se demande s'il ne préférerait pas la précédente...

Deux minutes après, un nouveau document est observé : une affiche annonçant une vente d'esclaves en anglais sans la traduction du texte (Mesnard et Désiré 2007, pp. 75-76). La maîtresse décrit l'affiche précisément et un élève met en relation, apparemment froidement, les prix et la santé des esclaves. On est dans le concret et pas du tout dans l'empathie, quand le même élève se demande si : « *par exemple, les femmes en bon état, on les vend à 500 000 euros ?* ». Question qui fait, pour la première fois, réagir l'enseignante : « *Et, euh, ça ne vous fait pas réagir plus que ça, vous ?* », suscitant l'approbation de plusieurs élèves. Exaspérée par l'absence de réactions de ses élèves qui ne paraissaient pas choqués par les situations observées, elle reprend l'étude du document en sortant de la simple description, elle mime les gestes de celui qui palpe un bras et l'émotion des élèves commence à apparaître. Mais le débat qui s'en suit est surprenant :

« E : Moi, ce que je comprends pas c'est que euh, les esclaves, on a bien le droit d'en acheter un pour qu'il soit heureux, par exemple, lui donner à manger et tout.

E : De l'amour.

M4 : Oui, alors, déjà, sur la base, est-ce que tu, est-ce que tu penses que toi, tu serais heureux, qu'on te, qu'on t'arrache à ton village, de force, et qu'on t'emmène sur un bateau très loin de ta famille ?

E : Quand même, acheter, acheter un, un mon...

M4 : Lève le doigt, Aurélien. Déjà XX

Aurélien : Non, mais par exemple, si, si on t'achète euh, par exemple, t'as le droit, on a le droit de t'acheter et après de euh, de bien, de bien vivre avec toi. Donc par exemple, t'es acheté et puis.... »

Les remarques de ces deux élèves et plus particulièrement celles d'Aurélien interpellent. Ils ont compris, à juste titre pour l'époque, que tout un chacun avait le droit d'acheter des esclaves, ce qui est un savoir scolaire en lien avec le thème traité. En revanche, ils proposent à ce fait historique une explication étonnante : pourquoi ne pas acheter des esclaves, si c'est un bienfait pour ces hommes et ces femmes dont on va bien s'occuper et qui seront « heureux »? Ils assimilent cette possibilité à un acte de charité, totalement inconscient du fait que les esclaves étaient chosifiés et n'avaient aucune liberté. Un seul élève tente de manifester son indignation : « *Quand même, acheter, acheter un, un mon...* ».

Consternée, la maîtresse interrompt Aurélien et contextualise les faits observés. Du reste, les réponses qui suivent montrent que des élèves ont bien compris les raisons du commerce triangulaire. Elle conclut sur le fait que, à l'époque, l'objectif n'était pas de rendre heureux les esclaves, puis, prise par le temps, elle poursuit son cours autour de la notion de plantation. Aussi commence-t-elle par énumérer avec ses élèves les plantes qui intéressaient les Européens. Alors que certains commencent à proposer différents noms de plantes, un élève, Bryan, demande la parole. Il revient sur l'affiche, il veut partager son émotion, car ce qu'il vient de comprendre le choque. Ses schèmes d'accueil ne peuvent accueillir sans réagir des données qui vont à l'encontre de sa conception du statut d'un enfant. Aussi, émet-il un jugement de valeur « *c'est pas juste* », puis, il propose un parallèle très parlant :

« **Bryan** : *Mais là, c'est pour l'autre image, c'est pas juste de vendre les enfants et tout, par exemple, tiens, si on vendait Julien !*

Julien : *Oh mais pourquoi !*

M4 : *Bryan ?*

E : *Et ben, on peut pas !*

E : *Y avait pas de policiers ?*

M4 : *Si, si, à l'époque, les policiers, ils étaient pas, ils n'étaient pas contre, c'était, si vous voulez à l'époque, c'était normal d'acheter un esclave, c'était normal.*

La contextualisation est difficile pour Bryan qui ne réussit pas à comprendre que cet acte était légal à cette époque, ce que lui rappelle l'enseignante, lorsqu'un autre élève s'exclame, certainement par analogie avec l'énumération de plantes qui vient d'avoir lieu, énumération qui a pu faire surgir dans son esprit l'idée du marché :

E : *C'est comme au marché quand on fait, oh, venez, venez, j'ai des tomates, là, c'était, venez, venez, j'ai des noirs tout frais !*

L'enseignante, tout à son objectif, ne s'éternise pas, elle ne reprend pas la formulation choquante employée par l'élève : « *des noirs tout frais* ». Elle conclut en précisant que cela ne gênait personne, et passe très (*trop*) vite à un nouveau support, la gravure d'un moulin à sucre. Nous sommes dans les dernières minutes de la séance, et un nouvel échange traduit l'ampleur de la difficulté à traiter un tel sujet tant les représentations des élèves sont ancrées dans des associations problématiques. L'enseignante projette une lithographie « Le moulin à broyer la canne », de William Clark (1823). Alors que l'activité principale des esclaves, produire du

sucre, est décrite ainsi que la présence d'hommes armés de fouet, un élève prête des intentions criminelles aux esclaves :

E : Ça risque mettre du poison dans le sucre les, les Africains.

Et, cinq secondes après, un autre élève pense qu'ils peuvent tuer. Ces deux élèves ont manifestement peur des esclaves, ou tout au moins, ils les inquiètent, ils s'identifient davantage aux Blancs dont ils se sentent plus proches et qui pourraient devenir des victimes. Du reste, le premier élève, en employant l'expression : "*les Africains*", montre bien toute la distance qu'il met entre lui et ces esclaves que le "*ça*" utilisé en début de phrase réifie. Le même phénomène a été relevé lors de l'observation de séances menées dans les Hauts-de-Seine autour d'un projet atelier d'écriture, *Mémoires de peau* : les élèves se positionnent toujours explicitement et très spontanément en un « nous » bien distinct de celui des esclaves/Noirs. Dans les séances filmées en Gironde, un seul élève, Thomas, emploie ce pronom personnel. À la recherche des raisons qui ont poussé Olaudah Equiano à raconter sa vie, il considère que l'ancien esclave souhaitait montrer que les esclaves étaient des hommes «*aussi bien que nous* »...

3. Quels obstacles épistémologiques lors de l'enseignement de l'histoire de l'esclavage ?

La catégorisation sociale, obstacle au raisonnement par analogie.

La catégorisation sociale permettant de définir la place des individus dans la société, les élèves se perçoivent effectivement comme semblables ou différents des personnages historiques ou groupes sociaux étudiés. Or, comme « *catégoriser l'autre implique toujours une forme d'évaluation* » (Lautier, 2005, p.61) et que chaque être humain s'efforce de préserver une identité sociale positive (Tajfel et Turner, 1979 (1986)), les élèves ne veulent pas s'identifier aux esclaves. Le processus de catégorisation les conduit à distinguer les « nous », pour la plupart Européens, blancs et pour tous, libres, et les « eux » ou les « ils », tous Africains, noirs, réduits en esclavage et maltraités car, comme nous l'a montré le questionnaire, le prototype de catégorie propre à « esclave » ne peut renvoyer à des schèmes d'accueil historiquement cohérents avec ce qui est étudié. À cela s'ajoute l'effet amplificateur et négatif du stéréotype sur la perception (maltraité, enchaîné : Lalagüe-Dulac, 2009). Il ne faut pas, en outre, négliger les traces néfastes de la théorie, développée au XIX^{ème} siècle, du racisme biologique dans la construction de la mémoire collective actuelle (Jahoda, 2005, p.53)

car, comme le montre le processus de catégorisation sociale, la sociabilité est une recherche souvent instable de similitudes et de différences. Les premières « *sont plus rassurantes que les différences. [...] Le membre d'un groupe étranger tend à faire peur et à susciter des réactions physiologiques aussi bien que neurologiques* » (Demoulin et al., 2005, p.74).

Ainsi nous accentuons les similitudes entre membres d'un même groupe, pour nous valoriser au détriment des autres (Yzabert et Schadron, 1996). Selon la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1969), ce favoritisme permet au sujet d'accroître le sentiment qu'il a de sa propre valeur : d'où peut-être l'interprétation très surprenante faite par les élèves de la scène de vente d'esclaves arrivés en Amérique. Certains essaient de tourner à l'avantage de leur groupe d'appartenance, à savoir des Blancs européens, cette scène cruelle. Ils ne peuvent adhérer à cette vision du passé qui dévaloriserait leur groupe d'appartenance, puisque le prestige du groupe par rapport auquel ils sont amenés à se définir rejaillit nécessairement sur l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes (Amossy, Herschberg-Pierot, 1997, pp.45-46). De ce fait, ces hommes auxquels ils s'identifient ne peuvent être mauvais. Du reste, selon Tajfel (1969), le seul sentiment d'appartenance à un groupe suffit pour susciter des images défavorables de l'autre groupe, ce qui se produit effectivement quelques minutes plus tard, lorsque deux élèves prêtent des intentions criminelles aux esclaves travaillant dans un moulin à sucre : « mettre du poison », « pour tuer ».... Dès que l'individu rejoint une catégorie, il a de fait tendance à évaluer plus favorablement tous ceux qui appartiennent à son groupe sans s'appuyer sur des connaissances historiques, ce, d'autant plus s'il n'en a pas.

La même réaction surprenante a été observée dans la classe d'un autre enseignant, professeur chevronné (Lalagüe-Dulac, 2011, pp.149-150 ; pp.157-159). Ce dernier, à la suite de la lecture préalable d'un roman historique, *Deux graines de cacao*, a construit une situation d'apprentissage particulière reposant sur l'observation successive de sept documents. Tous illustraient la violence et les tortures infligées aux esclaves par leur maître. Ce choix délibéré de l'enseignant, volontairement dans la provocation, est parti du principe qu'en présentant des images chargées de sens, elles « parleront » d'elles-mêmes ou, du moins, qu'elles contribueront à la construction de représentations signifiantes. Le maître ne souhaitait pas, du reste, obtenir des commentaires « historiques », il espérait essentiellement des réactions dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, d'où le choix des supports documentaires. Sa pratique semble relever de la « pédagogie de la mémoire » caractérisée par une aspiration forte à une société moins indifférente au mal (Tutiaux-Guillon, 2008, p.295). Or, presque

aucune empathie ne s'est développée durant la séance et il a été obligé, à moment donné, de faire appel à leurs sentiments sans grands résultats.

Alors, comment réussir à s'identifier à ces hommes capturés, vendus, battus, exploités ? Sont-ils encore humains ? Puis-je m'identifier à lui ? Comment développer de la sympathie à son égard alors que le processus de catégorisation sociale nous en éloigne et qu'aucune transmission ne peut plus s'effectuer par le biais de la mémoire familiale qui pourrait valoriser ce passé ? Les élèves d'origine antillaise, toujours en France métropolitaine, ont-ils une « meilleure mémoire » de ces faits historiques que le reste des élèves de la même zone géographique ?

La mémoire, obstacle à la construction de savoirs historiques ?

Même si on sait encore très peu de choses de la façon dont circule la mémoire de la traite négrière et de l'esclavage dans les familles, on peut supposer, même pour les publics scolaires concernés par leur propre histoire familiale, que la mémoire de l'esclavage n'est pas entretenue dans l'intimité des familles, au même titre que les génocides du XXe siècle, comme un oubli irréparable (De Cock, 2009, p.107) et ce, pour plusieurs raisons qui peuvent se cumuler.

D'une part, la traite et l'esclavage appartenant encore pour beaucoup au temps « précolonial » et pré moderne, ces faits historiques ont longtemps été des objets historiques marginalisés (Vergès, 2006 (2010), p.155).

D'autre part, le devoir de mémoire mis en œuvre récemment autour de pratiques sociales spécifiques (discours, lois mémorielles, politiques éducatives, commémorations, associations, musées), ne s'est pas imposé d'emblée comme aussi évident que celui concernant la Shoah, parfois même dans les sites directement concernés par la traite négrière.

Ensuite, l'immatérialité de ces lieux de mémoire est toujours prégnante. Ainsi, à Bordeaux, le fleuve est vide de tout trafic et vestiges du passé portuaire. Ce vaste espace ouvre plus sur l'imaginaire que sur les traces disparues d'une histoire très éloignée des réalités des élèves, traces dont ne témoigne qu'une petite plaque apposée au bord du quai, tellement petite qu'il est bien difficile de la trouver et un buste de Toussaint Louverture sur l'autre rive... Des lieux de mémoire, espaces muséaux, se sont cependant créés ces dernières années à Bordeaux, à Nantes, directement concernées par ce pan de l'histoire de France, mais qu'en est-il dans les autres régions dont le passé n'a jamais participé à cette histoire douloureuse ? Cette absence des lieux, support indispensable d'une reconstruction du passé, on la constate également chez

Pierre Nora qui n'accorde aucune place aux lieux des vaincus ou à la mémoire traumatique (Fassin et Rechtman, 2002, p.32).

Enfin, si le thème est, comme les autres, abordé sous l'angle des droits de l'homme, du respect d'autrui, il ne peut, au sein du public scolaire français métropolitain, mobiliser des témoignages personnels ni des souvenirs d'histoires familiales des élèves. Car autant la Shoah, les guerres de décolonisation, l'histoire de l'immigration sont des événements qui ont un lien générationnel avec les enseignants et les élèves eux-mêmes (Corbel et Falaize, 2003), et reposent sur un grand nombre de sources historiques variées, autant ce constat ne peut être établi pour l'esclavage. Celui-ci est concentré sur une période historique très éloignée à la fois pour les élèves en terme d'épaisseur de temps mais également pour les mémoires, qu'elles soient familiales européennes, africaines, ou, antillaises. Les témoins sont morts depuis longtemps et peu de témoignages directs existent, que ce soit sur la période de l'esclavage ou après la deuxième et définitive abolition en 1848. En effet, l'écriture de l'histoire privilégiant l'archive écrite, donc très souvent européenne et coloniale, l'histoire de l'esclavage manque cruellement de sources émanant des esclaves. Les poèmes, chants, récits et pratiques transmis oralement et par répétition par les captifs et les esclaves, expression d'une réalité indescriptible, ont souvent été oubliés par les récits officiels.

À cela s'ajoute pour les familles concernées un sentiment d'humiliation générant un oubli volontaire car très peu de faits héroïques ou de figures exemplaires n'accompagnent, en France métropolitaine, cette question historique, d'autant plus que les sociétés antillaises ont longtemps souffert d'une néantisation de l'héritage africain augurant des dommages irréparables faits à la filiation et de ce fait à la mémoire (Jacques, 1983 ; Shaw, 2002). Plusieurs études sur la question ont été menées dont une sur les mémoires sociales de l'esclavage à travers l'exemple des migrants réunionnais (Deschamps, 2009 ; 2011). L'hypothèse de départ était de savoir si cette histoire, quoique longtemps taboue et réprimée, subsistait de manière insidieuse à travers les identités au sens où elle contribuerait à une certaine dévalorisation identitaire. La plupart des sujets interrogés ont très régulièrement répondu : *« je ne peux pas vous raconter, je ne connais pas »*, *« je ne sais pas, c'est pas évident »* ou encore *« je ne sais pas quoi répondre, l'esclavage c'est un domaine que je ne connais pas très bien, [...], je ne préfère pas parler là-dessus »*. Un autre point transversal, c'est la dénonciation d'un manque de transmission, scolaire ou familiale ainsi que la récurrence du mot « honte » qui parsème presque tous les entretiens, allant de la honte de

l'histoire à la honte de soi. Les plus âgés comme les plus jeunes souhaitent oublier pour mieux être, stratégie dont l'objectif est « *la sauvegarde d'une identité sociale positive* » (Deschamps 2009, p.16). L'absence ou le refus de mémoire en dépôt dans la culture caractérise de ce fait la transmission inter-générationnelle au sein des familles concernées et, encore plus, au sein des autres familles, généralement métropolitaines.

V. Fayot Chalcou pointe régulièrement cet oubli, ce malaise dans la thèse qu'elle a consacrée à la conscience historique et aux sentiments d'identité des Antilles françaises. Les Antillais, « *privés de leur histoire, devenus amnésiques par force ou instinct de survie* » forment « *des sociétés malades de leur histoire* », marquée par la longue néantisation de leur passé africain générateur de malaise identitaire. La représentation dominante de la conscience historique aux Antilles de 1946 à 1999 est largement négative : « *conscience aliénée, a-historique, amnésie collective, conscience manipulée* » (Fayot Chalcou, 2002, p.6), émanant d'une histoire dominante, surimposée essentiellement par la France. Le déni d'histoire et la honte du passé, longtemps patents, ont engendré une « *volonté d'oubli* », « *donnée fondamentale qui réunit, au-delà des siècles et des continents, les parties prenantes de ce commerce triangulaire* » (Gueye 2000, 85), mais aussi un ressentiment, né de l'oubli institutionnalisé (Cottias 1997; 1998 ; 2000 ; 2007). Aussi les commémorations de 1998 ont-elles suscité de nombreuses réactions hostiles ou indifférentes à la remémoration du passé servile si douloureux que l'on préfère ne pas en parler. Si l'enquête menée par V. Fayot Chalcou (2002) montre que les parents sont largement dépourvus de mémoire familiale, les Antillais sont, cependant, en quête de grands héros du passé, de morts vénérables - les marrons, Toussaint Louverture, Boukman, Delgrès et d'autres - que, depuis les années trente, poètes, romanciers et historiens antillais évoquent.

En Afrique, l'oubli est également présent en des lieux pourtant particulièrement concernés. Ainsi l'étude des mémoires locales de l'esclavage interne et de son abolition dans des villages africains « rebelles » montre que, en dépit de l'histoire de résistance des villages étudiés, l'histoire familiale liée à l'esclavage est souvent tue, non transmise, voire niée (Rodet, 2010). Les mémoires de l'esclavage s'y avèrent « tronquées ». Même dans ces villages « rebelles », la mémoire de l'esclavage tend actuellement à disparaître, car, pour les descendants d'aujourd'hui, reconnaître dans l'espace public des phénomènes de résistance dont ils devraient pouvoir être fiers revient à reconnaître leur origine servile dans des sociétés où prévaut toujours une idéologie des nobles qui définit ce qu'est une société d'hommes libres. Cette mémoire de l'oubli, on la retrouve également dans la littérature romanesque

d'Afrique noire au sein de laquelle « *l'esclavage et la traite forment une zone si douloureuse et si chargée de honte que l'on ose à peine s'en approcher et que le silence relatif qu'observent les romans africains se comprend* » (Borgomano, 2000, p.99).

L'enseignement de l'histoire de l'esclavage est ainsi confronté à deux phénomènes paradoxaux et concomitants. D'une part, la pluralité des mémoires, en lien avec l'histoire de l'esclavage car il existe *des* mémoires de l'esclavage. Les mémoires des populations de la Guadeloupe, de la Guyane, de la Martinique, de Mayotte et de la Réunion, et les mémoires des populations des pays d'où sont venus les esclaves qui ont peuplé les colonies françaises, Madagascar, les Comores, les pays d'Afrique côtoient les mémoires des villes négrières comme Bordeaux ou Nantes, celle des marchands d'esclaves, celle des négriers, celle des maîtres et celle des royaumes guerriers dont la richesse provenait de ce commerce. D'autre part, le silence qui a longtemps été double, dans l'histoire nationale *et* dans les histoires locales, en raison d'une spécificité française : « *... en France, l'indifférence à la voix des esclaves a précédé le silence ; c'est une des différences avec l'esclavagisme aux États-Unis ou dans les colonies anglaises, où on dispose de témoignages directs des esclaves* » (Vergès 2010, p.159).

De fait, ainsi que l'expose le rapport de 2005 au Premier Ministre du « Comité pour la Mémoire de l'Esclavage sur les Mémoires de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions », les relations entre la mémoire de l'esclavage et la mémoire nationale française n'ont pas été pendant longtemps très harmonieuses. La question de la traite et de l'esclavage a, depuis ses débuts, suscité une réticence, une gêne et la non-prise en compte de cette mémoire a généré des savoirs très flous à l'origine, en partie, d'une mémoire collective antagoniste selon les lieux et, sans cesse, reconstruite en fonction des époques, mais surtout de plus en plus oubliée par la grande majorité de la population française métropolitaine, car « rares sont les Français qui savent »... En conséquence, la mémoire collective est -et a été- confrontée à un paradoxe que les processus de catégorisation sociale ont rapidement détourné afin de garder seulement ce qui valorise le groupe... Aussi, ce pan de notre passé n'occupe-t-il pas la même place que les génocides du XX^{ème} siècle dans la mémoire des familles et peu de savoirs sociaux en découlent.

Alors, quels apprentissages sociaux peuvent se construire en France métropolitaine autour d'un sujet sensible inscrit dans un passé « déjà passé » depuis longtemps et dont l'oubli n'a pas été, pendant une très longue durée, considéré comme « irréparable » ? La question de

l'altérité, inhérente à l'épistémologie de l'histoire, l'est d'autant plus dans l'étude de l'enseignement de l'histoire de l'esclavage, que, au sein des cinq catégories de questions fondamentales de nature anthropologique qui rendent l'histoire possible, catégories définies par Reinhart Koselleck (Heimberg 2005, p.46), figure celle qui concerne les relations entre le dominant et le dominé, marqueurs de catégorisations juridiques et sociales. Ce n'est qu'en s'appuyant sur la multiplicité des mémoires qu'il sera possible de créer une *mémoire partagée* et de construire une histoire commune qui permettra, apprentissage précieux, de s'ouvrir à l'autre et de ne pas s'enfermer dans une identité présumée au sein d'une histoire et d'une mémoire strictement nationales, mais faut-il être également conscient, dans la construction de ces savoirs, du poids des conceptions initiales, des stéréotypes et des phénomènes de catégorisation social

Bibliographie

- Amossy, R. (1991). *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan.
- Amossy, R. & Herschberg-Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés*. Paris : Nathan Université.
- Bachelard, G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique*. Bibliothèque des textes philosophiques, Paris : J. Vrin.
- Bachelard, G. (1972) *L'engagement rationaliste*. Paris : P.U.F.
- Borgomano, M. (2000) La littérature romanesque d'Afrique noire et l'esclave, « une mémoire de l'oubli » In Rochmann, M.-C. (dir.), *Esclaves et abolitions. Mémoires et systèmes de représentation*, Paris : Editions Karthala, p. 99-102.
- Branscombe, N-R., Schmitt, M-T. & Harvey, R-D. (1999) Perceiving pervasive discrimination among African-Americans : Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, n°77.
- De Cock, L. (2009). Introduction . In De Cock, L., Picard, E. (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire ; Illusions et désillusions du roman national* , Marseille : Argone.
- Cohen-Azria, C. (2007). Représentations . In Reuter, Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : Éd. De Boeck.
- Comité pour la Mémoire de l'Esclavage. *Mémoires de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions*. Rapport à Monsieur le Premier Ministre, remis le 12 avril 2005. : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000247/0000.pdf> (consulté le 2 avril 2012)

Corbel L. *et al.* *Entre mémoire et savoir : L'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation*. Paris, INRP, 2003, www.inrp.fr/philo/mem_hist/rapport/accueil.htm.

Consulté le 2 avril 2012.

Corbel, L. Falaize, B. (2004). L'enseignement de l'histoire et des mémoires douloureuses du XXème siècle . *Revue Française de Pédagogie*, n°14.

Cottias, M. (1997). « L'oubli du passé » contre la citoyenneté : troc et ressentiment à la Martinique. In Constant, F. & Justin, D. (dir.), *1946-1996 : cinquante ans de départementalisation*. Paris : L'Harmattan.

Cottias, M. (1998) La politique de l'oubli (La Martinique dans la seconde moitié du XIXe siècle) . In *France-Antilles* mai 1998, Hors Série, Cent cinquantième de l'abolition de l'esclavage 1848-1948.

Cottias, M. (2000) Le triomphe de l'oubli ou la mémoire tronquée ? . Le Comité Devoir de Mémoire-Martinique, *De l'esclavage aux réparations*, Paris : Karthala.

Cottias, M. (2006) Oubli, pardon et ressentiment : la citoyenneté à la Martinique (1848-1850). In Cottias, M., Stella, A. et Vincent, B. (coord.), *Esclavage et dépendances serviles : histoire comparée*. Paris : L'Harmattan.

De La Haye, A-M. (1998). *La catégorisation des personnes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Demoulin, S. & al, (2005). Le cas de l'infra-humanisation . In Sanchez-Mazas, M., Licata, L. (dir.), *L'Autre. Regards psychosociaux*, Grenoble : PUG, p.73-93.

Deschamps, G. (2009). Mémoires sociales et Esclavage : l'exemple des migrants Réunionnais. *Carnets du GREPS*, n°1.

Deschamps, G. (2011). L'Esclavage colonial entre Histoire et Mémoires : quelques réflexions autour des lois mémorielles . *Societal and Political Psychology International Review*, n°2 (1).

Desire, A. & Mesnard, E. (2007). *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage*-cycle 3. Collection « Repères pour agir » 1er degré, CRDP Académie de Créteil, Nancy.

Dortier, J-F. (dir.). (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Sciences Humaines Editions.

Falaize, B. (dir.). *L'enseignement de l'esclavage, des traites, et de leurs abolitions dans l'espace hexagonal*.

http://www.comitememoireesclavage.fr/IMG/pdf/RAPPORT_ESCLAVAGE_INRP_2011.pdf

f consulté le 2 avril 2012.

- Fassin, D. & Rechtman, R. (2007). *L'Empire du traumatisme. Enquête sur la condition de victime*. Paris : Flammarion.
- Fayot Chalcou, V. (2002). *Enseigner l'histoire aux Antilles françaises. Conscience historique et sentiments d'identité*. Thèse, Université Paris 7.
- Giordan, A. (1996). « Les conceptions de l'apprenant : un tremplin pour l'apprentissage ». *Sciences Humaines*, Hors-série, n°12.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Gueyre, M. (2000). Les mémoires oubliées de l'esclavage . In Rochmann M.-C. (dir.), *Esclaves et abolitions. Mémoires et systèmes de représentation*. Paris : Éd. Karthala,
- Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Paris, Albin Michel.
- Halte, J-F. (1992). *La didactique du Français*. Collection Que sais-je ?, Paris : PUF.
- Heimberg C. (2005). La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée . *Le Cartable de Clio*, n°5.
- Jacques, A. (1983). « L'identité ou le retour du même ». *Les Temps Modernes*.
- Johada, G. (2005). Des origines de l'antagonisme envers « les Autres » . In Sanchez-Mazas, M. & Licata, L. (dir.), *L'Autre. Regards psychosociaux*. Grenoble : PUG.
- Kosselck R. (1997) *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard-Le Seuil.
- Ladmiral, J-R. & Lipianski, E-M. (1992). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Lalagüe-Dulac, S. (2009). Enseigner l'histoire de l'esclavage à l'école primaire. In *Curriculum en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts*. CD-Rom du colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. HEP Lausanne et Université de Genève, Lausanne, 23 et 24 novembre 2009.
- Lalagüe-Dulac, S. (2011). Enseigner l'histoire de l'esclavage. Analyses de pratiques de classe en Gironde . In Falaize, B. (2011).
- Launay, M. (2004). *Psychologie cognitive*. Paris : Hachette.
- Lautier, N. (2005). Penser l'autre dans l'enseignement de l'histoire . *Le Cartable de Clio*, n°5.
- Ledoux, S. (2011). L'esclavage et la traite à l'école primaire en région parisienne . In Falaize, B. (2011).
- Leyens, J-P. (1996). Préface. In Yzerbyt, V. & Schadron, G. *Connaître et juger autrui*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

- Leyens, J-P, Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1999). *Stéréotypes et cognition sociale*. Liège : Mardaga.
- Licata, L. & Klein, O. (2005). Regards croisés sur un passé commun . In Sanchez-Mazas, M. & Licata, L. (dir.), *L'Autre. Regards psychosociaux*. Grenoble : PUG.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1984). *La psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Rodet, M. (2010). Mémoires de l'esclavage dans la région de Kayes, histoire d'une disparition . *Cahiers d'Etudes africaines*, n° 197.
- Shaw, R. (2002). *Memories of the Slave Trade. Ritual and the Historical Imagination in Sierra Leone*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive Aspects of prejudice . *Journal of Social Issues*, n°25/4.
- Tajfel, H. & Turner, J C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict . In Austin, W. & Worchel, S. (dir.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey : CA, Brooks/Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In Worchel, S. & Austin, W. (dir.) *Psychology of intergroup relations*. Chicago : Nelson-Hall, (2nd ed.).
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des "questions vives" en histoire-géographie . In Legardez, A. & Simmoneau, L. (coord.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF éditeur.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire . In Ernest, S., (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école, Mémoire de la Shoah et enseignement*. Lyon : INRP, p. 289-301.
- Vergès, F. (2010). Esclavage colonial : quelles mémoires ? Quels héritages ? . In Blanchard, P. et Veyrat-Masson, V. (dir.), *Les guerres de mémoires. La France et son histoire*. Paris : Éd. La Découverte.
- Vergès, F. (2006). *La Mémoire enchaînée. Questions sur l'esclavage*. Paris : Albin Michel.
- Yzerbert, V. & Schadron, G. (1996). *Connaître et juger autrui* ; Grenoble : PUG.

Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté, mars 2011, INRP, Lyon.

Apprentissages disciplinaires en histoire à l'école élémentaire autour de la commémoration de la « Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions » - Pierre Kessas

Pierre Kessas

IEN à Blaye (Académie de Bordeaux)

Doctorant en Sciences de l'Education

Théodile-CIREL (E.A. 4534) – Université de Lille 3

pierrekessas(at)wanadoo.fr

Résumé

Cette contribution se propose de situer les apprentissages construits en histoire par cinq élèves de CM2 au cours d'une séquence d'apprentissage en histoire consacrée à la journée commémorative du 10 mai sur la « Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions ». La confrontation des élèves de l'école élémentaire à un enjeu de mémoire pose une problématique des usages publics de l'histoire (Heimberg, 2002) qui interroge les contenus disciplinaires, notamment par une remise en question des finalités de l'histoire scolaire (Tutiaux-Guillon, 2008b). Cette prescription autour d'une réflexion sur une commémoration place les élèves en tension entre connaissance et reconnaissance dans leur pratique et leur représentation. A partir d'une analyse didactique des pratiques langagières écrites des élèves, il s'agira de comprendre leur rapport au langage et à la situation observée dans laquelle chacun se construit comme sujet écrivant (Bautier, 2001), l'écrit étant envisagé comme un outil pour entrer dans une pensée disciplinaire. Dans cette perspective, des fonctionnements disciplinaires (Delcambre, 2007) et des modalités d'appropriation du savoir historique engagées par les élèves, entre identification et interprétation de la mémoire et de l'histoire de l'esclavage, seront analysés au regard des finalités critiques et civiques en jeu dans la situation d'enseignement (Tutiaux-Guillon, 2002).

Mots-clés : pratiques langagières, histoire/mémoire, apprentissage, configuration disciplinaire

Disciplinary learning history in elementary school about the commemoration of the "Memory of the slave trade, slavery and their abolition"

Abstract

This contribution is aimed at studying the way five 5th year pupils of elementary school build learning skills in History, working on a didactic analysis of their written language practices during a History learning sequence devoted to the Memorial Day of May 10th ("Memory of the slave draft, the slavery and their abolitions"). The elementary school pupils' confrontation with a memory's stake raises the problem in the public use of History (Heimberg, 2002) and re-questions the disciplinary configuration (Reuter and Lahanier-Reuter, 2007), in particular by a questioning of the aims of the school history (Tutiaux-Guillon, 2008b). This prescription on a reflection on commemorations places the pupils in tension between knowledge and gratitude in their practices and their representations. Working on a didactic analysis of pupils written language practices, the study proposes to understand the link with language and the observed situation in which each pupil builds itself as a *writing subject* (Bautier, 2001). With this in prospect, disciplinary operation (Delcambre, 2007) and acquisition mode of historical knowledge performed by pupils, between identification and interpretation of memory and slave history, will be analysed considering critical and civic purpose at stake in the teaching situation (Tutiaux-Guillon, 2002).

Keywords: language practices, history / memory, learning, disciplinary configuration

La loi Taubira du 21 mai 2001 en France reconnaît la traite et l'esclavage en tant que crime contre l'humanité. Dans la lignée de son adoption, l'enseignement de la traite et de l'esclavage s'invite à l'école élémentaire en France sous la forme de prescriptions. Après leur inscription dans les programmes d'histoire du cycle des approfondissements¹⁴³ de l'école élémentaire en 2002, une injonction au devoir de mémoire est formulée chaque année depuis 2005. Ainsi, la circulaire n° 2005-172 du 2 novembre 2005¹⁴⁴ incite les écoles à mieux prendre en compte la mémoire de l'esclavage dans les enseignements. C'est ensuite la note de service n° 2006-068¹⁴⁵ qui enjoint les acteurs du monde éducatif à mettre en valeur des projets et des réalisations relatifs à la traite, à l'esclavage et à leurs abolitions à l'occasion de la

¹⁴³ Cycle 3 qui regroupe CE2, CM1 et CM2.

¹⁴⁴ BO n°41 du 10.11.2005, <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/41/MENE0502383C.htm>

¹⁴⁵ BO n° 16 du 20.04.2006, <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/16/MENE0601128N.htm>

journée de commémoration du 10 mai¹⁴⁶ sur la « Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions ». La note de service du 29 février 2009 appelle les écoles à « organiser autour de la date du 10 mai des moments particuliers de réflexions et d'échanges ».

Cette demande d'attention de l'institution à la commémoration et au devoir de mémoire rencontre la demande sociale de mémoire de l'esclavage (Bonnafox, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007) et impose une question mémorielle à l'école (Tutiaux-Guillon, 2008b) qui constitue en définitive un témoignage de la fabrique scolaire de l'histoire (De Cock-Pierrepoint et Picard, 2009). Les élèves du premier degré se trouvent donc confrontés à un enjeu de mémoire qui pose à l'école élémentaire une problématique inhabituelle relative aux usages publics de l'histoire. Du coup, la question des valeurs des apprentissages sur la journée de commémoration de la mémoire des traites et de l'esclavage à l'école élémentaire rejoint la problématique des rapports de la mémoire à l'identité et à la conscience historique (Tutiaux-Guillon, 2008b), ce qui interroge les contenus à enseigner au cycle 3.

Ma perspective consiste à situer la relation nécessaire entre histoire et mémoire (Ricoeur, 2000) d'un point de vue didactique pour comprendre les apprentissages réalisés par les élèves dans leurs pratiques langagières écrites. Je propose d'analyser les écrits de cinq élèves de CM2¹⁴⁷, dernière année de l'école primaire en France, d'une école de la banlieue parisienne située en RRS¹⁴⁸, élaborés au cours d'une séquence d'apprentissage consacrée à la journée commémorative du 10 mai pour répondre à la consigne suivante, *Explique pourquoi le 10 mai est devenu une journée pour se souvenir chaque année de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions*. Cette consigne clôt une séquence de deux séances sur les traites, l'esclavage et leurs abolitions autour d'une question de mémoire. L'analyse des écrits et de l'apprentissage en histoire des élèves dans cette situation où les usages publics de l'histoire sont convoqués veillera à penser la relation entre prescriptions, pratiques et représentations des finalités de la discipline.

¹⁴⁶ Date d'adoption de la loi par le Sénat reconnaissant la traite et l'esclavage comme « crime contre l'humanité ».

¹⁴⁷ L'observation s'est déroulée les 9 et 10 mai 2009 dans une classe de CM2 de banlieue parisienne. La séance a été organisée par le chercheur et l'enseignant, et je remercie M. Lapin pour son accueil. Cette observation s'inscrit dans le cadre d'un travail pour déterminer un terrain de recherche pour ma thèse actuelle, *Pratiques langagières et apprentissage en histoire à l'école élémentaire*, sous la direction de Nicole Tutiaux-Guillon et Bertrand Daunay, Université Lille 3 – Théodile-CIREL.

¹⁴⁸ Les réseaux de réussite scolaire (RRS) désignent depuis 2007 les réseaux à publics scolaires prioritaires et forment avec les réseaux ambition réussite (RAR) ce qu'on appelait depuis 1981 les zones d'éducation prioritaire (ZEP). A la rentrée scolaire 2011, l'éducation prioritaire comprend deux catégories, les ECLAIR (Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) où se concentrent les difficultés sociales et scolaires, et les RRS qui accueillent un public plus hétérogène socialement.

C'est dans cette perspective didactique qu'une première partie présentera la situation d'enseignement observée en situant les contenus disciplinaires appréhendés. La valeur des apprentissages sera ensuite interrogée au regard des pratiques langagières des élèves pour relever les fonctionnements disciplinaires observés, du côté d'une part des savoirs, objet d'une seconde partie et, d'autre part, des modalités d'appropriation engagées par les élèves, dans une troisième partie

1. Usages publics de l'histoire et pensée historique en classe de CM2

La prise en charge mémorielle par l'histoire scolaire pose la question de l'identité de la discipline. La *configuration disciplinaire*, concept didactique développée par Lahanier-Reuter et Reuter pour penser la *discipline scolaire* au sein de différents espaces (Reuter et Lahanier-Reuter, 2007) s'en trouve interrogée. Elle organise notamment de manière spécifique l'histoire scolaire au sein de ces différents espaces : les prescriptions, par l'intermédiaire de programmes et de circulaires relatives aux commémorations de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions, les pratiques des élèves, écrites en ce qui concerne cette communication, et leurs représentations. Il s'agira de comprendre les fonctionnements langagiers des élèves sur les contenus d'enseignements à travers leurs pratiques langagières, et d'y appréhender les fonctionnements disciplinaires (Delcambre, 2007), notamment au regard des finalités critiques et civiques en jeu (Tutiaux-Guillon, 2002). L'objectif est de situer le rapport de ces fonctionnements à la situation observée dans laquelle chacun se construit comme sujet écrivant dans l'interaction sociale (Bautier, 2001).

Une situation d'enseignement pour penser la mémoire de la traite et de l'esclavage

La situation d'apprentissage observée engage une réflexion sur la mémoire qui pose la problématique des contenus d'enseignement. Le moment de réflexion en classe autour d'une journée de commémoration nécessite d'inscrire en classe une question de mémoire qui suppose un travail de construction du savoir historique, ce qui s'avère nécessaire pour articuler histoire et mémoire et tendre vers la finalité critique de l'histoire scolaire par la pratique du débat (Tutiaux-Guillon, 2002). La première séance est consacrée à un travail sur les objets historiques de la traite, de l'esclavage et de l'abolition de 1848¹⁴⁹. Pour clore cette

¹⁴⁹ Récit de la traite, récit de Olaudah Equiano, esclave qui racheta sa liberté en 1766, analyse de documents évoquant la traite (gravure d'un pont et entrepont d'un navire négrier de 1835, gravure représentant les dimensions et les plans du *Brookes* de 1789), lecture d'articles du *Code Noir* de 1685, récit des abolitions.

séance, les élèves définissent ce qu'est un esclave. La connaissance du passé pour les élèves repose donc sur une construction des contenus de savoirs qui sont convoqués dans une seconde séance pour réfléchir au sens de la journée de commémoration du 10 mai¹⁵⁰. Après l'élaboration d'une définition personnelle de la notion de *crime contre l'humanité*, le débat s'articule sur la consigne à laquelle les élèves répondent en fin de séquence.

La situation fait appel aux habituelles finalités de l'histoire et également à une finalité morale. Il s'agit en effet de mieux comprendre le présent en interrogeant le passé, ce qui pose la problématique du rapport représentatif du présent au passé, dont la mémoire est gardienne, nous dit Ricœur, en tant que « matrice d'histoire » (Ricœur, 2000, p.106). Le moment de réflexion est inclus dans une situation d'apprentissage en histoire pour faire jouer à l'histoire enseignée son rôle, dans cette prise en charge de la mémoire, en dotant les élèves de moyens qui leur permettent de se situer face à la commémoration (Heimberg, 2002). Chaque élève doit pouvoir construire son parcours singulier dans le champ d'expérience de la mémoire des traites et de l'esclavage. S'il n'est pas attendu au cycle 3 que les élèves comprennent la distinction entre mémoire et histoire, cela devient une condition nécessaire pour dépasser l'émotion affective, laquelle affaiblit inévitablement l'apprentissage, comme le montreront par la suite les écrits de certains élèves du corpus. C'est une dynamique qui procède de la configuration disciplinaire pour mettre à distance le savoir en jeu.

Une situation d'apprentissage qui réinterroge la discipline à l'école élémentaire?

La configuration disciplinaire développe une approche de la discipline scolaire pour en appréhender les variations, comme une construction sociale présentant des composantes structurelles, organisée autour de finalités, caractérisée par des fonctionnements institutionnels qui manifestent son identité (Reuter, 2007). Objet de constructions, l'histoire discipline scolaire prend une forme particulière dès lors que l'élève est invité par l'institution à une réflexion sur une journée de commémoration. Cette introduction d'une question mémorielle à l'école remet en question la discipline scolaire en réinterrogeant la relation entre pratiques, finalités et contenus (Tutiaux-Guillon, 2008b). A cette identité en mouvement s'ajoute la complexité de l'enseignement de l'histoire des traites, de l'esclavage et de son abolition. Parmi les enjeux de la séance analysée, l'ouverture à l'autre conduit à réfléchir à la

¹⁵⁰ Lecture de l'article 1^{er} de la loi Taubira du 21 mai 2001 qui reconnaît la traite des noirs et l'esclavage en tant que *crime contre l'humanité* et débat autour de l'intérêt d'une journée de commémoration, gravure sur l'attaque d'un village en Afrique orientale mettant en relief le rôle des marchands d'esclaves arabes, tableau des Traités, lecture d'un article contemporain sur le travail forcé des enfants et analyse d'une photographie de rachat d'esclaves au Soudan.

construction de l'identité. D'ailleurs, pour Tutiaux-Guillon, « la scolarisation des mémoires dépasse le statut épistémologique du savoir scolaire et oriente les pratiques vers la controverse et le débat » (Tutiaux-Guillon, 2008b). Face à cette question mémorielle, l'empathie peut bloquer les apprentissages chez de jeunes élèves. Pour dépasser ce stade de l'empathie et entrer dans la construction d'un apprentissage disciplinaire, la situation d'enseignement observée engage les élèves à comparer passé/présent et à distinguer histoire et mémoire (Heimberg, 2002), en les invitant à débattre du rôle d'une journée de commémoration, traitant ainsi d'une question de mémoire qui peut conduire à réinterroger le régime de vérité de l'histoire, condition pour construire dans ce cadre un contenu d'enseignement (Tutiaux-Guillon, 2008b). La construction de l'identité nous relie à la problématique de la mémoire pour mieux saisir ce qui la distingue de l'histoire comme construction critique du passé, ce qui réinterroge la construction de l'apprentissage de l'histoire par l'élève. Mais est-ce finalement à la portée des élèves de primaire ?

Comprendre, par une analyse didactique, la manière dont les élèves pensent le savoir historique dans une situation abordant une question de mémoire pose la question de la nature des contenus en jeu car la configuration disciplinaire prescrite par la demande à travailler sur une journée de commémoration s'en trouve modifiée. Il y a en effet à s'interroger sur l'introduction de l'enseignement de questions socialement vives en histoire à l'école élémentaire. Est-ce que cela conduit à un apprentissage disciplinaire ? Et quelle valeur peut-on lui attribuer ?

Rôle de l'écrit pour entrer dans une pensée disciplinaire en classe

La (re)construction des faits lors de la première séance, dans le but d'élaborer des connaissances, favorisent l'entrée dans la compréhension de l'histoire afin de saisir que l'ouverture à l'autre n'a pas été établie. Par exemple, Jérémy reprend dans sa définition d'un « esclave » la métaphore de l'objet élaborée dans la phase d'écriture de la définition à partir des documents sources et principalement du *Code Noir*.

« L'esclavage est une action inhumaine, et interdite de nos jours. Les esclaves étaient capturés en Afrique et déportés en Amérique. Ils étaient traités comme des objets. Ils étaient battus à chacune de leurs fautes. Ils travaillaient dans les plantations de leur maître. (Jérémy)

La définition d'un *esclave* proposée par Jérémy accompagne la construction de sa pensée pour interroger le rôle de la journée de commémoration, pensée soutenue dans un débat et reprise

dans un écrit qui clôt la séquence. Cette définition atteste d'une mise en relation entre l'expérience du cours et le document relatif au *Code Noir*, en particulier son article 44, cette phase de travail ayant conduit les élèves à construire une métaphore de l'objet pour caractériser l'esclave dans la traite. Cette définition écrite¹⁵¹ a donc contribué à faire questionner Jérémy sur les liens entre traite et esclave, ce qu'il formalise en ouvrant sa définition par le thème de l'esclavage. Le contenu d'enseignement a été appréhendé par cet élève comme un savoir disciplinaire. Ainsi se construit la finalité civique de ce moment de réflexion dans une perspective historique.

La définition constitue un écrit intermédiaire qui aide à la construction de savoirs. Le rôle de l'écrit (définitions, écrit pour reprendre les termes du débat) a donc pour but de mettre à distance les savoirs mondains et la pensée sociale des élèves, qui soutiennent les modalités d'identification et d'interprétation de l'histoire (Lautier, 1997). L'écriture est ici envisagée comme une activité intermédiaire et accompagne le processus d'apprentissage (Bucheton et Chabanne, 2002). Le texte de Jérémy pour réfléchir à la journée de commémoration illustre cet apport heuristique de la définition puisqu'il reprend l'image forte et symbolique pour, d'une part, justifier l'article 1 de la loi Taubira et, d'autre part, articuler son propos autour de la distinction entre histoire et mémoire.

« Car c'est le jour où comme le dit la loi Taubira la République française reconnaît que la traite négrière transatlantique ainsi que la traite dans l'Océan Indien d'une part, et l'esclavage d'autre part, perpétré à partir du 15^{ème} siècle aux Amériques et aux Caraïbes, dans l'océan Indien et en Europe contre les populations africaines, amérindiennes et malgache constituent un crime contre l'humanité (1). Les esclaves ce sont pas comme des objets (2). Mais à plusieurs endroits l'esclavage n'est pas interdit comme au Brésil où 5,5 millions d'enfants travaillent (3). Alors le 10 mai c'est pour savoir dire que l'esclavage devrait se terminer puisque dans d'autres pays comme le Soudan, l'esclavage n'est pas fini (4). (Jérémy) »

Jérémy développe une démarche pour comprendre le présent (3) grâce au passé. Cet élève mobilise une grille de lecture pour appréhender les rapports de pouvoir à partir d'une opposition immatériel/matériel sous les traits d'une antinomie homme/objet (2). Cette lecture lui permet également de comprendre la notion d'*esclavage* en distinguant ce qui relève de l'histoire (1,3) et ce qui relève de la mémoire (4). Cette distinction favorise l'ouverture vers

¹⁵¹ A la fin de la première séance, les élèves répondent à la consigne suivante, « A partir du témoignage de Olaudah Equiano, du *Code Noir* et du récit, donne une définition du mot *esclave* ».

un horizon d'attente au regard de l'existence de l'esclavage moderne appréhendée avec les documents en fin de deuxième séance (4). On retrouve ici l'approche de l'histoire comme « un concept d'histoire réflexif en soi » développée dans sa réflexion philosophique par Kosseleck (1997, p.48). Cet historien allemand situe l'avenir comme un horizon d'attente (Kosseleck, 1990), et articule l'interrogation du monde du passé et du présent autour d'une grille d'explication opératoire (Kosseleck, 1997). Dans une relecture des apports de Kosseleck, Dosse voit dans cet espace entre champ d'expérience et horizon d'attente celui de la configuration historique où se construit une herméneutique critique du temps historique, pour agir sur le présent et revisiter les potentialités du passé (Dosse, 2009). Si ce lien s'effectue sous la médiation de la narration, le temps pensé étant raconté (Ricœur, 1991, p. 435), seul l'écrit de Jérémy porte des traces de séquences narratives qui sont déterminantes dans la construction du savoir (Lautier, 1997).

La loi Taubira et la commémoration du 10 mai attribuent à la société et aux futures générations un horizon d'attente qui participe à la construction de l'histoire sociale en France. Jérémy ne s'inscrit-il pas dans cette perspective en se positionnant, par ses pratiques langagières, comme sujet apprenant et réflexif, développant ainsi une conscience historique (Tutiaux-Guillon, 2008c, p.66) ?

2. Des savoirs en tension face à une réflexion sur une commémoration

Une analyse des *pratiques langagières* des élèves aide à comprendre leur rapport au langage et à la situation observée dans laquelle chacun se construit comme sujet parlant/écrivain dans l'interaction sociale (Bautier, 2001). Mais la capacité de Jérémy à développer une conscience historique en lien avec des apprentissages scolaires reste un cas isolé. Des difficultés se posent en effet sur lesquelles il nous faut porter un regard analytique lié aussi au contexte d'apprentissage à l'école élémentaire.

Le registre émotionnel, un obstacle à la construction du contenu disciplinaire ?

Certains écrits analysés manifestent chez l'élève-sujet écrivain des tensions entre passé/présent, émotion et construction de fait historique, sens commun et savoir scientifique, savoir disciplinaire et savoir mondain, expression pour désigner les savoirs acquis en dehors de l'école (Tutiaux-Guillon, 2008c). Cette tension s'exprime chez Samuel entre une empathie pour l'objet de la journée de commémoration et la distance critique avec l'objet de réflexion.

Elle alimente un registre émotionnel qui affaiblit l'apprentissage en empêchant la mise en place de la distance critique nécessaire à la construction du contenu d'enseignement.

« La République française a créé la loi Taubira, celle-ci a interdit l'esclavage en France mais l'esclavage continue dans d'autres pays (1). Tous ces humains morts et déportés et en plus privés de leur liberté pour travailler encore et encore dans les champs (2). Ces gens sont forcés de travailler(3). On se demande pourquoi ils ne font pas une loi comme nous « la loi Taubira »(4). On se demande pourquoi tout cela s'est passé ?(5) Par où tout cela a commencé ?(6) Pourquoi a-t-on inventé l'esclavage ?(7) Pourquoi tuer pour faire travailler dans des champs ? (8) Pourquoi tout ça ne cesse pas ?(9) Il faut avoir des limites et il ne faut pas aller trop loin.(10) C'est pour ça qu'on a aboli l'esclavage, on s'est rendu compte qu'on a fait beaucoup de mal à des étrangers et la fin de l'esclavage en France ce sera le 10 mai (11). » (Samuel)

Si Samuel exprime une capacité à comprendre autrui, son ouverture ne se fait pas par rapport à lui-même, ne pouvant de fait construire de connaissance du passé humain. Or, cette connaissance historique repose sur l'équilibre entre distance critique et empathie où celle-ci devient un ressort de la compréhension du passé (Marrou, 1954, p.84-88). Samuel avance un jugement en amont de la compréhension dans ses pratiques qui reflètent un déséquilibre entre distance critique et empathie et une approche propre à une logique de repentance (4 à 10). Cet élève engage un jugement qui ne permet pas de comprendre, et donc de construire une connaissance historique, ce que reflète sa confusion entre la promulgation de la loi Taubira de 2001 et l'abolition de 1848. Il développe une empathie avec les victimes et construit sa compréhension de manière affective, sensible à une question familiale.

Dans le cas de Samuel, la mémoire de l'esclavage devient une mémoire de la souffrance (5 à 8), dérive soulignée par Françoise Vergès (2008). Même si la situation d'enseignement ne recherche pas l'émotion, ce qui distingue la question de mémoire de la question mémorielle (Tutiaux-Guillon, 2008b), le contexte s'y prête et affaiblit chez Samuel l'apprentissage. Il se situe en tension entre son monde et le nouvel objet de savoir, entre son interprétation du passé et sa perception du présent (7). Il tombe dans un discours qui est une conséquence d'une dérive pointée par Ricœur, celle d'être proche de la mémoire obligée (Ricœur, 2000), dérive rendue possible par l'espace de prescription et que doit prévenir les espaces de recommandations et de pratiques en élaborant une question de mémoire en classe.

Une difficile mise en relation entre pratiques et finalités disciplinaires

L'approche de la notion de *crime contre l'humanité* en classe de cycle 3 sur ce temps de réflexion autour de la journée de commémoration conduit à reconfigurer la discipline à l'école élémentaire vers l'apprentissage de deux rapports distincts avec le passé, l'histoire, en tant que construction critique des faits, et la mémoire, en tant qu'objet de l'histoire qui relève de l'affectif. Cette reconfiguration repose aussi sur des enjeux liés à l'idée de justice. En effet, si l'on suit les apports de Ricœur, cette notion de *crime contre l'humanité* oriente les apprentissages de l'histoire et de son rapport à la mémoire en classe vers l'idée de justice pour organiser la mémoire en projet dans une logique de travail de mémoire (Ricœur, 2000). Dès lors, il n'est pas certain que les pratiques des élèves s'inscrivent dans un apprentissage de l'histoire. En effet, des écrits d'élèves témoignent d'une difficulté à mobiliser le terme de « crime contre l'humanité » dans une explication historique. Elias approche, certes inconsciemment, cette catégorie dans son aspect juridique, ce qui est un détournement de l'apprentissage de l'esprit de reconnaissance de la loi Taubira (Michel, 2010).

« Parce que c'est la République française qui a mis en place la loi de Taubira le 10 mai qui considère l'esclavage comme un crime contre l'humanité. Et pour se souvenir que l'esclavage était un crime contre l'humanité, pour ne plus refaire les mêmes erreurs. Le 10 mai 2001 est le jour de l'abolition de l'esclavage dans les colonies et possessions françaises. » (Elias)

Le texte d'Elias illustre une difficulté d'apprentissage qui consiste à concilier pratiques et finalités de la discipline. Il ne parvient pas à faire de la mémoire un fait d'histoire car il ne reprend pas les savoirs construits dans la première séance. La proclamation de l'abolition est confondue avec le jour de commémoration, erreur partagé avec Samuel, ce qui conduit à une confusion entre histoire et mémoire. Elias et Samuel ne saisissent pas les moyens apportés par la situation pour se situer face à la commémoration : témoignage, référence au *Code Noir*, usage du temps historique. Ils reconfigurent la mémoire de l'esclavage en se plaçant dans une logique de repentance. Est-ce l'effet de la place de la notion de *crime contre l'humanité* qui détermine une qualification juridique d'un fait historique, difficilement saisissable pour des élèves de cycle 3, et dilue le registre mémoriel républicain initial dans le registre victimomémoriel, caractéristique de celui de la Shoah (Michel, 2010) ? Ce peut être aussi une conséquence d'un enjeu de mémoire prescrit reposant sur le « devoir de mémoire » qui comporte ce risque de repentance (Bonnafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007, p. 70-77).

D'ailleurs, il est difficile aussi pour des élèves de l'école élémentaire d'instaurer une distance critique entre histoire et mémoire, que ne résout pas la situation d'enseignement. A-t-elle permis de reconstruire la configuration disciplinaire ? Il est probable que pour les élèves qui se tournent avant tout vers des considérations d'ordre moral, l'objet enseigné dans cette situation de réflexion n'a pas de sens. Dans cette reconstruction de la configuration disciplinaire, Samuel et Elias se sont emparés d'un objet enseigné d'une manière qui ne rencontre pas la construction envisagée dans la séquence d'apprentissage (Reuter et Delcambre, 2006). Finalement, ces deux élèves discutent peu l'objectif d'apprentissage et ne mobilisent pas les contenus mis en relief par l'approche contemporaine des formes d'esclavagisme avant le débat de la deuxième séance.

Pour les élèves du corpus, et par extension pour les élèves de l'école élémentaire, ce qui pose problème en définitive est le fait de devoir se situer par rapport à la mémoire pour construire un savoir historique.

3. Modalités d'appropriation relevées dans les pratiques langagières des élèves

Une de mes hypothèses de recherche, conforté par un travail sur les raisonnements en histoire sur le contenu de savoir de *croisade* d'élèves de cycle 3 (Kessas, 2008), est de postuler l'existence, qui reste à démontrer par une recherche plus longitudinale, d'un continuum des processus cognitifs pour penser l'histoire entre les élèves de cycle 3 et ceux du 2nd degré. Lautier situe l'apprentissage et la compréhension de l'histoire de ces derniers comme le résultat d'un double mouvement, entre, d'une part, la compréhension naturelle et, d'autre part, des activités d'historisation qui permettent une mise à distance de cette compréhension naturelle (Lautier, 1997). Dans un premier mouvement, les élèves donnent du sens au savoir historique en mobilisant des savoirs sociaux extérieurs à l'école. L'empathie peut ainsi constituer un moyen de comprendre le passé, comme le montre Jérémy. Mais le propos ne favorise pas la construction du savoir historique chez Samuel, lequel n'entre pas dans une pensée disciplinaire. Une analyse didactique articulée autour de l'interaction entre le modèle didactique de l'apprentissage de l'histoire proposé par Lautier et la notion de sujet apprenant/sujet écrivant permet de mettre en relief les processus cognitifs qui soutiennent l'élaboration du discours en histoire par l'élève. A travers les écrits observés, c'est le sujet qui se construit par rapport aux contenus disciplinaires (Daunay, 2011). Le texte écrit est en effet

le support du discours de l'élève face à ces contenus, discours dans lequel se construit le sens et s'élabore le savoir historique par ajustement entre sens commun et savoir scientifique (Deleplace, 2006).

Modalités d'identification de la mémoire et de l'histoire de l'esclavage

Pour Ricœur, l'explication recouvre la compréhension à partir du moment où l'historien saisit les motivations de l'intervention des agents sur le cours de l'histoire. L'opération historiographique résulte alors de la reconstitution littéraire du passé qui repose sur une mise en intrigue par laquelle l'historien pense le changement (Ricœur, 2000). La compréhension de l'histoire repose donc sur une interprétation narrative pour déterminer les causalités. La rencontre de l'histoire (Lautier, 1997), dans une séance de réflexion consacrée à une journée de commémoration, n'est pas aisée en raison des tensions entre finalités de la discipline et contenus de savoirs en jeu. Cette difficulté s'explique également par l'état des connaissances des élèves sur les faits, mais aussi sur leurs capacités à remobiliser leurs savoirs mondains (Tutiaux-Guillon, 2008c). En revanche ces difficultés semblent ne pas se poser pour les élèves qui développent une explication qui recouvre leur compréhension. Identifiant l'histoire comme un événement, Jérémy l'illustre en développant une interprétation narrative pour déterminer des causalités qui soutiennent sa réflexion sur le rôle de la journée de commémoration. De fait, en identifiant la journée du 10 mai comme un événement, l'élève peut entrer dans une compréhension narrative qui favorise sa construction des liens de causalité. Dans les écrits de Ruben et de Jérémy, on perçoit de fait une compréhension de la mémoire comme un outil de construction de fait historique.

Le 10 mai est une journée importante pour que les blancs se souviennent de l'esclavage des noirs (1). Le 10 mai pour que nous ne commettions plus les mêmes erreurs (2). Pour que de manière générale, on se souviennent de la souffrance des noirs (3). Pour se souvenir que les noirs ne sont pas des objets à vendre comme le disait le Code Noir (4a) et que la traite a été longue (4b).

C'est pour ça que je pense qu'à partir du 10 mai 2001 (5a), c'était une date importante parce qu'il y a eu l'abolition de l'esclavage (5b). » (Ruben)

Ruben et Jérémy, par l'usage du *nous*, témoigne de la construction d'une identité collective, objectif d'une part de la demande institutionnelle, et finalité, d'autre part, de la situation didactique qui n'oppose pas histoire et mémoire. Ruben engage un rapport empathique avec le contenu à partir d'une opposition dominant/dominé qui ne lui permet pas de distinguer

complètement histoire et mémoire, comme le révèle l'absence de référence à la date connue de 1848 comme abolition de l'esclavage, confondue finalement avec le 10 mai 2001 (5a). Toutefois, il identifie histoire et mémoire en recourant à des procédures de contrôle de sa pensée sociale. Ruben construit ainsi le savoir au moyen de procédures d'historisation. Il manifeste les traces d'une pensée en mouvement et d'un sujet écrivant en gestation, notamment dans la dimension énonciative (2, 3, 5a) et procède à des reprises de documents historiques travaillés pendant le cours (le récit d'Olaudah Equiano en 1755 (3) et le tableau des traites des Noirs (4b)) ou explicite (le Code Noir (4a)). Ces procédures apparaissent donc comme une condition de réussite de la mise en place d'un apprentissage.

Modalités d'interprétation de la mémoire et de l'histoire de l'esclavage

La société est façonnée par le langage et l'historien en interprète l'évolution en appréhendant l'écart entre les événements et les discours autour de ces événements (Kosseleck, 1997, p. 104-105). Cette interprétation est sollicitée par les élèves à partir d'images figuratives, de métaphores qui favorisent l'accès à la compréhension. En histoire, nous dit Moniot, « *comprendre une information, c'est lui donner du sens en la mettant en relation avec nos champs de significations déjà structurés* » (Moniot, 1993, p.189). Cette interprétation de l'évolution de la société apparaît comme fragile à l'école élémentaire, faute de champs de significations individuels structurés. Peu recevable selon les attentes de la discipline, les arguments d'Aurélia, par exemple, saturés de pensée sociale, témoignent toutefois d'une approche de l'évolution de la société.

« Le 10 mai, il faut se rappeler de l'esclavage car quelques pays croient que les noirs sont des meubles. Les arabes et les blancs, il faut qu'ils se disent que bah les noirs ils sont comme nous c'est juste la couleur qui change ». (Aurélia)

Aurélia s'appuie sur une représentation imagée, l'opposition blanc/noir comme explication de l'esclavage, pour saisir la finalité de prévention du racisme. Le propos s'inscrit aussi dans une approche universelle : Aurélia situe ce qui qualifiait alors un esclave, à savoir sa couleur de peau...seulement, est-ce un argument intentionnel ?

En revanche, les écrits de Jérémy et de Ruben portent des traces d'activités cognitives constitutives du sujet écrivant en gestation, que j'interprète à partir de deux aspects de la réflexivité du langage : la prise de distance par rapport à l'expérience immédiate et la construction identitaire qu'elle implique (Chabanne et Bucheton, 2002). Ces deux aspects mettent en relief une analogie par ancrage dans la pensée sociale, que contrôle Ruben par des

procédures d'historisation. D'une part, son analogie passé/présent organise le mécanisme de textualisation qui détermine la cohérence de son texte. D'autre part, Ruben prend une position énonciative singulière en ré-organisant un ensemble de représentations, de contenus, de rapport à, qui le situent dans un rapport à l'histoire particulier. Ruben diversifie les voix de l'auteur, par les usages du *nous*, par lequel il situe sa capacité ontologique face à un horizon d'attente, et du *on*, qui le situe dans la communauté sociale qui porte un regard sur les erreurs du passé. Cet élève prend alors position dans cette hiérarchie au moyen du *je* (5a) en construisant son identité par rapport au contenu disciplinaire. Sa capacité ontologique est donc soutenue par un effet de discours à travers l'usage des pronoms, *nous* (2), puis *on* à valeur de généralisation (3), qui renforce son implication en tant que locuteur dans la communauté face à la problématique de la mémoire. Cette position énonciative de Ruben caractérise en définitive son rapport à la mémoire de l'esclavage pour construire un apprentissage.

Conclusion

La question du *crime contre l'humanité* comme contenu d'enseignement au cycle 3 correspond à une demande sociale qui pose la question des valeurs sur les apprentissages en histoire (Tutiaux-Guillon, 2008c). Le choix de configuration historiographique sociale du thème de la traite des noirs et de l'esclavage, qu'introduit un travail sur la mémoire, détermine des enjeux de savoirs que perçoivent difficilement les élèves de cycle 3. La difficulté pour les élèves du corpus est de se situer par rapport à la mémoire pour construire un savoir historique. Cette difficulté se matérialise par des explications qui ne s'articulent pas toujours sur l'objet de réflexion, au profit d'un registre émotionnel qui détourne l'élève de la construction du contenu disciplinaire. Toutefois, notre analyse didactique met en relief l'élaboration d'apprentissages disciplinaires. Dans les pratiques langagières écrites des élèves, nous avons pu relever que l'apprentissage repose sur trois conditions qui peuvent être indépendantes, et qui rappellent des conditions de rencontre de l'histoire des élèves de collège-lycée (Lautier, 1997). La première concerne l'entrée par les élèves dans un processus d'interprétation de l'objet de réflexion, notamment des traites et de l'esclavage comme *crime contre l'humanité*. La seconde condition repose sur la capacité de l'élève à identifier la journée de commémoration comme un événement ; dans ce cas, les pratiques langagières écrites témoignent de liens entre pratiques et finalités de la discipline. La capacité à mobiliser les documents de la séance comme autant de sources à réinterroger pour historiciser les pratiques témoigne d'une troisième condition.

La réflexion sur une journée de commémoration des traites, de l'esclavage et de leurs abolitions vise l'élaboration d'une identité partagée que peuvent, en définitive, appréhender des élèves de fin de l'école élémentaire dès lors qu'ils se placent, ou sont placés par le dispositif didactique, en situation de construire un apprentissage disciplinaire. Celui-ci repose, en définitive, sur la manière d'appréhender l'objet enseigné dans sa rencontre avec la modalité d'élaboration didactique de la situation d'enseignement disciplinaire en histoire.

Bibliographie

Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation . *Revue Française de Pédagogie n°137*, Paris : INRP.

Bonafoux, C., De Cock-Pierrepoint, L., Falaize, B. (2007). *Mémoires et histoire à l'Ecole de la République. Quels enjeux ?*. Paris : Armand Colin.

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

Daunay, B., (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français . In Daunay, B. et Fluckiger, C. (coord.), *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile n°11*. « *Enfant, élève, apprenant* ». Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

De Cock-Pierrepoint, L., Picard, E. (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.

Delcambre, I. (2007). Pratiques langagières . In REUTER Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Deleplace, M. (2006). Les apprentissages conceptuels en histoire. La « révolution » entre sens commun et sens scolaire . In Haas, V. (dir.), *Les savoirs du quotidien*. Rennes : PUR.

Dosse, F. (2009). Reinhart Kosseleck entre sémantique historique et herméneutique critique . In Delacroix, C., Dosse, F. et Garcia, P., *Historicités*. Paris : La Découverte.

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

Kessas, P. (2008). Ecriture, raisonnement et construction du concept de « croisade » à l'école élémentaire . *Le cartable de Clio n°8*. Lausanne : Antipodes, p.170-180.

Kosseleck, R. (1990). *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : EHESS. 1^{ère} édition 1979.

Kosseleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard-Le Seuil. 1^{ère} éd. 1987.

Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Marrou, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.

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

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

Reuter, Y. et Delcambre, I. (2006). L'objet enseigné comme objet à construire. Une discussion critique. In Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T. (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. et Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. In Falandeu, E., Fischer, C., Simard, C., Sorin, N., (éd.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Laval : Les Presses Universitaires de Laval.

Ricœur, P. (1991). *Temps et récit 1. L'intrigue et le temps historique*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.

Tutiaux-Guillon, N. (2002). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. *Le cartable de Clio n°2*. Lausanne : Loisirs et Pédagogie, p. 89-96.

Tutiaux-Guillon, N. (2008a). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. In Audigier F. et Tutiaux-Guillon N., *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.

Tutiaux-Guillon, N. (2008b). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie n°165*. Lyon : INRP.

Tutiaux-Guillon, N. (2008c). Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie. *Les Cahiers Théodile n°9*. Université Lille 3.

Vergès, F. (2008). Esclavage colonial : quelles mémoires ? Quels héritages ? . In Blanchard, P. et Veyrat-Masson, I. (dir.), *Les guerres de mémoires. La France et son histoire*. Paris : La Découverte.

D'élèves à citoyens : parcours en histoire-géographie pour les compétences de citoyenneté – Francesci Bussi et Cristina Minelle

Francesco Bussi

Professeur d'histoire et philosophie, en service auprès du « Bureau Régional de l'Éducation de la Vénétie » (pour la province de Rovigo).

f.bussi(at)istruzioneerovigo.it

Cristina Minelle

Professeur de français, lycée « Tito Lucrezio Caro », Cittadella (Padoue).

cri.minelle74(at)gmail.com

Résumé

La réorganisation de l'école italienne a lieu dans une situation de grave crise économique, par conséquent avec de moins en moins de ressources. Cependant, on assiste à des changements – entamés il y a déjà quelques années dans quelques régions – qui se situent au sein de la transformation fédéraliste de l'Etat, laquelle reconnaît une autonomie spécifique aux écoles. Les nouveaux profils des lycées prévoient l'enseignement unitaire de l'histoire et de la géographie associé à l'éducation à la citoyenneté, alors que pour les écoles professionnelles et technologiques, l'enseignement de citoyenneté est confié aux matières juridiques. Un groupe de travail pour l'enseignement de l'histoire-géographie s'est posé quelques questions aux niveaux épistémologique et méthodologique, se résumant en : comment orienter ces disciplines vers le développement d'une citoyenneté active ? En plus de quelques nouvelles expérimentations, le groupe a cherché à recenser les éléments d'innovation déjà mis en œuvre par ses membres au cours des dernières années.

Mots-clé : histoire – géographie – citoyenneté – compétences – école secondaire

From pupils to citizens : geo-historical proposals for citizenship skills

Abstract

The reorganization of the Italian school is taking place in a period of very difficult economic crisis and, as a consequence, with very few resources. Nonetheless, it is possible to see some

changes which started some years ago and which are coherent with the federalist transformation of the State, that supports the autonomy of the schools. In the new curriculum of the « liceo », history and geography become a unique matter, to be taught together with citizenship education, while in technological and vocational schools citizenship education is associated with law and economics. A group of research for geo-history teaching has identified some epistemological and methodological issues connected with these changes which can be summed up in one question: how can we use these disciplines in order to develop an active citizenship? Together with some new experimentations, the group is trying to detect the elements of innovation already proposed by its members from the 90s.

Keywords: history – geography – citizenship – skills – secondary school

Dans l'école italienne on assiste à une réorganisation du cycle secondaire largement liée à une réduction des dépenses. Une partie importante de ce changement est cours de réalisation dans la situation actuelle de crise économique internationale : devant l'impossibilité concrète de mettre en œuvre les innovations proposées par le Ministère, on peut donc avoir la mesure des difficultés pratiques vécues quotidiennement par tous ceux qui travaillent dans le monde de l'éducation. Cependant, l'école italienne (et celle de la Vénétie en particulier) est un « chantier ouvert » où les écoles expérimentent ces innovations mais en terminent aussi avec les changements entamés pendant les dernières décennies.

Un changement plus complexe est en effet en train de se produire depuis quelques années, avec des modalités différentes et des résultats pas toujours cohérents : certains renvoient à ce qui se passe en Europe, tandis que d'autres sont spécifiques au contexte italien. Nous y reviendrons.

Dans cette contribution nous chercherons donc à offrir un point de vue sur quelques innovations introduites dans l'école italienne et quelques hypothèses de travail en ce qui concerne l'histoire-géographie liée à l'éducation à la citoyenneté.

1. L'école italienne : voies scolaires et quelques particularités

Pour comprendre quelques aspects des changements on doit rappeler que l'articulation de l'école italienne prévoit trois voies différentes pour l'éducation « *secondaria di secondo grado* » (14-19 ans) : lycées, écoles technologiques et écoles professionnelles, tandis que la

Formation professionnelle est confiée, d'après la Constitution, aux Régions, même s'il existe depuis 2011 des parcours intégrés de formation-éducation professionnelle.

Parmi les éléments qui ont marqué l'école italienne des dix dernières années, une transformation ayant de grandes potentialités concrètes (quoique rarement exploitées) est l'autonomie des établissements scolaires : il s'agit d'un processus complexe et lent qui rend autonomes les écoles dans la définition de leur propre « Piano dell'Offerta Formativa » (« plan de l'offre de formation »), selon les exigences des usagers et du territoire. Cependant l'autonomie porte en soi aussi le risque de la fragmentation du système scolaire avec des écarts importants, même au niveau des résultats d'apprentissage attendus et/ou réalisés, entre les différents territoires. Un facteur d'importance capitale, très valorisé dans le contexte de la Vénétie, pour éviter l'écartement des opportunités et des résultats, est la possibilité pour les écoles de se relier en réseaux, c'est-à-dire de gérer des services, de réaliser des projets, etc. en unissant des ressources économiques et humaines ; d'autant plus que pour les projets pour l'introduction de Citoyenneté et Constitution, il est explicitement prévu que les financements aillent à des réseaux d'écoles¹⁵².

La carte suivante schématise l'origine normative et le résultat attendu du processus d'autonomie : comme on le voit, l'autonomie relie le système de l'éducation avec les attributions et les compétences des collectivités locales.

¹⁵² Cf. avis de concours pour les écoles « Cittadinanza, Costituzione e Sicurezza », a.s. 2011/2012 (ANSAS).

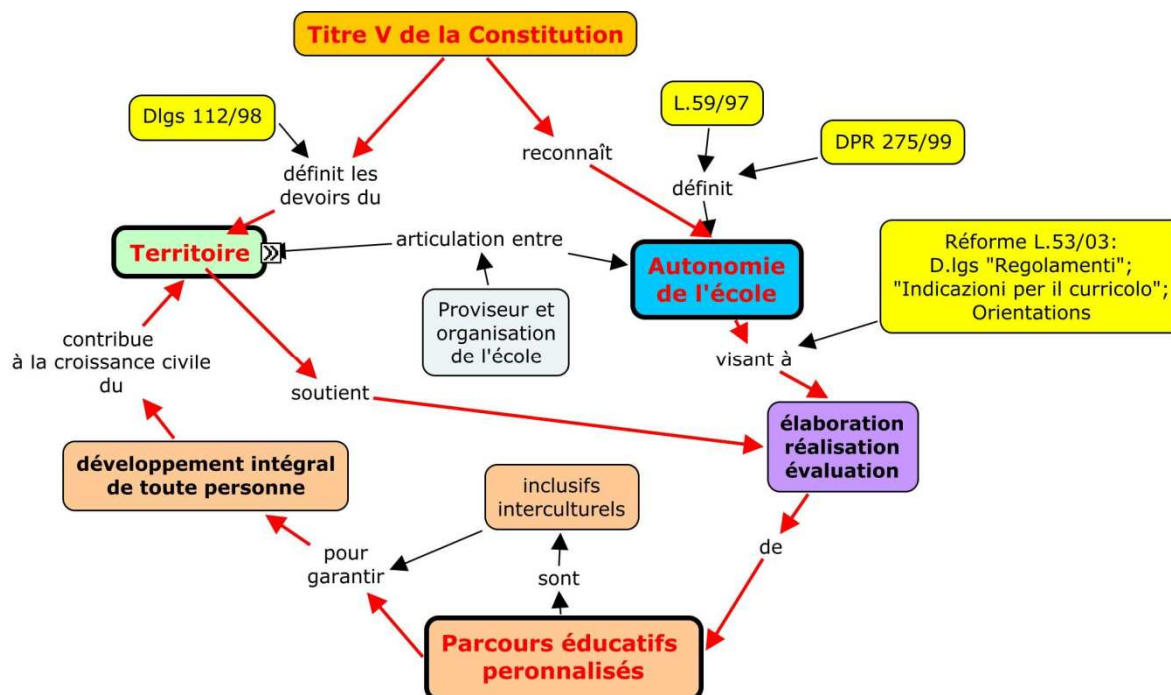


Fig. 1 L'autonomie de l'école

Ce qui émerge, cependant, c'est un principe de forte inspiration humaniste-personnaliste qui voit dans le sujet qui apprend non seulement la finalité de l'action de l'école, mais aussi le mobile de l'originalité de l'action subjective et collective dans les contextes sociaux. En définitive, le but est de dépasser l'idée d'un curriculum « unique », éventuellement nuancé dans les temps et les modalités de présentation, pour faire place à la construction de situations d'apprentissage/enseignement complexes garantissant des résultats essentiels mais permettant en même temps de valoriser chaque élève, avec sa propre originalité. En ce sens, le changement de l'école italienne, comme contexte d'apprentissage, est profondément orienté à établir des relations différentes entre les sujets qui y agissent.

Dernièrement, au cours de cette saison de changements commencés à la fin des années 1990, la scolarité obligatoire a été prolongée jusqu'à 16 ans, prévoyant que les parcours d'éducation et formation soient équivalents au niveau des compétences essentielles, au moins jusqu'à la deuxième année de l'école « *secondaria di secondo grado* », notamment pour les compétences de citoyenneté.¹⁵³

¹⁵³ La norme la plus complète est le Décret Ministériel 139 du 22 août 2007 du Ministre Fioroni.

2. Histoire, géographie, droit, « Citoyenneté et Constitution »

Dans le document ministériel du 27 octobre 2010, l'enseignement de Citoyenneté et Constitution apparaît comme obligatoire mais dans l'emploi du temps il n'apparaît pas comme « matière » à part entière. Si cela peut d'abord sembler un paradoxe, il faut quand même considérer la complexité de cet enseignement: la citoyenneté est vue comme une compétence concrète à mettre en œuvre dans le contexte scolaire et non comme un simple « savoir ». L'expérimentation de Citoyenneté et Constitution se présente comme largement novatrice et pour certains aspects elle détermine les actions des différents sujets au sein de l'école.¹⁵⁴

Orientations de citoyenneté et légalité 2006

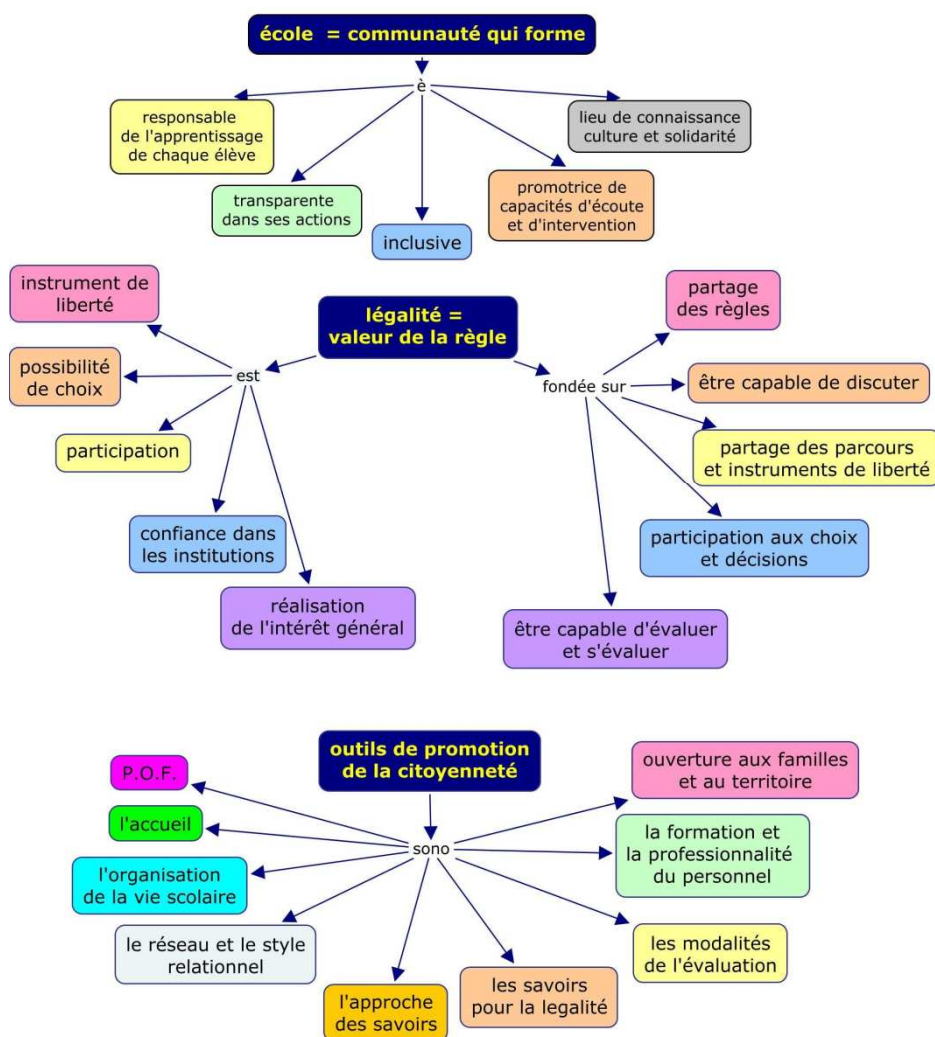


Fig. 2 Citoyenneté et Constitution

¹⁵⁴

« Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità », 16 octobre 2006.

En ce qui concerne les aspects cognitifs, l'enseignement de Citoyenneté et Constitution dans l'école secondaire est confié aux domaines historico-social (lycées) ou économique-juridique (écoles technologiques et professionnelles). Pour mieux comprendre le sens de cet enseignement, il est utile de faire référence aux respectifs « profils des élèves ».¹⁵⁵

Essayons de schématiser: dans les *Regolamenti* de 2010, les parcours des lycées fournissent à l'élève les outils culturels et méthodologiques pour une compréhension approfondie de la réalité, afin qu'il « *puisse affronter les situations, les phénomènes et les problèmes de façon rationnelle, créative, sous forme de projet et critique* » et « *acquière des connaissances, des capacités et des compétences appropriées pour continuer les études supérieures, s'insérer dans la vie sociale, s'insérer dans le monde du travail* ».

De l'autre côté, l'identité des écoles professionnelles se caractérise par une base solide d'éducation générale et technique-professionnelle, qui permet aux élèves de développer, dans une dimension opérationnelle, des savoirs et des compétences nécessaires pour répondre aux exigences formatives du secteur productif de référence, considéré dans sa dimension systémique pour s'insérer rapidement dans le monde du travail ou pour accéder à l'université et à l'éducation et formation technique supérieure.

Le *Regolamento* des écoles technologiques trace un profil assez similaire à celui des professionnelles : la différence est que dans les premières, la base culturelle de caractère scientifique et technologique, d'après les indications de l'Union européenne, est construite à travers l'étude, l'approfondissement et l'application de langages et méthodologies de caractère général et spécifique pour les secteurs productifs, en marquant donc la différence avec un profil d'apprentissage plus lié à l'opérativité.

¹⁵⁵ Les *Regolamenti* nationaux valent aussi pour les écoles « paritaire », c'est-à-dire gérées par des sujets autres que l'Etat, mais qui doivent offrir un service public.

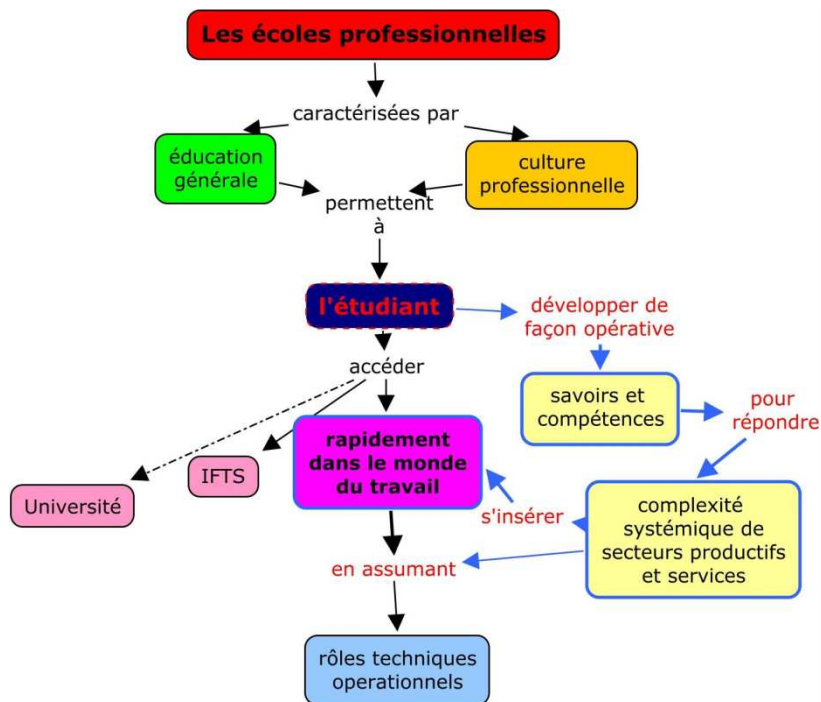


Fig. 3 Les écoles professionnelles

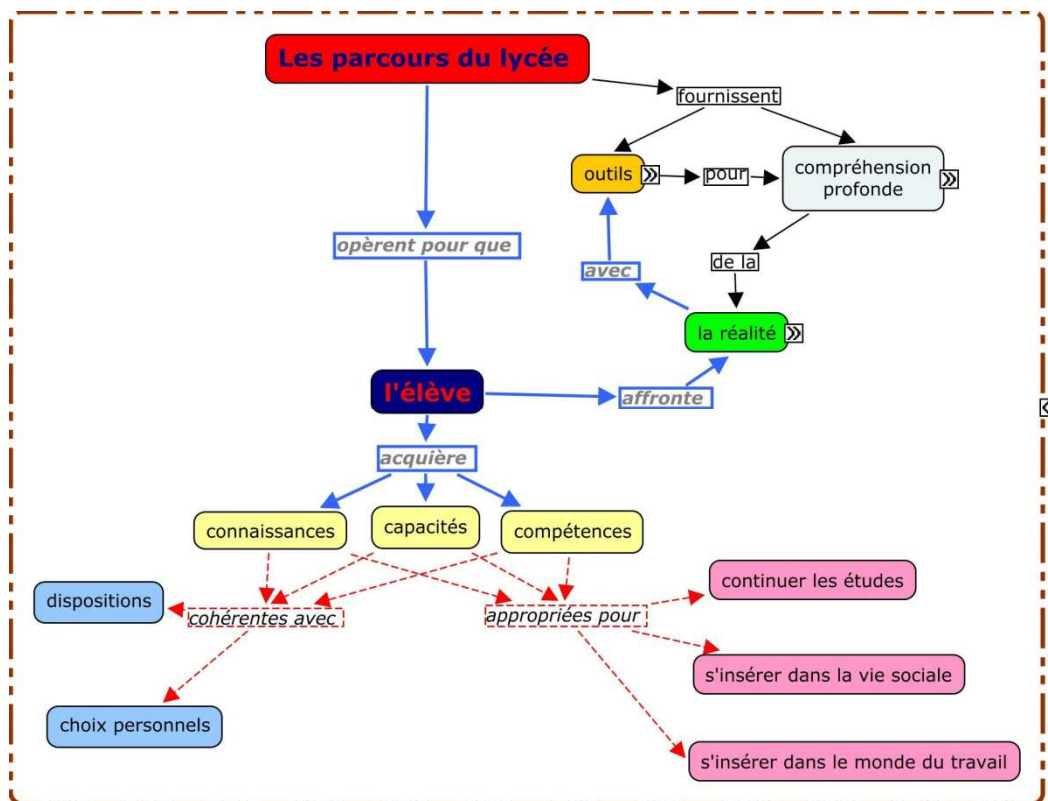


Fig. 4 Les parcours du Lycée

La comparaison entre les deux cartes des profils des élèves révèle la diversité des approches et les difficultés qui en dérivent : dans le cas des lycées il nous semble que l'on souligne la dimension relative au projet de l'élève dans la définition de son parcours d'études, pour définir sa place dans le monde ; dans le cas des écoles professionnelles, on privilégie plutôt l'adaptation intelligente aux exigences du monde de la production.

Essayons de récapituler quelques principes tirés de la normative ministérielle :

Histoire et géographie	Citoyenneté et Constitution	Méthodologies proposées
<p>L'élève...</p> <ul style="list-style-type: none"> • connaît les événements, les transformations et les interprétations ; • comprend les dimensions spatio-temporelles ; • utilise les sources, les documents et le lexique approprié ; • construit le discours-narration historique ; • utilise de nouvelles formes de communication pour valoriser le patrimoine naturel, culturel, social et économique. 	<p>École comme communauté de dialogue et de recherche, expérience sociale fondée sur les valeurs démocratiques.</p> <p>Citoyenneté active comme légalité et éthique de la responsabilité.</p> <p>Action éducative comme promotion concrète du respect de soi et des autres, attention aux droits de l'homme, accueil de la diversité comme valeur positive.</p> <p>Cohérence entre modèles culturels/ relationnels et actions ; acquisition de compétences interpersonnelles, interculturelles et civiques.</p>	<p>Curriculum organisé autour :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. de sujets significatifs 2. de l'expérience concrète personnelle, dans l'expérience quotidienne de vie. <p>Connaissance de son propre territoire ; redécouverte de l'appartenance, comme condition pour l'ouverture vers la différence.</p> <p>Participation à la solution de problèmes réels du contexte de vie.</p> <p>Pédagogie active en ateliers.</p>
comprendre et agir de manière responsable dans le présent		

D'après la vision explicitée dans le tableau, l'histoire et la géographie, avec la spécificité de leurs méthodes interprétatives (et non explicatives) contribuent aux choix responsables de citoyenneté. Les méthodologies liées à l'action concrète sollicitent la lecture-interprétation du

passé pour une collocation dans le présent qui soit cohérente et consciente. Ces modalités de travail sont soutenues par un contexte structural et social adéquat pour les outils qu'il emploie ainsi que pour sa cohérence dans la construction de relations sociales dans l'école et avec le territoire.¹⁵⁶

La proposition de l'itinéraire ministériel se heurte non seulement au manque de ressources – et, par conséquent, d'outils, d'espaces et d'engagement professionnel justement rétribué – mais aussi à la pénurie d'idées et la méfiance envers les nouveautés de beaucoup d'enseignants: il est souvent bien plus simple de se réfugier dans l'autorité de sa propre compétence disciplinaire que de devoir confronter cette compétence avec la réalité des élèves. La position qui paraît alors la plus facile est l'attitude conservatrice de faire adapter les élèves aux disciplines plutôt que les disciplines et leurs "prédicateurs" (livres et enseignants) à la vie et aux savoirs des élèves, tout comme à leurs « questions légitimes » (Von Foerster, 1987¹⁵⁷).

Un deuxième ordre de problèmes est lié justement à la forme de l'autonomie scolaire qui éloigne de plus en plus le proviseur/principal de la dimension didactique. Le nœud de la question est brillamment expliqué par un passage d'un petit volume de l'ANP-Association Nationale des Proviseurs/Principaux (édité par Fassora, 2009), où on conseille au nouveau proviseur/principal – veuillez pardonner la franchise de la paraphrase – de ne pas trop s'occuper de la qualité de la didactique puisqu'il s'agit là d'une matière où il est responsable solidairement avec d'autres sujets et qui s'avère donc peu mesurable, alors qu'il y a des questions bien plus importantes au niveau de sa responsabilité civile, pénale et financière. Les changements de l'organisation scolaire italienne ont lieu, en plus, dans un cadre politique peu stable et peu clair, et sans trop de cohérence dans la séquence des actes normatifs et administratifs, sauf en ce qui concerne la réforme fédéraliste de l'Etat, qui semble représenter un horizon plutôt bien défini.

Face aux indications ministérielles qui souhaitent soutenir un changement positif dans les

¹⁵⁶ "À la maison et à l'école, dans des lieux où on estime que la partie essentielle de notre caractère se forme, la démarche normale est celle d'imposer des décisions de caractère intellectuel ou moral, en faisant appel à l' 'autorité' de parents, maîtres, ou manuels scolaires. Les attitudes qui sont formées dans de telles conditions sont tellement en désaccord avec la méthode démocratique que, dans un moment de crise, elles peuvent être portées à agir de façon positivement anti-démocratique pour des buts anti-démocratiques." (Dewey, 1953) (Notre traduction)

¹⁵⁷ "Je définirai 'question illégitime' la question dont on connaît déjà la réponse. Ne serait-il pas fascinant d'imaginer un système d'éducation qui demande aux élèves de répondre seulement à 'questions légitimes', c'est-à-dire à des questions dont les réponses soient inconnues? Ne serait-il pas encore plus fascinant d'imaginer une société disponible à créer un tel système d'éducation? La condition nécessaire de cette utopie serait que les membres d'une telle société se perçoivent mutuellement comme des êtres autonomes, non-banaux. Si une société de ce genre existait, je suis certain qu'on y ferait les découvertes les plus extraordinaires »". (von Foerster, 1982). Notre traduction.

relations éducatives, il manque une vraie formation des enseignants concernant la gestion de la relation éducative, orientée à créer le bien-être de l'élève à l'école ; l'institution scolaire, de son côté, a du mal à se passer d'une longue tradition hiérarchique et autoritaire.

L'écart est évident : les indications du Ministère dessinent un tissu didactique progressif mais assez vague et non sans contradictions ; les résistances administratives et bureaucratiques tendent à rendre difficile l'innovation ; l'activité des enseignants est tiraillée entre des impulsions d'innovation et des ancrages dans le passé qui garantissent souvent un plus grand succès auprès de l'opinion publique qui a vécu une école autoritaire et liée aux disciplines ; finalement, souvent les projets novateurs sont préparés et gérés par des enseignants qui travaillent seuls ou avec quelques collègues, sans que l'activité proposée ait la possibilité d'être partagée et, éventuellement, diffusée (les réseaux d'écoles sont alors indispensables, mais aussi la communication et l'échange à l'intérieur de chaque école).

3. Des propositions didactiques

Conscients de ces problèmes, quelques enseignants et professeurs universitaires de la Vénétie (parmi lesquels les auteurs de cette contribution) se sont réunis en 2010 afin de constituer un groupe de recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire et de la géographie comme matière unifiée, ce qui a amené évidemment à se poser – pour les raisons dont nous avons parlé plus haut – quelques questions à propos de l'éducation à la citoyenneté et à tracer quelques pistes de recherche possibles pour conjuguer les différentes perspectives :

1) comment se situent les enseignants par rapport à la nouvelle réalité d'histoire-géographie et citoyenneté ? Il est probable que le problème deviendra plus significatif au fur et à mesure que les expériences de didactique intégrée d'histoire-géo seront disponibles en littérature et dans les revues de didactique ; éviter l'union d'histoire et géographie comme simple moyenne arithmétique des résultats obtenus dans les deux disciplines demande non seulement un changement dans la culture professionnelle mais aussi un changement épistémologique, méthodologique et de construction des curriculums ;

2) concrètement, comment organise-t-on les apprentissages pour atteindre les mêmes objectifs à travers des épistémologies disciplinaires et des contenus différents (notamment quand on considère aussi les cas où « Citoyenneté et Constitution » est véhiculée par le droit) en créant par conséquent des situations d'apprentissage diverses ? ;

3) comment donner corps, dans l'organisation de la vie scolaire, à la participation

démocratique et à la formation fonctionnelle à la réalisation de chacun? Quel est le rapport entre savoirs et compétences dans l'éducation à la citoyenneté? Comment les compétences en histoire-géo peuvent-elles favoriser concrètement une citoyenneté active ? ;

4) quelles sont les pistes que l'on peut suivre pour conjuguer histoire et géographie de façon à « privilégier les processus » plutôt que les contenus et à créer les conditions d'« autonomie » et de « centralité de l'élève » (des mots qui reviennent sans cesse dans la discussion pédagogique actuelle, mais qui restent souvent des expressions vides), qui peuvent entraîner une féconde intégration de Citoyenneté et Constitution ?

Quelques exemples : identifier des chronotopes (des lieux/situations à analyser pour reconstruire les conditions qui ont déterminé les choix des acteurs sociaux d'une certaine période et qui sont à l'origine des formes territoriales actuelles – cf. Bertoncin, 2004 ; Bussi et Minelle, 2011¹⁵⁸)¹⁵⁹ ; focaliser la dimension spatio-temporelle comme objet interdisciplinaire non seulement entre histoire et géographie, mais aussi avec les autres disciplines : en particulier, le renforcement de la dimension interprétative géo-historique contribue à donner de l'épaisseur au lien profond entre la durabilité du développement et l'action sociale de l'élève en tant que membre de la communauté scolaire mais aussi d'autres communautés plus amples, à plusieurs échelles¹⁶⁰, selon les principes d'équité¹⁶¹, tolérance et responsabilité.

Cette dernière piste trouve quelques exemples concrets dans l'expérience professionnelle des auteurs et d'autres membres du groupe de recherche, qui travaillent depuis de nombreuses années pour chercher à conjuguer les savoirs disciplinaires et l'expérience concrète liée au territoire des élèves : évidemment nous ne prétendons pas donner des réponses (le scénario de l'école secondaire italienne étant encore trop récent pour être en mesure de faire un bilan)

¹⁵⁸ Francesco Bussi et Cristina Minelle. « Sur les traces de l'histoire et de la géographie », *Cahiers Pédagogiques*, numéro hors série numérique, « Travailler par compétences en Histoire-Géographie » (publication prévue : février 2012) <http://www.cahiers-pedagogiques.com/> (consulté le 2 avril 2012) Cf. aussi le document (en italien) écrit par les mêmes auteurs pour le groupe de recherche, *Sulle tracce della storia e della geografia*, disponible sur Internet : <http://147.162.47.226/storia-geografia/mod/resource/view.php?id=9> (consulté le 2 avril 2012) et le ppt sur les lycées disponible sur Internet : <http://147.162.47.226/storia-geografia/mod/resource/view.php?id=11> (consulté le 2 avril 2012).

¹⁵⁹ Cf. Francesco Bussi et Cristina Minelle. *Da studenti a cittadini: percorsi per le competenze di cittadinanza* (en italien) disponible sur Internet : <http://147.162.47.226/storia-geografia/mod/resource/view.php?id=10>

¹⁶⁰ Selon John Dewey, l'école devrait « permettre à l'enfant de comprendre et de respecter l'ensemble de ses relations sociales. Ce n'est pas seulement un futur citoyen, mais aussi un futur parent, un futur travailleur, un futur membre de la communauté ». (Dewey, 1975).

¹⁶¹ Cf. Denis Meuret : « L'équité selon Dewey ne se réduit pas à l'égalité des chances, elle implique en outre que tous atteignent un certain niveau de compétences, ce niveau de capacité d'initiative qui leur permettra « de n'être pas écrasés par les changements dans lesquels ils sont pris et dont ils ne percevraient pas la signification (DE, p. 84) ». Document disponible sur Internet : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/21/15/PDF/11020.pdf> (consulté le 2 avril 2012).

mais il est quand même possible de voir dans ces exemples quelques possibles stratégies de travail.

Pour commencer, un exemple de la fin des années 1990 (“Le Delta de Samantha”), coordonné par Marina Bertoncin, Francesco Bussi et Paolo Faggi (Bertoncin, Bussi, Faggi, 2002), qui anticipait beaucoup des aspects qui sont à présent cités dans les indications ministérielles:

1. Faire projeter aux élèves des actions de valorisation du territoire du Delta du Po: il s’agissait de projets détaillés et très concrets qui arrivaient à identifier les institutions et les ressources nécessaires pour les mettre en œuvre ;
2. Conjuguer et faire dialoguer – pour la réalisation des projets – le point de vue des élèves qui vivent dans le Delta et celui des étudiants universitaires qui participaient à l’expérience et qui connaissaient ce territoire en tant que patrimoine naturel, historique et environnemental, à défendre (abstraitement) mais pas à vivre ;
3. Partir de la perception du Delta des élèves qui y habitaient.

L’engagement des élèves et des étudiants a été très fort, ainsi que l’enthousiasme pour les projets, si bien qu’il y a eu des tentatives de proposer aux institutions locales leur réalisation. Les difficultés majeures concernaient la sensation d’inadéquation des enseignants quant à leurs connaissances et compétences professionnelles et personnelles : si quelques-uns ont accepté de défi de la recherche, d’autres en ont subi surtout la frustration. Le projet était en tout cas détaché du curriculum scolaire, ce qui l’a rendu un « épisode isolé » aux yeux des participants.

Plus récemment, on a proposé un séminaire résidentiel (« Laboratoire territorial », Sciences de la Formation Primaire, a.a. 2007-08, coordonné par Francesco Bussi (2002) dans le même territoire afin de mettre en valeur la multiplicité des points de vue et la variété des perspectives (« regards ») possibles et obtenir par conséquent un effet de distanciation des élèves par rapport à la réalité quotidienne : une façon de proposer des styles d’apprentissage différents, d’apprendre à accueillir le point de vue des autres, de vivre le territoire en y dégagant des dynamiques et des relations qui (en général) restent cachées, de reconnaître la stratification du temps dans l’espace et l’apport des différents acteurs – passés et présents. L’emploi des différents « regards » utilisés peut être considéré, dans une perspective d’acquisition de compétences géo-historiques et de citoyenneté, un exercice pour entraîner

une nouvelle manière de comprendre et d'habiter le territoire¹⁶². Parmi les « regards » utilisés :

- Chercher à connaître les faits : comprendre la réalité objective ;
- Attribuer un sens au lieu : comprendre les bases territoriales de la subjectivité humaine, en tant que caractères spécifiques d'une communauté ; le lieu est dépositaire de valeurs symboliques, émotionnelles et culturelles ;
 - Analyser les racines culturelles : identifier les valeurs culturelles de la collectivité.
 - Analyser les « paysages de l'esprit »: mettre en évidence les aspects de l'attraction-répulsion d'un lieu, le sens de liberté ou de déracinement, la construction de *Terrae Incognitae* ;
 - Analyser la dénomination : comment le contrôle cognitif/symbolique a-t-il lieu? Comment a-t-on alimenté l'identité sociale ?
 - Analyser l'aspect de la réification : comment la construction d'objets rend-elle possible la transformation de l'espace en territoire pour le contrôler et pour être en mesure de répéter des activités pratiques dans le temps et dans l'espace ?
 - Analyser les éléments concernant la structuration du territoire : comment la division des tâches, la sélection des éléments, la définition de règles permettent-elles de découper et de donner un ordre à l'organisation de la réalité ?
 - Chercher à connaître les aspects « éthiques/territoriaux » : celui/celle qui regarde le territoire n'a pas une vision neutre, il/elle reflète la société et son idéologie ou bien il/elle est influencé(e) par les intérêts des acteurs sociaux.

À présent, dans un moment où l'idée de travailler par compétences est bien plus répandue et, dans les programmes¹⁶³, est devenue le modèle à suivre, deux projets sont en cours: un autre projet sur le Delta du Po, où la connaissance de la réalité géo-historique de l'Antiquité à l'Époque contemporaine est intégrée dans le curriculum des différentes matières ; l'autre dans une autre zone géographique (le « Canale di Brenta », en province de Vicence) où on utilise la reconstruction géo-historique comme outil pour récupérer le paysage et l'environnement et pour développer des formes économiques et de développement durable fonctionnelles à la

¹⁶² Le cadre théorique est principalement la « géographie de la complexité » (cf Turco, 1988) et à la géographie humaniste ; les regards proposés sont le résultat de l'élaboration du groupe de travail : professeur de Didactique de la géographie, professeur responsable de l'atelier, tutor.

¹⁶³ Il n'est pas possible, au fait, d'affirmer que tous les enseignants soient en mesure de – ou souhaitent – travailler par compétences : « La culture des compétences est identifiée clairement comme stratégie d'innovation du système scolaire, même si elle demande une formation de tous les enseignants en service pour réorienter les savoirs disciplinaires [...] ». (Galliani, 2011) Notre traduction.

réalité actuelle.

Sur la base de ces expériences, nous rappelons quelques outils qui peuvent amener à la réussite dans l'innovation didactique :

1. Faire percevoir les compétences disciplinaires des enseignants comme une richesse pour la vie de l'élève (la conquête de nouveaux rôles de protagonistes pour l'enseignant et pour l'élève procèdent parallèlement) ;
2. Surmonter le dualisme entre le caractère prescriptif des contenus (indiqués dans les programmes) qui pousse à suivre des itinéraires disciplinaires abstraits (il suffit de lire le détail des contenus dans les « Allegati » aux « Regolamenti » de 2010) et la nécessité de répondre aux besoins des élèves – principe de la centralité éducative de l'élève ;
3. Passer de la spécificité et unicité du projet particulier à la cohérence du curriculum construit et organisé à partir de l'élève.

Conclusion

Il reste évidemment un grand nombre de questions ouvertes à propos de l'union de l'histoire et de la géographie dans les lycées et de la certification des compétences à la fin de la scolarité obligatoire, à commencer précisément de la dimension épistémologique des disciplines.

La complexité de la recherche sollicite à regarder vers le contexte international pour comprendre que les problèmes et les solutions possibles rapprochent des systèmes scolaires différents mais qui sont obligés de dialoguer dans la perspective d'une société qui exige un patrimoine de connaissances beaucoup plus vaste et profond qu'autrefois et qui demande une capacité diffuse de penser en terme de systèmes complexes.

De ce point de vue, les principes de la citoyenneté active ne sont aucunement une simple proposition idéologique – opposant, depuis toujours, démocratie et totalitarismes – mais « la porte étroite » pour obtenir la mise en œuvre la plus efficace des ressources intellectuelles et des originalités personnelles et sociales pour imaginer un monde qui puisse évoluer sans transformer les défis de l'avenir en dévastations autodestructrices.

Bibliographie

Bertoncin, M., Bucci, F., Faggi, P. (2002) Il Delta di Samantha. Un seminario su “Il territorio visto e il territorio vissuto”. In Varotto, M. & Zunica, M. (dir.). *Scritti in ricordo di*

Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté, mars 2011, INRP, Lyon.

Giovanna Brunetta, Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Geografia, Padova, p. 229-242 .

M. Bertocin, M. (2004) *Logiche di terre e acque. Le geografie incerte del Delta del Po*. Sommacampagna: Cierre.

C.Bucci, F. & Minelle, C. Sur les traces de l'histoire et de la géographie », *Cahiers Pédagogiques*, numéro hors série numérique, «Travailler par compétences en Histoire-Géographie » (publication prévue : février 2012). <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>.

Bucci, F., Minelle, C. *Sulle tracce della storia e della geografia*. Progetto storia-geografia, (2010). Disponible sur Internet : <http://147.162.47.226/storia-geografia/mod/resource/view.php?id=9> (et ppt sur les lycées : <http://147.162.47.226/storia-geografia/mod/resource/view.php?id=11>). Consultés le 2 avril 2012

C. Bucci, F., Minelle, C. (2011) *Da studenti a cittadini: percorsi per le competenze di cittadinanza*. Progetto storia-geografia,. Disponible sur Internet : <http://147.162.47.226/storia-geografia/mod/resource/view.php?id=10> Consulté le 2 avril 2012.

F.Bucci, F. (2012). Construire conoscenze geografiche nella scuola secondaria superiore: percorsi ed esperienze in G. Bandini, G. (dir.). *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*. Actes du Colloque National de Florence, 14-15 novembre 2008. Florence : University Press, (sous presse)

Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin, [éd. orig. : *Democracy and education*. 1916].

Dewey, J. (1989) *Freedom and culture*. Amherst : Prometheus books,[éd. orig. 1939].

Fassora, G. (dir.) (2009) *Da oggi dirigente. L'agenda dei primi 100 giorni*. Parme : ANP/Spaggiari.

Galliani, L. (2011-2012) Matériaux pour le cours de « Évaluation de processus et de système », licence en « Sciences de la Formation Professionnelle », Département de Sciences de l'Éducation, Université de Padoue, a.a.

Meuret, D. (2011) Éducation, Démocratie, Espérance. Une introduction à l'édition 2011 de la traduction en français de deux ouvrages de John Dewey, *Démocratie et Éducation* et *Expérience et Éducation chez Armand Colin, Paris* ». Disponible sur Internet : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/21/15/PDF/11020.pdf> (consulté le 3 juillet 2011).

Turco A. (1988) *Per una teoria geografica della complessità*. Milano: Unicopli.

Von Foerster, H. (1982). *Observing Systems*, with an introduction of Francisco Varela. Seaside: Intersystems Publications.

Textes officiels et lois.

DPR n. 275, 8 mars 1999, « **Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59** ».

« Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità », 16 octobre 2006.

« Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 », e « Allegato A - Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Professionali », 15 mars 2010.

« Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 » et « Allegato A - Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Tecnici », 15 mars 2010.

« Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 » et « Allegato A - Il profilo culturale, educativo e professionale dei Licei (15 marzo 2010) ».

« Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento" ».

CM 86, 27 octobre 2010, « Cittadinanza e Costituzione : Attuazione dell'art. 1 della legge 30 ottobre 2008, n. 169 – Anno scolastico 2010-2011 ».

« Intesa riguardante l'adozione delle linee – guida per realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi di istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 13, comma 1 quinquies della legge 2 aprile 2007, n. 40. (Istruzione, Università e Ricerca – Lavoro e Politiche sociali) Intesa ai sensi dell'articolo 13, comma 1 quinquies, della legge 2 aprile 2007, n. 40 », 16 décembre 2010.

Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté, mars 2011, INRP, Lyon.

DGR Veneto n. 3502, 30 décembre 2010, « Accordo tra Regione del Veneto e Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – Direzione Generale per la realizzazione di un'offerta sussidiaria di percorsi di istruzione e formazione professionale di cui agli artt. 17 e 18 del D.Lgs 226/2005 negli Istituti Professionali di Stato ».

Avis de concours pour les écoles « Cittadinanza, Costituzione e Sicurezza », a.s. 2011/2012 (ANSAS)

Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté, mars 2011, INRP, Lyon.

Que disent les élèves des « questions politiques » en classe d'histoire à l'école ? – Roselyne Le Bourgeois-Viron et Catherine Rebiffé

Roselyne Le Bourgeois-Viron ,
Maitresse de Conférence en Histoire,
IUFM/Université de Picardie Jules Verne, Amiens.
roselyne.lebourgeois(at)u-picardie.fr

Catherine Rebiffé
Professeur certifiée de lettres
catherine.rebiffe(at)u-picardie.fr
IUFM/Université de Picardie Jules Verne, Amiens.

Résumé

Dans le cadre d'une recherche collaborative, des élèves de l'école élémentaire française du cycle 3, âgés de 9-10 ans, ont essayé de comprendre la naissance du projet européen à partir d'un extrait de la Déclaration Schuman (9 mai 1950) qui prône la réconciliation franco-allemande au lendemain de la guerre. Par une série de débats, l'enseignante a travaillé la question du passage de la guerre à la coopération, en faisant mobiliser aux élèves leurs connaissances antérieures sur le jeu des alliances et des oppositions pendant la Seconde guerre mondiale. Les analyses didactique et linguistique des dialogues produits dans la classe ont permis de dégager quelques éléments de réflexion sur la manière dont les élèves discutent du politique au sens large du terme, en l'occurrence, mettant en question le caractère mondial de la guerre, le degré d'implication des Etats dans le conflit et posant le problème de la décision politique d'un gouvernement national à un moment précis de son histoire. Bien que cette situation appartienne à la coutume didactique et pédagogique de cette classe, elle reste exceptionnelle par l'attention portée au langage et le temps laissé à la discussion. Cependant, elle ouvre des perspectives sur la manière dont on peut faire aborder des notions historiques complexes, tout en mettant en évidence le professionnalisme que cela suppose chez l'enseignant, capable de tendre l'oreille aux propos encore maladroits, mais bien souvent pertinents, des élèves et ne se contentant pas de l'emploi formel du vocabulaire spécifique.

Mots-clés : école élémentaire, recherche collaborative, analyses langagières, histoire, questions politiques.

What do pupils say of the "political questions", in class of history, at elementary school?"

Abstract : Within the framework of a collaborative research, pupils of French primary school of cycle 3, 9-10-year-old, tried to understand the birth of European project from an extract of the Schuman's declaration (May 9th, 1950) which advocates French-German reconciliation just after the second world war. Through a series of debates, the teacher worked out the question of the transition from war to cooperation, by asking the pupils to mobilize their prior knowledge on the shifting of alliances and oppositions during second world war. The didactic and linguistic analyses of the dialogues produced in class allowed to bring to light some elements for reflection on the way the pupils discuss of politics, in the broad sense of term, and, in this case, questioning the worldwide character of the war, the degree of involvement of states in the conflict, and pointing the problem of the political decision of a national government at a point of its history. Although this situation belongs to the didactic and educational custom of this class, it remains exceptional by the special attention paid to language and the time paid to discussion. However, it opens up prospects on the way pupils can approach complex historic notions, and brings to light the teacher's professionalism, who has to be able to listen to and understand the still clumsy , but often relevant « words » of pupils, instead of making do with formal specific vocabulary employment.

Keywords: elementary school, collaborative research, language analysis, history, political issues.

Le fait que l'enseignement de l'histoire poursuive des visées civiques voire politiques n'est pas nouveau, remonte au moins au début de la III^e République et reste présent dans l'esprit des enseignants du premier degré (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004). Cette volonté peut se traduire par le choix de questions dont le message « politique » est explicite, même si les visées ne sont pas les mêmes : enseignement de la Révolution française, qui suscite maintenant peu de controverses, mis à part la question de la Terreur, ou plus près de nous, enseignement de la Shoah ou de la colonisation, thèmes beaucoup plus « chauds », en fonction des élèves concernés (Bonafoux, De Cock-Pierrepoint et Falaize, 2007). Ce n'est pas ce chemin que nous avons suivi et notre propos n'a pas été d'entrer dans la question des

visées politiques et mémorielles des programmes récents de l'école élémentaire mais plutôt de mieux comprendre les raisonnements d'élèves de l'école élémentaire à l'occasion d'un travail sur les débuts du projet européen mis en perspective avec l'issue de la seconde guerre mondiale. Les débats oraux menés dans la classe, en particulier à partir d'extraits de la Déclaration Schuman, ont fait apparaître des ébauches d'approches de « questions politiques » que nous nous proposons d'analyser ici sur le plan didactique à partir d'analyses linguistiques de dialogues. Nous entendons ici par « questions politiques » le fait que cette Déclaration, en particulier le passage concernant la modification des relations franco allemandes, a généré une réflexion des élèves sur les modifications d'orientations qui peuvent intervenir lorsqu'un Etat change de gouvernement et d'idéologie. La politique est alors envisagée comme la mise en place de décisions humaines dans un contexte donné et non comme une série d'automatismes ou de fatalités.

1 Cadres théoriques : En didactique de l'histoire

Nous l'avons évoqué en introduction, les fonctions civiques sont un sujet ancien que les didacticiens de l'histoire ont développé depuis longtemps. Cependant, on peut l'entendre comme un instrument de domination politique visant à glorifier la nation pour en garantir l'unité ou comme une « éducation politique », ce à quoi invitait la fameuse conférence de Charles Seignobos (1907). S'il fallait choisir entre ces deux approches de la question, ce serait cette dernière orientation qui nous intéresserait car elle articule analyse de faits historiques et construction de compétences réflexives chez les élèves à propos des décisions politiques et conçoit les futurs citoyens comme dotés d'une autonomie de pensée. Ainsi, notre propos s'articule autour de la façon dont les élèves s'approprient les informations, connaissances, savoirs dispensés en cours d'histoire, les confrontent avec leurs propres connaissances personnelles et les mettent en mots au cours de débats. Intéressées en priorité par les élèves et non par les pratiques ordinaires des enseignants, nous avons travaillé en recherche *collaborative* (Desgagné, 2001) associant l'enseignante titulaire de la classe aussi bien à la conception qu'à l'analyse des séances (Le Bourgeois, Badia, 2011), de manière à bâtir des situations à la fois sources de débats et pertinentes dans la discipline histoire. C'est à partir de l'analyse de ces débats que nous avons pu prendre en considération et identifier chez les élèves des arguments que nous avons considérés comme relevant du politique au sens large du terme, c'est-à-dire du fonctionnement des relations internationales ou des clivages

idéologiques qui peuvent opposer certains citoyens à leur gouvernement en place et mettant en relation culture scolaire et extrascolaire (Penloup, 2007), connaissance du passé lointain et d'un passé historique proche. Ces «ébauches» de raisonnement témoignent des notions « politiques » que les élèves expriment (nature précise des alliances pendant un conflit et donc des relations d'Etat à Etat, pluralisme politique au sein d'une nation) mettent en mots, des conditions de leur émergence et de leur explicitation en classe d'histoire. Il s'agit alors de comprendre la relation qui peut exister entre « dialogues en classe et savoirs enseignés » (Chatel, Richet, 1995), en se fondant sur la parole des élèves qui construisent peu à peu des objets de discours à partir du cadre posé par le maître (Nonnon, 2001).

En analyse linguistique des dialogues

Les analyses des dialogues recueillis en corpus se situent dans le cadre général de *l'analyse conversationnelle*. Il s'agit de montrer comment, au fil du dialogue scolaire et au cours de l'effectuation de la tâche commune, les élèves cherchent à construire des propositions et raisonnements, à justifier leur positions en mobilisant et reliant des connaissances de divers ordres et sources et, ce faisant, sont amenés à interroger les sens des termes employés et à questionner les notions qu'ils recouvrent, pour effectuer ajustements et négociations qu'exigent les interactions en cours.

C'est d'abord le dynamisme des dialogues qui sera mis en évidence par ces analyses. Le langage intervient dans la construction cognitive mais les propos tenus, « le dit », n'est jamais le codage d'un « pensé » préexistant dont il serait une image exacte et fixée une fois pour toute ; ce qui est pertinent pour nous, c'est « *la relation entre ce qui est dit et ce qui se dessine dans la circulation de ces paroles* » (François, 1993). L'analyse repose donc sur les divers mouvements et « déplacements » repérables (blocages et récurrences compris) dans les échanges et qui balisent la construction et les transformations des objets discursifs, indices et traces d'objets conceptuels : reprise, reformulations, ajustements puis, peut-être irruption de nouveaux objets, qui seront à leur tour « explorés » (Nonnon, 2001).

D'autre part, ces dialogues ont lieu au sein d'une classe et en vue de réaliser une tâche précise en commun : « si un dialogue » marche », c'est qu'il nous amène à développer à partir de lui des façons de parler-penser qui n'étaient pas prêtes à se manifester » (François, 2005). Parce que les participants doivent collaborer à la tâche, ils réagissent en interaction, se situant par rapport aux propos d'autrui, provoquant à leur tour de nouvelles « avancées ». Les interactions langagières entre pairs et avec le maître, ouvrent ainsi des espaces où s'élaborent à la fois des

attitudes de «penser-dire» propres à la discipline et des réseaux de connaissances disciplinaires, même modestes. L'élève qui prend part à ce « travail » se construit à la fois comme « sujet social » et « sujet cognitif » dans une classe qui devient alors une *communauté discursive* (Bernié, 2002). L'analyse du corpus essaiera de montrer comment, au fil des interactions, les élèves construisent des « postures » (Rebière, 2001), mettant à l'essai des modes particuliers « d'agir-penser-dire ».

À partir de notre corpus, nous chercherons à repérer comment certains termes qui nous paraissent transparents dans le langage quotidien se trouvent remis en question (au sens propre du terme) et évoluent au fil du dialogue, se nuancent et se complexifient, au service d'une pensée plus habile à « comprendre » l'histoire. Le linguiste Culioli (1990) refuse de parler du « code » de la langue parce qu'il n'y a pas de relation d'étiquetage entre mots et concepts ; il élimine très vite le terme de « concept », le réservant à un usage restreint à certains « univers techniques ». Il propose le terme de « notion », comme « représentation structurée », organisée à partir d'un ensemble de propriétés multiples, de tous ordres (physiques, culturelles, anthropologiques etc.). « *Un terme ne renvoie pas à un sens mais renvoie [...] à un domaine notionnel, c'est à dire tout un ensemble de virtualités* » (*idem*). La langue offre à la fois des termes « stables » (sinon, impossibilité de se comprendre) et « plastiques » ou susceptibles de déformations et d'adaptations. Il nous semble que les interactions de ce corpus permettent justement la mise en question, même sommaire, de termes correspondant à des notions, d'abord très « étriquées » et qui vont évoluer vers une plus grande « ouverture » parce qu'on en fait usage dans un champ disciplinaire spécifique. Nous cherchons à repérer comment se produit, dans la mise en discours, le mouvement d'extension et d'affinement de certaines notions pertinentes dans le champ de l'histoire, celle de « guerre » « d'alliance » par exemple. Cette réflexion sur la langue entre en résonance avec les propos de Prost (1996, p.132) évoquant « *l'impossibilité de définir les concepts historiques [qui] entraîne leur caractère nécessairement polysémique et leur plasticité* ».

2. Analyse d'extraits de corpus

Le contexte de classe

Les séquences étudiées ont été menées en extrême fin d'année scolaire, les 23, 24, 26 et 30 juin 2008, la visite de la maison de Jean Monet ayant eu lieu le 27 du même mois. Les élèves

n'avaient pas abordé la construction européenne mais la visite des plages du débarquement de Normandie et d'un musée canadien, lors d'une classe transplantée en début d'année scolaire, leur avaient apporté des connaissances sur la Seconde Guerre mondiale. Par ailleurs, à ce moment de l'année, les élèves terminaient l'étude du Moyen-Age. La première séance a été consacrée, d'une part à la mise au jour individuelle puis collective des connaissances préalables des élèves sur les débuts de la construction européenne et sur les motifs qui avaient pu susciter ce projet. Les questions posées aux élèves étaient : « Est-ce que vous savez ou pensez savoir *quand* l'Union européenne a commencé ? *Pourquoi* ? Qu'est-ce qui a fait que des pays ont décidé de s'unir ? » Les réponses rédigées sur le cahier d'écrits de travail ont été mises en commun à l'oral et consignées sur une affiche. La distribution d'un extrait de la Déclaration de Robert Schuman, sa lecture accompagnée d'un commentaire en oral collectif a suivi :

« L'Europe ne se fera pas d'un coup, ni dans une construction d'ensemble : elle se fera par des réalisations concrètes créant d'abord une solidarité de fait. Le rassemblement des nations européennes exige que l'opposition séculaire de la France et de l'Allemagne soit éliminée. L'action entreprise doit toucher au premier chef la France et l'Allemagne. Dans ce but, le gouvernement français propose immédiatement l'action sur un point limité mais décisif. Le gouvernement français propose de placer l'ensemble de la production franco-allemande de charbon et d'acier sous une Haute Autorité commune, dans une organisation ouverte à la participation des autres pays d'Europe. » Robert Schuman, 9 mai 1950

La séance suivante – qui est celle dont nous avons isolé des extraits de dialogues - a eu pour point de départ le paradoxe que pouvait représenter pour les élèves le rôle central joué dans le projet européen par l'Allemagne et la France, ennemis « séculaires » comme le déclarait Robert Schuman. Il s'agissait de chercher à savoir comment les élèves articulaient leurs connaissances de la Seconde Guerre mondiale avec ce qu'ils avaient compris du projet européen. La première question a donc été : « A partir des noms des pays cités hier, essayez de reconstituer les « deux blocs » qui sont ennemis pendant la guerre de 39-45 ». Les élèves ont travaillé à deux pour établir un tableau en deux colonnes opposant les États des deux camps. Les réponses mises en commun à l'oral ont été écrites au tableau par l'enseignante. Celle-ci a pris en compte les suggestions des élèves pour traduire graphiquement leurs incertitudes qu'elle a situées entre les deux colonnes. Les États extra européens tels que le

Japon ou les États-Unis ont été placés à l'extérieur des colonnes et en relation avec leur position géographique ; le Japon à droite et les États-Unis à gauche.

Premier extrait : questionner une expression figée, « guerre mondiale »

50. M : Alors, nous avons fait un choix que vous nous avez dit sur ces pays là, ce sont des pays que vous avez cités comme ayant participé à la deuxième guerre mondiale, d'un côté ou de l'autre, puisque vous avez dit qu'il y en avait qui étaient alliés contre d'autres, oui... (donnant la parole à un élève qui interrompt)

51 E : Mais si c'est la guerre mondiale, ça veut dire que c'est tout le monde qui fait la guerre

52 M : Oui, après au bout d'un moment, beaucoup, alors on l'appelle guerre mondiale parce qu'il y a plein de pays, en fait même si, je vais peut-être dire une bêtise mais bon, même si tous ne participent pas au combat, ils se déterminent dans un camp ou dans l'autre, mais bon finalement, ils n'ont pas le choix, il faut prendre une décision, d'un côté ou de l'autre, quand y a deux camps comme ça en face l'un de l'autre. Donc, ça veut pas dire forcément qu'ils ont tous participé au combat mais ils ont dû se déterminer....

En 51, E déconstruit l'appellation figée et reconnue par tous de « guerre mondiale ». Interrompant le maître, l'élève donne une orientation fortement argumentative à son intervention : l'attaque par « mais », signale un mouvement d'objection et la réplique tire sa force (au sens que lui donne la théorie des actes de langage) de la construction syntaxique logique « si ..., alors... ». Cette intervention sonne comme une contestation ; celle des propos qui précèdent (« les pays que vous avez cités comme ayant participé à la seconde guerre mondiale »), car la relative déterminative n'a plus lieu d'être ; et aussi peut-être, celle du sens de la tâche car dresser une liste n'a alors plus de sens. L'efficacité du propos est redoutable : le maître est contraint à un ajustement explicatif (52) qui l'embarrasse. Deux apports répondent à l'objection de l'élève : - le premier affaiblit la valeur de l'adjectif « mondial » ; beaucoup (« plein ») de pays sont concernés, sinon tous ; - le second est essentiel parce qu'il inaugure une « ouverture » notionnelle : entrer en « guerre » ne signifie pas participer au « combat » manu militari, mais « prendre position » (« se déterminer dans un camp », « prendre une décision, dans un camp ou dans l'autre »).

Sous l'effet de la mise en cause de l'adjectif « mondial » par un élève, le mot de « guerre » est rendu opaque et le maître étend la notion et la nuance de nouvelles possibilités de signification : on passe du fracas des armes à une « décision » ou « détermination » diplomatique Cette nouvelle « vision » de la guerre est difficile à accepter : en 71, à l'occasion d'une reformulation de la consigne, S. intervient (au sujet de « tous les pays qui sont au tableau ») :- « Je pense pas qu'ils ont fait la guerre » ; le maître doit insister (72) : « Alors, on a dit : ils ont choisi un camp quand même ... ». En histoire, se pose alors la représentation du rôle des différents acteurs : ceux qui se battent sont le plus souvent les seuls protagonistes identifiés par les élèves ; il faudrait y ajouter l'état-major, les décisions militaires et politiques, les tensions et incertitudes inhérentes à toute guerre. La complexité de la gestion d'un conflit est en général passée sous silence, c'est-à-dire ce qui relève de la faisabilité, de l'opérationnalisation des décisions et du hasard des circonstances.

Deuxième extrait : où l'on explore la signification de termes comme « alliance », qui paraissent transparents dans le langage usuel.

Le travail de construction du tableau des alliances demandé par le maître s'effectue en deux temps : on fixe le premier cercle (France-Allemagne, mais aussi Royaume-Uni, Canada et Japon) ; puis, à partir de cette base, on examine les possibles alliances des autres pays proposés. Les élèves avaient employé eux-mêmes le terme d'alliance (46) ; mais, à ce moment, ils sont amenés à « utiliser » le mot pour construire une représentation au tableau en deux « groupes » d'États alliés avec les belligérants. Le terme devient outil (« opératoire »), la notion se trouve donc mise à l'épreuve. Chaque proposition d'élève doit être justifiée, et d'autre part, la « source » des connaissances - ou proposition présentée comme telle par chaque élève - doit être indiquée en relation avec le degré de « certitude » (réplique 188 du maître). C'est ce travail de *justification* qui constitue une occasion de mieux cerner ce qu'on pense par une mise en mots ajustée.

Les deux extraits qui suivent montrent comment les élèves tentent de construire des raisonnements puis les rectifient. On voudrait montrer que l'échec d'une tentative de raisonnement n'en est pas moins une « erreur fructueuse » qui peut conduire à « l'exploration » d'une certaine complexité notionnelle. La métaphore spatiale employée par A. Culioli rejoint celle du « parcours » dynamique qui est employée pour analyser les dialogues, dont on mesure l'efficacité au « trajet » effectué.

« 188 M. : Attention, on peut se tromper dans ses souvenirs. Ceux qui ont mis la Russie avec l'Allemagne. Est-ce que vous avez des raisons, est-ce que vous avez des, des hypothèses ou est-ce qu'il y avait des connaissances que vous aviez ?

189 ROB. : Moi en Hongrie, entre la Russie et l'Allemagne, on a perdu les trois quart de la Hongrie et avant on avait et je le sais parce que en Hongrie...

190 M : Alors qui s'est allié avec qui ?

191 ROB. : La Russie avec l'Allemagne

192 M : La Russie s'est alliée avec l'Allemagne... et toi tu dis

193 ROB : Ils avaient pas trop besoin de s'allier parce que la Russie même si c'est des pays, elles combattent pas (parle en regardant la carte d'Europe qui est affichée sur le mur).

194 M : Puis, toi tu dis la Russie s'est alliée, toi tu dis, ils étaient contre l'Allemagne

195 ROB. : Je me suis trompé parce que, parce que la Russie et l'Allemagne se sont pas alliées en fait parce que ma mère, elle dit que c'est à cause des Français que la Hongrie s'est fait démolir, comme la Russie était contre la Hongrie et l'Allemagne aussi. Et l'Allemagne et la Russie étaient ennemies dans ce temps ; donc je pense plus que la Russie était avec la France »

Ce passage montre comment un élève propose, dans un premier temps (189 et 191), un raisonnement déductif fondé sur des propriétés binaires « être avec »/ « être contre » et une sorte de loi de transitivité (« l'ennemi de mon ennemi est mon ami ») ; dans un second temps (195), même s'il essaie de garder les marques fortes de la logique (« comme ... et comme ... donc... »), il est contraint de reconnaître explicitement son erreur (« je me suis trompé »), puis, à mi-mots, les limites, voire l'échec relatif de son raisonnement même (« je pense plus que... », soit « je penche pour »). Les répliques (189, 193 et 195) prises individuellement restent incompréhensibles ; il faut essayer de saisir comment s'élabore un essai de « penser nouveau », qui s'effectue par tâtonnements, à voix haute. ROB., tout en essayant de conserver une forme logique qu'il croit efficace pour « calculer » des alliances, cherche à y faire entrer de nouvelles données, qui viennent d'un tout autre horizon de savoir et qui lui tiennent à cœur (le sort d'un pays tiers, la Hongrie). En complexifiant un système relativement simple, par deux fois, il se heurte à la complexité des « alliances » dans le champ du politique (oui. La Hongrie est d'abord représentée comme « proie » des deux États, Russie et Allemagne, qui s'allieraient contre elle (189 et 191) ; mais le doute s'insinue en 193 (« ils n'avaient pas trop besoin... ils combattent pas ») et a bien du mal à se dire, si ce n'est de manière très décousue ;

enfin, quand entre en jeu le rôle des Français (195), le tableau est brouillé et une reconfiguration des alliances s'impose, sans qu'elle puisse être explicitement produite. En 195, le raisonnement n'a plus que la forme de la « logique » et ne tient plus dans le schéma qui sous-tendait les répliques 189, 191. Le poids de l'implicite est très « lourd » et la complexité des alliances s'écrit en filigrane : deux Etats ayant un même ennemi peuvent n'être pas alliés (193 et 195) ; l'alliance ne signifie pas forcément combat militaire commun (193) et les visées d'annexion doivent être prises en compte dans le jeu des alliances (mais comment ?) ; les « besoins de s'allier », comment les jauger ? Les causes de la perte de la Hongrie sont multiples (« entre la Russie et l'Allemagne ... » puis « c'est à cause des Français ... »). L'introduction discrète de la circonstance « dans ce temps » (195) évoque la possibilité d'une évolution des dites alliances, qui n'est pas explicitement exploitée.

Outre la complexité des alliances en histoire, l'élève affronte ici plusieurs difficultés, ce qui pourrait expliquer à la fois la confusion de son discours, et sa volonté de s'accrocher à une forme démonstrative probante. Il essaie d'utiliser en contexte disciplinaire scolaire des connaissances qui proviennent du contexte familial. Pour servir son propos, il doit en faire un usage démonstratif, argumentatif (et non seulement narratif). Enfin, il s'agit de traiter du thème des alliances entre Russie et Allemagne, alors que le discours familial est vraisemblablement plus focalisé sur la Hongrie, adoptant un point de vue personnel. Changement de cadre contextuel, changement de visée discursive donc de type de séquence discursive, changement de focalisation, ce nouveau discours est à « inventer », adapter au moins largement. Par-delà la confusion de la mise en mots et en phrases, on comprend que l'élève prend le risque d'un « penser-parler » nouveau où se dévoile la complexité de la notion d'alliance.

« 208 M. : Alors, elle avait mis le Portugal avec la France. Qui a mis comme elle ? Certains lèvent le doigt. Eh, est-ce que c'était parce que vous saviez ou c'était une hypothèse ?

209 Plusieurs : Une hypothèse

210 M. : Une hypothèse là, une hypothèse aussi (en regardant et écoutant les élèves)

211 ROB. : Moi, parce que on a vu l'Espagne était avec la France et comme l'Espagne touche le Portugal, je pense pas que ...

212 M. : D'accord ça c'est comme y sont euh »

Le second extrait montre comment les interactions conduisent les élèves à éprouver « les limites » de la notion d'alliance. ROB valide la proposition d'alliance entre le Portugal et la

France en invoquant sa contiguïté géographique avec l'Espagne, elle-même alliée de la France (211) ; bizarrement, et parce que lui-même peut-être doute de la proposition, il la formule avec la prudence de la modalisation négative et la laisse en suspens, « je ne pense pas que... ». Le maître d'abord (212) valide la contiguïté des états ; mais très vite s'empare de l'analogie de SIN. (213), pour amorcer une objection (« et pourtant... ») fondée sur le contre exemple de la France et de l'Allemagne, qui invalide le raisonnement. Pendant que le thème de la proximité des états occupe certains, dont le maître qui la confirme (« on dirait que c'est inclus »), SU. (217) écarte définitivement toute possibilité de relation entre alliance et contiguïté territoriale, en une phrase qui, en généralisant l'argument, dénonce l'absurdité de la proposition. La notion d'alliance ne résiste pas à l'intégration de cette propriété, elle éclate et n'a plus de sens. La contiguïté géographique n'est pas pertinente pour penser les alliances.

Troisième extrait : Affiner des « entités » de la connaissance historique « pays », « peuple », « gouvernement »

Pour analyser cet extrait, il nous faut le situer dans l'ensemble du dialogue et du travail. Deux éléments paraissent susceptibles de faire ressortir ce qui pourrait constituer un tournant du travail cognitif, une rupture avec une vision simpliste de certaines « entités » de la connaissance historique.

Pendant toute la fin de la séance, les élèves ont sous les yeux le tableau des alliances qu'ils ont construit à partir de l'opposition de l'Allemagne et de la France : « d'abord il y a la France avec l'Allemagne » (102) ; repris en 103 « la France contre l'Allemagne » (malentendu rapidement réglé). Certains élèves apportent spontanément des connaissances sur l'Allemagne, en 106 « Adolf Hitler était un dictateur allemand, et il s'est même suicidé » ; ils évoquent alors les signes visibles du nazisme, nomment les mouvements politiques de part et d'autres, les dirigeants... En 120, un élève demande qu'on inscrive Ch. de Gaulle en regard de Hitler, que le maître a noté entre parenthèses ; la classe semble satisfaite de la solide symétrie qui organise l'espace du tableau noir, image nette de l'opposition indubitable et « inattaquable » des États. Comment les deux États peuvent-ils s'unir alors ?

D'autre part, les États sont désignés par leur nom ou par le terme générique « pays », que le maître utilise aussi ; à part le moment de discussion indiqué ci-dessus, les termes « les Allemands et les Français » ne sont pas pratiquement pas employés (en 187, à l'occasion d'un film..). Une certaine indifférence syntaxique règne dans les reprises des échanges ;

219 : « l'Allemagne, ils sont attaqués par la France » ; 220 : « ils arrêtaient pas de se battre » ; 221 : « Qui ça ils ? » demande le maître, réponse (222) « l'Allemagne et la France ». Les Etats sont traités comme des « entités », des unités, sans considération des hommes qui les « habitent ».

En 388, le maître donne la consigne d'écriture : « essayer d'expliquer pourquoi les deux pays que sont la France et l'Allemagne (...) se sont unis ... ».

393 M. : avec d'autres pays aussi mais, et souvenez-vous de l'extrait du texte de Robert Schumann qui était à l'époque ministre, on l'avait pas dit, ministre des Affaires étrangères du gouvernement français en 1950, pourquoi il a prononcé ce discours. Qu'est-ce qu'il demandait entre autres, aux Français et aux Allemands de faire ?

394 NAT. : si Adolf Hitler, il était pas arrivé au pouvoir, il a fait croire aux Allemands qu'il allait faire plein de trucs bien et il a fait des choses mal, et c'est surtout après lui, qu'on en avait.

395 ROB. il leur a donné du travail mais du travail pour construire des armes et des balles de pistolet

396 M. : Ah oui, effectivement, Hitler a joué un rôle dans cette guerre.

397 NAT. : et il forçait y avait des militaires avec lui et il les forçait, et ils étaient pas d'accord avec lui et il les forçait à aller se battre, ils avaient pas le choix, je sais, pas tous les Allemands...

398 M. : oui, quand on dit l'Allemagne, c'est tout le pays de l'Allemagne qui est représenté par Hitler, c'était lui qui dirigeait, c'est pas la question que je posais »

A partir de 394, deux élèves ROB. et NAT., se relaient pour désolidariser « les Allemands » de Hitler, chargeant ce dernier de la responsabilité de la guerre (395), l'accusant de contraindre et de leurrer « les Allemands » (396-397). Affleurent les thèmes du mauvais gouvernement, leurrant et contraignant ; mais aussi celui de l'armée (elle-même contrainte ?) et de la militarisation, ainsi que celui du chômage. Dans cette réplique, est implicitement posé le problème de l'unanimité du peuple : « je sais, pas tous les Allemands ». Ce déplacement entre le « pays », comme « un tout » (singulier) et les hommes, « les Allemands », comme pluralité (pluriel) arrive à point pour résoudre le paradoxe de la formation de la CECA ; le changement de terme correspond à un changement « d'objet » et ouvre la possibilité de dissocier les éléments d'un tout. Le maître saisit l'importance de la rupture « langagière/cognitive », qui a peut-être été favorisée par sa propre reformulation : 387 et 388 « ces deux pays, (...) l'Allemagne et la France ont été longtemps en guerre », qui devient en

393 « qu'est-ce qu'il demandait aux Français et aux Allemands ? ». Elle explicite rapidement la représentation du « pays » par son gouvernement (398).

L'irruption brutale dans le discours de la distinction très nette entre peuple (les hommes) et gouvernement conduit à lever le paradoxe initial et à penser une phase de l'histoire ; on est passé d'une vision bloquée d'opposition entre deux États à une représentation du jeu complexe des peuples, de leur gouvernement et de leur « position » respective. Bien sûr aucune séance d'histoire ne pourrait être conçue pour apprendre frontalement aux élèves ce que sont les alliances, la guerre et l'engagement des nations et de leur gouvernement. Certaines situations et certains dispositifs sont plus fructueux que d'autres pour rencontrer ces notions et les questionner. La difficulté est à la fois de rester dans les possibilités d'élèves de cet âge et de construire des connaissances

3. Réflexions sur l'enseignement de l'histoire à l'école

Une approche problématisée : rendre les choses « discutables »

Les extraits de dialogues présentés n'appartiennent pas à une pratique habituelle de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire. Ils permettent cependant de proposer quelques pistes de réflexion sur une approche qui prendrait davantage en charge les connaissances réelles des élèves et leur évolution progressive. Donner la parole et favoriser l'argumentation en classe pour mettre au jour et faire évoluer des savoirs ne va pas de soi. Cela suppose en particulier une approche problématisée pertinente des sujets à traiter. Le questionnement ne peut se réduire à la transformation d'un titre de leçon en style interrogatif comme cela peut être le cas dans certains manuels scolaires. Comme le propose Alain Dalongeville (2002), nous avons plutôt essayé de partir d'un document qui pose un problème ou soulève un paradoxe apparent et rendent ainsi les choses « discutables » (Golder, 1996). Ici, le paradoxe était celui des relations franco allemandes depuis 1870 et après la seconde guerre mondiale. Sur le plan historique, cela supposait de revoir avec les élèves les données du problème : les alliances pendant la guerre et leur confrontation avec la déclaration Schuman. Or, l'ouverture du dialogue et l'espace laissé aux élèves a permis de soulever d'autres problèmes que nous n'aurions pas attaqués de front : l'évolution des alliances au cours de la guerre, la notion de mondialisation du conflit, la relation entre les gouvernements

officiels nationaux – allemands et français - et leurs citoyens. La désignation des États par leur nom d'Allemagne ou de France pose en effet la question de ce que les termes recouvrent : les gouvernements ou les peuples ? Elle postule une unité que les élèves ont mise en question, d'ailleurs plus facilement pour l'Allemagne que pour la France. « Tous les Allemands n'étaient pas nazis ». Or, questionner la continuité des entités – Allemagne et France - évoquées était la solution pour sortir du paradoxe. La fin de la guerre avait permis de mettre fin à deux types de gouvernement : celui d'Hitler et l'État français de Pétain en même temps qu'au conflit. Une réconciliation devenait alors possible. Par les choix qu'elle impose, la mise en tableau est une possibilité d'ouverture du dialogue. Les élèves s'en sont rapidement emparés et ont pu mettre au jour leurs propres questionnements.

La didactique des sciences a beaucoup travaillé le recours aux conceptions initiales des élèves dans le cadre d'une approche constructiviste et en a montré les difficultés voire les impasses pour les enseignants polyvalents du premier degré qui doivent à la fois encadrer les échanges des élèves (Perrenoud, 1996) et maintenir un cap conceptuel valide (Vérin, 1993). Cette approche a souvent mis à contribution linguistes et didacticiens des sciences. En histoire, lorsqu'on parvient à mettre en place des situations ouvertes et à faire expliciter les modes de raisonnement des élèves et leurs connaissances, on peut distinguer principalement deux schémas de compréhension : le premier qui restitue un changement lié à un événement – au sens large du terme - se rattache au narratif et le second qui vise à construire des « entités historiques » dans une activité de catégorisation (Lautier, 1994). On peut ainsi considérer dans le premier cas, l'Allemagne et la France comme de véritables personnages qui agissent, se combattent, se réconcilient. Cette « facilité de langage » souvent utilisée en histoire (Prost, 1996) est trompeuse et les élèves l'ont questionnée grâce à la connaissance qu'ils ont du nazisme, connaissance presque « mythique » mais efficace ici. Il serait sans doute maladroit voire impossible de vouloir travailler cela de front avec des élèves de cet âge. Cependant, la désignation constante du personnage Allemagne ou France laisse supposer que le terme employé recouvre une identité stable, homogène, ce qui facilite le récit mais peut aboutir à des contresens historiques. Elle gomme toute tension et évolution en cours, ce qui n'est pas réellement favorable à une éducation à la citoyenneté telle que la souhaitait Seignobos. En effet, celui-ci voyait dans l'histoire le moyen de préparer les élèves à leur rôle de citoyens actifs en les guérissant de la « peur du changement » par l'évocation des « changements profonds » des sociétés passées, de leurs différents rythmes d'évolution et du rôle de l'action humaine collective. Par ailleurs, la mise en tableau (Doussot, 2009) a favorisé

un travail de catégorisation qui a donné lieu aux échanges oraux enregistrés, permettant ainsi de saisir des bribes de constructions de ces entités historiques que sont une alliance ou une « guerre mondiale ».

Conclusion

Plus que des connaissances exigées strictement par le programme, il nous semble que ce qu'ont appris les élèves, c'est à travailler avec leurs connaissances ; solliciter les savoirs antérieurement acquis en classe de découverte, mobiliser des connaissances personnelles et familiales dont ils font le pari qu'elles sont pertinentes dans ce domaine et les mettre en relation avec la question posée. Pour le maître, laisser la parole aux élèves peut donner l'impression de prendre le risque d'une conversation du « café du commerce ». Cela suppose de sa part une maîtrise experte de la conduite de classe et de la gestion des interactions pour que ce soit au profit de la construction de connaissances pertinentes. Il s'agit aussi, pour lui, de prendre au sérieux les apports des élèves, d'accepter, à cette occasion, de prendre son temps dans le cadre d'un contrat didactique explicite et clair.

Bibliographie

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Didactiques, apprentissages, enseignements. Paris : INRP.

Bernié, J-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée . *Revue Française de pédagogie*, n°141, p.77-88.

Bonafoux, C., De Cock-Pierrepoint, L., Falaize, B. (2007). *Mémoires et histoire à l'école de la République – Quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.

Chatel, E. et Richet, A. (1995). Dialogues en classe et savoirs enseignés , *Spirale*, Revue de Recherches en Éducation, n°16, p. 203-222.

Culioli, A. (1990). *La linguistique de l'énonciation*. Paris : Ophrys.

Dalongeville, A. (2002). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au Cycle 3*. Paris : Hachette éducation.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 27, n° 1.

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

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations de figures de sens*. Paris : Nathan.

François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon : ENS éditions.

Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique, *Revue Française de Pédagogie* n°106.

Le Bourgeois-Viron, R. & Badia, D. (2011) Comprendre la naissance du projet européen en CM1, *Carrefours de l'éducation*, H.S. Vivre et apprendre ensemble à l'école.

Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description, in Grandaty, M. et Turco, G. (coord.). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs*. Paris : INRP.

Penloup, M.-C. (dir.) (2007). *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Paris : INRP.

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris : ESF.

Prost, A. (1996). *Douze leçons pour l'histoire*. Seuil, Points Histoire.

Rebière, M. (2001). Une notion venue d'ailleurs...la posture, in *Apprentissage, développement, significations*, Bernié J-P. PUB.

Seignobos, C. (1907). L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique in *Conférence du Musée pédagogique*, Paris, Imprimerie Nationale.

La géographie scolaire entre mésavoirs et apprentissage de l'altérité et de l'identité - David Bédouret

David Bedouret

Professeur agrégé d'histoire-géographie, Lycée L.Barthou, Pau.

Doctorant, Dynamiques Rurales, Université Toulouse 2 Le Mirail.

david.bedouret(at)neuf.fr

Résumé

L'apprentissage de la géographie contribue à former le regard des élèves et à nourrir leurs représentations. C'est à partir de ces dernières que s'élaborent leur rapport à l'Autre et leur identité. Pourtant la géographie scolaire produit des effets inverses à ceux escomptés car elle met en place des mésavoirs en confortant et en solidifiant des stéréotypes. Ce processus s'opposant, alors, aux finalités de l'éducation à l'Autre. Cependant, l'analyse des représentations et des pratiques dans des établissements scolaires français en France et en Afrique montre qu'elles peuvent être des outils opératoires pour appréhender la complexité des territoires et de l'altérité.

Mots clés : mésavoirs, représentations, identité, altérité, territoire, espace symbolique.

Geography taught at school: between stereotyped knowledges and the learning of others and of identity.

Abstract

Learning geography is part of a process which enables pupils to understand others and create their own representations of people. Thanks to these representations, they establish a link between them, the others and their identity. However, contrary to what was expected, geography has undoubtedly altered scientific knowledges in pupils' mind, confirming stereotypes and even increasing them. Such a process contrasts indeed with the purpose of Education. Yet, analysing these representations and the way geography is taught in French and African schools show us that the methods used can be useful to understand how complex both the notions of territories and others may be.

keywords: education, stereotyped knowledges, representations, identity, otherness, territory.

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

Au travers de l'étude des espaces ruraux d'Afrique noire, nous montrerons comment la géographie scolaire produit des mésavoirs, non une méconnaissance, mais des savoirs innervés de stéréotypes et de représentations erronées ; et en quoi les articulations entre l'apprentissage de l'altérité/l'identité et de la géographie scolaire oscillent entre distorsion et complémentarité.

Notre démonstration s'appuie sur une réflexion théorique autour du triptyque territoire-altérité-identité et sur un travail de terrain effectué dans des établissements français d'Afrique et de métropole.

Cette étude comparative autour des représentations des espaces ruraux d'Afrique noire nous permet de faire alors apparaître une forte opposition entre les finalités de l'apprentissage de l'altérité et de l'identité et les mésavoirs produits par la géographie scolaire.

Cependant, la comparaison entre un enseignement de la géographie en lycée français d'Afrique et celui en établissement de métropole montre que l'apprentissage de l'altérité peut être un outil opérant de l'enseignement de la géographie, car comprendre un territoire c'est d'abord partager et croiser des regards.

1. Présentation théorique et méthodologique

Territoire, altérité et identité : émergence de l'espace symbolique¹⁶⁴

Nous partons du principe que le rapport altérité-identité prend forme dans le territoire. Ce dernier est le filtre à travers lequel le moi perçoit, reconnaît et rencontre l'Autre, il représente donc une des formes de la matérialisation de l'altérité (Bedouret, 2011, p.65-84).

Cette mise en altérité se joue entre trois types d'acteurs : les acteurs endogènes (locaux), comme les sociétés africaines, construisent leurs territoires et sont maîtres de leurs

¹⁶⁴ Cf. schéma en annexe.

territorialités, c'est-à-dire des manières de construire leurs territoires. Les acteurs transitionnels (intérieurs et extérieurs à la fois) comme les ONG, les coopérants et les acteurs exogènes (Di Meo et Buleon, 2005) (extérieurs), comme les sociétés occidentales, participent aussi à la construction physique et surtout symbolique de ces territoires.

Chaque acteur se trouve dans une sorte d'enveloppe représentationnelle composée de son capital social et culturel (l'habitus) et de son environnement social (famille, cercles relationnels, médias, école). La géographie scolaire est une expérience vicariale (La Borderie, 1999, p.39) faisant partie intégrante de cette enveloppe, apportant un discours sur lequel se tisse la culture de l'élève. Cette enveloppe a pu être définie par Raffestin comme une sémiosphère (Raffestin, 1986 In Auriac & Brunet, 1986, pp.175-185), c'est-à-dire un ensemble de signes et de mécanismes de traduction qui sont employés dans le rapport avec l'extérieur. Ainsi, cette enveloppe ou sémiosphère, permet aux acteurs de porter un regard et de construire un discours sur l'espace qui les entoure, lui conférant des caractéristiques, le reconnaissant comme sien ou étranger. Le territoire, au cœur de l'altérité, est alors une composante de l'identité.

De ce processus d'altérité où le territoire est un filtre dans lequel se croisent les regards et s'entrelacent les discours et où se forme l'identité, naît l'espace symbolique qui serait l'architecture idéale du territoire, c'est-à-dire un ensemble de représentations qui fait sens à un individu ou à un groupe, à partir duquel est décrypté le monde. Si nous reprenons les logiques de Raffestin, l'espace symbolique serait aussi l'imbrication des sémiosphères qui produisent de l'altérité, de l'identité et du territoire. Dans cette conception, les représentations deviennent de véritables schèmes opératoires sur lesquels se construisent le territoire, l'altérité et l'identité.

Mesurer ces relations : enquêtes et entretiens

La géographie scolaire témoigne de ces relations entre territoire, altérité, et identité, car c'est dans la classe, où les représentations des élèves se rencontrent, où les regards se croisent que les savoirs se déconstruisent et se construisent. L'espace symbolique y prend forme et s'y révèle. Le cours de géographie est à la fois un lieu de fabrication de savoir, d'altérité et d'identité.

Pour mesurer ce processus nous avons combiné deux techniques : l'enquête et l'entretien conversationnel semi-directif.

Les enquêtes ont été effectuées sur trois niveaux différents : en fin d'école primaire pour mesurer les représentations chez des enfants où les repères géographiques sont peu établis,

puis en fin de classe de cinquième car les élèves étudiaient l’Afrique en milieu d’année, ce qui soulève la question de l’efficacité de la géographie scolaire à apporter un regard différent sur le monde et à modifier les stéréotypes ou les représentations simplifiées ou erronées ; et en dernier lieu au lycée, alors que les élèves ont pris une maturité intellectuelle et acquis une certaine expérience de la géographie scolaire. Les enquêtes ont été réalisées dans des établissements métropolitains de la région de Pau et elles témoignent d’une vision exogène des espaces ruraux l’Afrique noire. Il nous est alors apparu important d’effectuer ces enquêtes chez d’autres élèves qui ont un autre regard du fait de leur positionnement géographique. Les élèves en lycée français, vivant en Afrique mais soumis au même enseignement, ont-ils le même regard et les mêmes représentations ? Ces élèves sont dans un entre-deux, ils sont à la fois de culture française car ils sont nés en France et leurs parents se sont expatriés pour des raisons professionnelles et ils vivent en Afrique donc à proximité des espaces ruraux étudiés. Leur regard est pris alors entre leur culture exogène et leur lieu de vie. Cette étude comparative devait nous permettre de voir les différences entre les acteurs transitionnels et exogènes et le rôle de la distance dans la fabrication des représentations.

Ces enquêtes ont posé un certain nombre de soucis matériels liés à l’éloignement, au problème de la passation, mais les collègues du Sénégal, du Togo et du Kenya ont été très motivés et ont participé avec méthode à ce travail.

Les questionnaires de métropoles et d’Afrique étaient semblables avec quelques adaptations par rapport à l’âge des élèves pour pallier le problème de compréhension et par rapport au contexte géographique.

Tout cela a été complété par des entretiens conversationnels semi-directifs menés auprès d’enseignants de tout âge, à la fois témoins privilégiés des représentations de leurs élèves et sources d’informations sur les parcours d’apprentissage. Les enseignants d’Afrique ont apporté leur témoignage par voie télématique, nous leur avons proposé des thèmes et quelques questions très ouvertes pour leur laisser le plus de liberté de parole.

2. La géographie scolaire s'oppose à l'apprentissage de l'Autre en produisant ou en favorisant le maintien de mésavoirs.

Malgré un enseignement de la géographie de l'école au lycée, la complexité des territoires semble être évincée avec le maintien d'une vision exotico-coloniale des espaces ruraux d'Afrique noire. La compréhension du territoire semble davantage déterminée par des facteurs extérieurs à l'école.

De l'école primaire au lycée, les représentations des élèves de métropole oscillent entre une vision merveilleuse et une vision misérabiliste : les élèves de cours moyen décrivent alors l'Afrique comme un paysage de savane avec ces villages de cases et ses populations noires pauvres mais heureuses. Cette vision idyllique s'oppose à celle des élèves de 5^{ème} qui voient ces espaces comme un concentré de malheurs avec la sécheresse, la pauvreté, la guerre, les famines et le retard de développement. Les élèves de 2nde apportent un regard plus nuancé, une sorte d'entre deux, une forme de « fascination-répulsion » comme a pu le dire Jean-Loup Amselle (2002, pp.620-621), où se mêlent des représentations négatives et positives : ainsi à la misère répond une harmonie avec la nature, la guerre s'oppose à une société pacifique avec ses rites et ses coutumes ; ces espaces sont paradoxalement synonymes à la fois de désordre (social, économique, politique) et d'équilibre (écologique et sociétal).

Les représentations qui se dégagent de nos enquêtes sont toutefois à nuancer car elles varient selon différents critères qui influencent la vision des élèves. Ces critères sont multiples : effet établissement, effet classe, effet professeur, effet genre, effet générationnel et surtout l'effet socioprofessionnel. Par exemple, les dessins des écoliers sont révélateurs de la force du capital culturel dans la construction des représentations: trois dessins de paysage d'Afrique soulignent ces différences : pour David l'enfant du voyage, l'Afrique évoque peu de choses, l'espace est identique à celui de l'Europe, le seul élément qu'il souligne sont les cerises qui sont pour lui exotiques. Pour Julien, le fils de professeur d'histoire, les campagnes d'Afrique sont les pyramides d'Egypte avec le désert et la vallée agricole du Nil ; enfin pour Maïli dont les parents sont employés, l'Afrique est celle du dessin animé *Kirikou* avec son village de cases dans la savane, où les femmes aux seins nus s'occupent des enfants et de la cuisine alors que les hommes chassent.

L'étude des représentations des élèves de Lycées français d'Afrique, met en exergue le rôle de la distance géographique et sociale dans la fabrication de la dimension idéale des territoires.

Les lycées français d'Afrique apportent un regard proche de ceux de la métropole : la pauvreté et la vie dure sont soulignées mais deux aspects sont mis en avant : le rapport à la nature et la tradition. En effet, l'habitat et l'agriculture, qui semblaient archaïques pour les métropolitains, sont vus comme traditionnels. Les élèves sont plus sensibles à la détérioration de la nature et ils soulignent les dégâts environnementaux et montrent une nature menacée par l'homme. Les élèves de Nairobi ont une conscience aigüe des problèmes environnementaux comme la déforestation, l'exploitation intensive des sols, les problèmes d'eau et de pollutions qui touchent les populations locales. Ils apportent plus de nuances dans leurs réponses car leurs connaissances du territoire sont plus précises, ils parlent d'agriculture de subsistance, ils soulignent les progrès agricoles, ou encore l'hétérogénéité des situations.

Par conséquent, la distance semble être un biais important dans la construction des représentations : nous pouvons remarquer que plus l'élève est éloigné de l'espace étudié, plus il lui est étranger, ses représentations sont alors souvent la transposition de l'image médiatique de l'Afrique avec tous ses stéréotypes.

Cependant, vivre proche de ces espaces ne veut pas dire avoir une vision plus objective (si objectivité il peut y avoir). La distance sociale conditionne la perception des territoires. En effet les collègues d'Afrique nous ont signalé que les élèves vivent dans des communautés peu intégrées aux sociétés africaines et que ces élèves maintiennent des représentations erronées. C'est le cas au Sénégal : les métropolitains ne voient souvent que les bons aspects du pays : d'ailleurs « *jugé exotique, ils ne voient en l'Afrique que le côté paradisiaque des plages et des campagnes car ils passent leurs week-end et leurs vacances scolaires dans des lieux privilégiés avec ballade en pirogues, pêche au gros, pélicans, baignade sur des îles retirées* »¹⁶⁵. De façon plus accentuée, les enfants de la diaspora libanaise, élèves du lycée français, vivent repliés sur leur communauté qui s'est créée des espaces refuges (quartier, habitat luxueux), ils tiennent un discours identique aux élèves métropolitains. Quant aux élèves sénégalais ou métissés, ils appartiennent à l'élite économique et ils sont plus tournés vers l'Occident que vers leur pays. Les collègues soulignent ainsi une construction identitaire complexe entre Occident et Afrique où les représentations exotico-coloniales sont à peine

¹⁶⁵ Propos d'un enseignant du Sénégal qui a participé à notre enquête.

nuancées. Ces élèves revendiquent une identité africaine forte mais ils tiennent un discours misérabiliste que nous retrouvons dans les classes de 5^{ème} de France.

Par conséquent, la géographie scolaire n'arrive pas à influencer, à agir sur les représentations péjoratives. Les mésavours sont maintenus et sont solidifiés. L'étude des territoires semble produire une altérité radicale (Jodelet, 2005, p.23-47), basée sur une forte opposition entre soi et l'autre, sur laquelle se construit une identité où les tensions sont marquées. Il y a alors une distorsion entre les finalités de l'apprentissage de l'Autre et de soi et les savoirs élaborés par les élèves dans les cours de géographie.

3. Cependant, la multiplicité des regards peut être un outil opératoire pour réconcilier l'apprentissage de l'altérité et la géographie scolaire

Les représentations de la classe constituent une entrave à franchir pour appréhender la complexité des territoires.

Martine Joubert affirme que la classe est « *une communauté discursive en voie d'institution dans une discipline [dans laquelle] la gestion de l'hétéroglossie et la construction d'une position énonciative contextuellement pertinente semblent au cœur de l'apprentissage* » (Jaubert, 2007, p.117.).

La persistance des discours erronés peut alors trouver son explication dans ce contexte de communauté discursive. En effet, si l'hétéroglossie¹⁶⁶ n'est pas maîtrisée, on aboutit à une pluralité des représentations et à une hybridation des discours, d'où le maintien des mésavours. C'est pourquoi une orchestration menée par l'enseignant conduit à une fusion des langages et génère une unité des représentations. Ce phénomène est bien senti par les enseignants interrogés¹⁶⁷ qui ont comme premier souci de se faire comprendre et de vérifier la maîtrise du vocabulaire. Ils indiquent en majorité que le premier problème rencontré par l'élève est celui de la compréhension du discours de la discipline. Il en résulte un travail systématique de relevé lexical et d'explication, suivi d'une mémorisation obligatoire, car toutes les évaluations sont composées en partie d'un travail de restitution sémantique. On aboutit ainsi à la volonté de construire un discours commun qui autorise la mise à distance du « *monde des*

¹⁶⁶ Nous entendons par hétéroglossie un discours qui met en scène différentes voix. Ici chaque élève de la classe porte un discours sur l'espace étudié et comme chaque discours véhicule ses propres représentations, la classe devient un patchwork représentationnel.

¹⁶⁷ Entretiens conversationnels semi directifs avec neuf enseignants : 3 IUFM, 3 enseignants expérimentés et 3 enseignants à la retraite.

représentations initiales façonnées dans la sphère d'activité quotidienne » (Jaubert, 2007, p.149).

Malgré cette prise en compte de l'hétéroglossie, les regards des élèves changent peu. Il faut en conclure que ces pratiques sont insuffisantes et que d'autres forces corsettent les mésavoirs et les arriment puissamment : faut-il s'interroger sur la place des manuels scolaires dans la construction des savoirs ou encore sur les représentations des enseignants ? Ces deux acteurs façonnent un discours de référence pour les élèves qui peut nourrir et diffuser des représentations péjoratives¹⁶⁸.

Par conséquent, l'apprentissage de l'Autre qui consiste à savoir dire, décrire et comprendre l'Autre est intégré à la géographie scolaire mais ce couple « s' autobloque ». Par la diffusion de mésavoirs, la géographie nourrit une altérité radicale qui elle-même donne une vision partielle et partielle du territoire étudié.

Pourtant, l'éducation à l'Autre peut être au service de la géographie.

L'enseignement de la géographie dans les lycées d'Afrique illustre ce postulat. Il faut rappeler le contexte très particulier de ces classes qui est marqué par une très grande diversité culturelle. S'y côtoient des élèves de diverses nationalités qui ont beaucoup voyagé. Ils ont donc des cultures, des perceptions et des vécus très différents. Ils proviennent aussi de systèmes scolaires disparates où les programmes sont souvent très centrés en géographie sur leur pays ou en histoire sur leur nation, sans parler des méthodes totalement différentes. Il y a alors un fort décalage entre les élèves.

L'enseignant doit donc faire face à une très forte hétéroglossie, car le français est la langue maternelle pour certains élèves alors que pour d'autres elle est une langue seconde. A quoi, il faut ajouter une hétéro-référenciation. Ce concept provient de la réflexion de Benveniste (1981) sur le référent comme interface entre signifiant et signifié et il désigne la diversité des référents linguistiques et imagiers des élèves d'un même groupe. Il y a donc un brouillage de cette interface.

Malgré ce phénomène, qui pourrait être un barrage à la compréhension, les enseignants utilisent cette hétérogénéité dans un apprentissage de l'altérité et elle devient un outil pour comprendre le territoire. C'est le cas au Kenya où une collègue propose une démarche originale, dont les traits essentiels sont résumés ci-après.

¹⁶⁸ Cf. nos travaux en référence dans la bibliographie.

Dans un premier temps, les cours sont organisés de façon à construire le groupe classe et à créer des conditions favorables d'empathie : pour cela le travail s'effectue en binôme ou en groupe et du tutorat est mis en place pour permettre l'échange de compétences.

Après ce temps d'adaptation, les cours reprennent une apparence plus classique, mais ils reposent sur une forte interaction et sur un partage du vécu, du connu et des perceptions de chacun. Chaque élève apporte aux autres ses connaissances et ses représentations : pour certains, les espaces ruraux sont incarnés par la savane et pour d'autres par un paysage d'agriculture intensive. Chacun a un paysage de référence, ce qui indique la complexité et la diversité des territoires. Le professeur est une sorte d'arbitre et il organise le tout. Le savoir géographique se construit dans cet échange. Ce processus est défini par une collègue de Nairobi comme « un mélange de surprise, d'étonnement [et] de découverte ».

Ainsi, les regards multiples se croisent, les stéréotypes se font jour et peuvent être confrontés. Les dimensions matérielles et idéelles du territoire sont abordées, l'élève construit ses connaissances à l'aide du regard des autres.

Donc, la multiplicité des regards est un outil opératoire pour réconcilier l'apprentissage de l'altérité et la géographie scolaire car elle permet d'amoindrir les mésavoirs, d'aborder la complexité des territoires et d'appréhender l'Autre dans un esprit de tolérance et de respect.

Conclusion

L'étude des espaces ruraux d'Afrique noire au travers de la géographie scolaire permet de mettre en valeur les articulations entre la géographie scolaire et l'apprentissage de l'altérité et de l'identité. Les stéréotypes et les représentations simplifiées apparaissent. Les territoires et les sociétés sont nimbés d'un voile culturel occultant le regard égocentré des élèves. Ainsi, dans un premier temps l'apprentissage de l'Autre et la géographie semblent antinomiques. Dans les lycées français qui importent nos programmes et nos méthodes dans le territoire étudié, ces mésavoirs sont des outils de compréhension et d'analyse qui nourrissent les perceptions et l'identité des élèves. Ces mésavoirs se transforment en savoir utiles, où l'obligation d'avoir un regard distancié et la prise en compte de ses propres représentations permettent de comprendre un territoire dans sa complexité, de mieux connaître l'Autre et soi-même.

Bibliographie :

Amselle, J-L. (2002). Présentation du numéro *Afriques du monde* . *Les Temps modernes*.

Auriac, F., & Brunet, R. (Eds). (1986), *Espaces, Jeux Et Enjeux*. Paris : Fayard-Fondation Diderot, Nouvelle Encyclopédie Des Sciences Et Techniques

Bedouret, (2011). Les stéréotypes de l'Afrique noire à travers le lexique et le discours de la géographie scolaire dans les manuels des années 1950 à nos jours . In Ngalasso-Mwatha, M., *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires, politiques et médiatiques en Afrique*. Bordeaux : P.U.B.

Bedouret, D. (2011). Les représentations du villageois africain à travers les manuels scolaires de géographie (1950-2000). In De Buron-Brun, B., *Altérité-Identité-Interculturalité*. Paris : L'Harmattan.

Bedouret, D. (2011). Les manuels scolaires de géographie : une vision exogène déformée de l'Afrique noire . In Hummel, P., *Mésavoirs étude sur la (dé)formation par la transmission*. Paris : Philologicum.

Benveniste, E. (1981). *Problème de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Di Meo, G. & Buleon, P. (2005). *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris : Armand Colin.

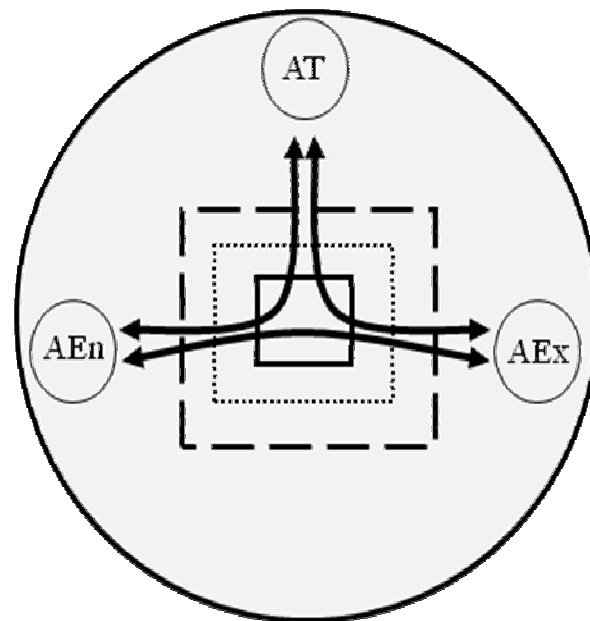
Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école*. Bordeaux : P.U.B.

Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité . *L'Autre : regards psychosociaux*. Grenoble : P.U.G.

La Borderie, R. (1999). *Education à l'image et aux médias*. Paris : Nathan.




Raffestin, C. (1986). Ecogénèse territoriale et territorialité . In Auriac, F.& Brunet, R., *Espaces, jeux et enjeux*. Paris : Fayard.

Annexe A : L'espace symbolique, entre territoire, altérité et identité



Légende :




1- Les dimensions du territoire.

-  Dimension environnementale.
-  Dimension socioculturelle.
-  Dimension sociopolitique

2- Un système d'acteurs.

- AEn Acteurs endogènes
- AEx Acteurs exogènes
- AT Acteurs transitionnels

3- L'espace symbolique, un processus d'altérité et de construction identitaire.

-  Enveloppes représentationnelles : capital social, culturel (habitus), spatial et environnement social (famille, cercles relationnels, médias, école).
-  Regards et discours émis et reçus, forment des boules de rétroaction.
-  Espace symbolique, superstructure du territoire.

« Education à la citoyenneté mondiale » comme paradigme pour de nouveaux apprentissages ? – Nicole Awais

Nicole Awais

Collaboratrice pédagogique (Fondation Education et Développement) et chargée de cours

(Université Fribourg /HEP-VS) Av. de Cour 1, 1007 Lausanne

nicole.awais(at)globaleducation.ch

Résumé

Créé en 1989, le Conseil Nord/Sud du Conseil européen a établi une définition de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), puis un guide relativement à l'ECM en 2010 afin de promouvoir cette éducation. Cet article questionne la définition proposée et interroge son apport éventuel et son articulation avec d'autres « éducation à... » qui sont connues et utilisées, en particulier en Suisse romande. Il questionne aussi les moyens et les méthodes nécessaires pour parvenir à une éducation qui se veut systémique et qui montre les interdépendances ; ensuite la façon d'évaluer ce type d'apprentissage et, finalement, la formation pour les enseignants qu'il est nécessaire de mettre sur pied.

Mots-clés : Education à la citoyenneté – Education à la citoyenneté mondiale – formation – apprentissage

« Global learning » : a paradigm for new learning ?

Abstract

Established in 1989, the North/South Center of Council of Europe has established a definition of global education and, in 2010, a guideline to promote this education. This paper discusses the proposed definition and queries its potential contribution and its articulation with others forms of education which are known and used, especially in western Switzerland It asks the teaching facilities and methods necessary to succeed a systemic and global education then how to evaluate this type of learning and, finally, training for teachers need to develop.

Keywords : Global learning – citizenship – teaching – learning

Chaque discipline a sa culture, son histoire et son épistémologie. Jusqu'à la fin du siècle passé, chaque discipline avait sa didactique qui a dû elle-même se battre pour parvenir à être reconnue comme une discipline universitaire. Or, il est question aujourd'hui de compétences transversales qui doivent être acquises par les élèves. En Suisse, un plan d'études romand (PER) a été élaboré durant les dix dernières années et avalisé en 2010¹⁶⁹.

Il propose pour l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté, comme contribution aux capacités transversales, que : « par ses savoirs, ses connaissances, ses méthodes, ses modes de pensée ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine contribue, chez l'élève, au développement de la collaboration (...), la communication (...), les stratégies d'apprentissage (...), la pensée créatrice (...), la démarche réflexive(...), vivre ensemble et exercice de la démocratie(...), interdépendances (sociales, économiques et environnementales). ». Pour parvenir à atteindre toutes ces dimensions, il nous semble nécessaire de regrouper toutes ces attentes, toutes ces compétences sous un seul paradigme qui pourrait être celui de l'Education à la citoyenneté mondiale (ECM).

Contexte

Il n'est guère possible aujourd'hui de ne pas être interpellé par les problématiques mondiales dans le contexte scolaire. Pour s'en convaincre, il suffit de voir l'influence des médias dans les salles de classe, les informations que les élèves ont en leur possession (souvent sans analyse), les stéréotypes transférés sur les autres cultures, leurs valeurs et leurs religions... Les demandes d'enseignants pour avoir des méthodes ou des formations afin de traiter des questions sociales vives et des questions complexes sont croissantes. Les demandes des départements pour mettre en place un enseignement assurant une meilleure cohésion sociale sont aussi toujours plus pressantes, la présence et l'influence des réseaux sociaux et d'internet dans l'éducation avec leurs avantages, l'ouverture qu'ils offrent et leurs limites, parfois leurs risques sont indéniables. Dans ce contexte particulier, on peut noter qu'une réflexion sur une éducation à l'e-culture et à la e-citoyenneté est en train de voir le jour¹⁷⁰. Notons que l'un des points positifs de la présence d'internet est l'ouverture et l'accès aux informations, à des problématiques qui soulignent les interdépendances mondiales.

¹⁶⁹ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/systemic?domainId=69&&courseId=287&rvn=13>

¹⁷⁰ cf. <http://www.yinternet.org/forumouvert/programme-9e-forum-eculture-8-sep.-2010-lausanne> consulté le 2 avril 2012

Cependant, pour que toutes ces thématiques soient l'objet d'apprentissage, il est nécessaire non seulement d'y être sensibilisées, mais aussi d'avoir accès aux connaissances de références – souvent implicite ou instables - et de pouvoir les analyser de façon critique et c'est bien là l'objectif prioritaire de l'ECM. Encore faut-il se mettre d'accord sur ce dont il s'agit. Pour se faire, nous utiliserons, comme définition de travail, celle du Conseil Nord/Sud du Conseil de l'Europe qui définit l'ECM de la façon suivante :

« L'éducation à la citoyenneté mondiale a pour but de faire prendre conscience et de renforcer la capacité citoyenne à entreprendre des actions, défendre ses droits et s'engager dans les débats politiques concernant la justice sociale et le développement durable aux niveaux local, national et international. Elle encourage les élèves et les enseignants à collaborer sur des problèmes globaux et permet aux citoyens de comprendre les réalités et autres processus complexes du monde d'aujourd'hui tout en développant des valeurs, des attitudes, des connaissances et des capacités qui leur donneront les moyens de relever les défis d'un monde interconnecté. (Conseil Nord-Sud du Conseil de l'Europe) »

1. Problématique

Comme le dit Edgar Morin, « sans aucun doute, le grand défi est aujourd'hui d'éduquer 'dans' et 'pour' l'ère planétaire. »¹⁷¹. Toutefois pour y parvenir, il faut parvenir à développer auprès des élèves, des citoyens de demain, les compétences transversales qui sont décrites ci-dessus.

Aujourd'hui, on parle le plus souvent de l'Education en vue du Développement Durable (EDD) comme moyen pour y parvenir. Le PER y fait référence tout en adoptant une autre terminologie, celle de « formation générale » sans toutefois mettre les deux concepts en adéquation.

L'EDD est l'objet d'une littérature toujours plus abondante mais la principale difficulté à notre avis est la non stabilité du concept de Développement Durable. Depuis la définition de la commission Brundtland en 1987, beaucoup d'éléments ont été et sont développés pour déterminer ce que l'on entend par DD qui va du projet politique, en passant par l'intention sociale jusqu'au concept scientifique qui ne fait pas l'unanimité (cf. mouvement de la Deep Ecology, de décroissance, Dominique Bourg [2011], etc.). De ce fait, il n'est pas simple

¹⁷¹ (Morin, Motta & Ciurana (2003), p.69.

d'établir une EDD. On peut toutefois relever que bon nombre de pédagogues et didacticiens (Meirieu, Giordan, Pellaud, Hertig, etc.) s'attachent depuis un certain nombre d'années à lui donner une structure (analyse systémique, mise en évidence des interdépendances, esprit critique, en vue d'une action, etc.) sont l'objet d'un certain nombre de critiques de la part de courants environnementaux. L'ECM provient des courants de l'éducation au développement. Ses limites sont connues quant au développement d'une attitude parfois paternaliste ou misérabiliste (Mc Andrew 1993). Cependant, on peut se demander si, à partir de la définition proposée et de sa dimension « mondiale », elle pourrait permettre une meilleure adhésion et offre-t-elle un paradigme commun et utilisable.

Cet article a pour objectif de mettre en débat cette question sans avoir la prétention d'y répondre. Il s'agit donc d'analyser la définition qui est proposée, voir ses articulations avec d'autres éducations, et en particulier l'EDD, pour déterminer quelles seraient les méthodes et les outils qui pourraient être utilisées dans le contexte particulier de la Suisse romande.

2. Une définition - des compétences complexes et des questions à résoudre

La première partie de la définition de l'ECM vise un savoir devenir : les élèves sont amenés à "prendre conscience et renforcer leur capacité citoyenne". Cet élément suppose d'acquérir des connaissances et des attitudes particulières : les enseignants doivent maîtriser un certain nombre de connaissances civiques sur le fonctionnement du système politique régional, national et international (Constitution, loi scolaire, Déclaration universelle des Droits humains, Convention internationale des droits de l'enfant, etc.); ils doivent encourager la participation et les actions des élèves en vue d'une plus grande citoyenneté (Audigier, 2000) En un mot, ils doivent permettre aux élèves de mieux vivre ensemble et de mieux vivre dans leur institution. Cependant, nous avons déjà là deux points à mettre en discussion :

- d'une part, il est difficile de vérifier de façon univoque et valide que des élèves puissent "prendre conscience" de quelque chose. Pour le vérifier, il serait intéressant ici de voir comment des compétences acquises dans un cadre scolaire seront ensuite réutilisées dans d'autres contextes ce qui serait un critère d'une prise de conscience plus profonde que la réponse à une exigence scolaire. Mais revient-il à l'école d'agir en ce sens ? Est-ce réellement à l'école de faire en sorte que l'élève ou l'enfant agisse de façon citoyenne ? Nous répondrions plutôt par la négative tout en ayant conscience de la nécessité de donner des

connaissances, de transmettre des valeurs communes pour que l'élève puisse prendre position de façon personnelle comme citoyen.

- D'autre part, l'éducation à la citoyenneté suppose un lien avec un Etat – celui qui édicte des lois et les fait respecter. Comment lui donner alors une dimension globale ou mondiale sans lui retirer sa propre substance ? Le lien à l'Etat doit demeurer et il nécessite par là-même un certain nombre de connaissances civiques, légales et internationales. Tout en gardant cet aspect local, les indépendances apparaissent très rapidement : par le simple fait de me connecter sur internet, je peux agir et être sujet-te à des actions à l'échelle internationale ; la finance, l'économie, l'environnement ne se traitent plus seulement à une échelle locale : si l'action est locale, l'impact lui ne se limite pas à des frontières politiques ou géographiques. Et cette dimension globale, ou mondiale, doit être prise en compte lorsque l'on attend des élèves une attitude citoyenne.

La suite de la définition va dans ce sens lorsqu'elle propose des actions plus spécifiques à tous les niveaux (local, national et international). Amener les élèves à poser des actions "concernant la justice sociale et le développement durable". Cette proposition correspond bien aux injonctions politiques (PER en Suisse, injonctions ministérielles en France, etc.) mais, là aussi, des questions restent en suspens :

- le développement durable est aujourd'hui un concept très en vogue et est utilisé dans tous les domaines (éducation, construction, commerce, transport, etc.). Il conviendrait donc, en premier lieu, de s'accorder sur une définition du concept ou de la notion de développement durable qui, d'une part, intègre dans ses dimensions la justice sociale afin d'assurer la durabilité des actions ainsi que sur celle de l'éducation en vue du développement durable et, d'autre part, de faire droit aux critiques relativement à ces deux notions¹⁷². Et là, il semble qu'un vrai travail de recherche et de collaboration scientifique doit être mise en œuvre. En effet, si la définition – déjà ancienne – de la commission Brundtland du Développement Durable est généralement acceptée, les cinq dimensions qui le composent (économie, société, environnement, temps et espace) ne sont pas nécessairement liées de la même façon et leur(s) articulation(s), face aux thématiques de notre temps comme l'énergie nucléaire, le changement climatique, la crise alimentaire, etc. ne fait pas l'unanimité.

La deuxième partie de la définition propose "d'encourager les élèves et les enseignants à collaborer sur des problèmes globaux et permet aux citoyens de comprendre les réalités et autres processus complexes du monde d'aujourd'hui." C'est la dimension mondiale qui est

¹⁷² cf. les critiques et les propositions de L. Sauvé [2000, 2002]

particulièrement mise en évidence ici et qui se fait dans l'acception la plus large du terme "mondial" ¹⁷³ sans une limitation géographique ou historique. Une problématique complexe, pour être traitée dans une perspective d'ECM, tient compte des causes et des conséquences directes et indirectes : la vision est donc holistique et se veut globale. On peut aussi faire référence à la réflexion d'Edgar Morin relativement à la complexité et à la nécessité de penser le monde dans toutes ses dimensions en acceptant les errances et les incertitudes qui nous entourent comme un des paramètres à intégrer (Morin, Motta & Ciurana, 2003) . Pour illustrer cela, on peut affirmer qu'il n'est pas cohérent, dans cette perspective, de parler de la migration en ne voyant que le point de vue du pays d'accueil ou que la question économique ou sociale. Il convient d'argumenter (pro et contra) les prises de positions sur la base d'une information la plus complète et la plus variée possible, de mettre les savoirs en réseaux et de les analyser, à travers un débat et une institutionnalisation par exemple. Sur cette base, une collaboration entre pairs et entre élèves et enseignants devient possible, voir même nécessaire. On pourrait aussi ajouter ici la réflexion de la didactique comparée et, plus particulièrement de Sensevy sur l'action conjointe et sur le milieu didactique qui peut être ainsi formé (Sensevy, 2011) et qui prend une pertinence toute particulière par rapport à ce type de questionnement. Cette partie de la définition apporte elle-aussi de nouvelles questions :

- La première est de l'ordre des compétences attendues : s'il semble évident qu'un ou plusieurs formateurs ne peuvent maîtriser cette complexité et cette multidimensionnalité, quels sont les moyens donnés dans le cadre scolaire pour parvenir à gérer l'errance, l'incertitude ? comment développer cela sans aboutir à un relativisme pur et simple de la part des apprenants ?

- La coopération entre apprenant et formateur pour une action conjointe est sans doute un élément fort et interpellant de cette définition mais comment sont mises en place, dans la réalité scolaire, la transdisciplinarité, l'acquisition des compétences transversales - la « formation générale » dans le PER -, la didactique comparée face aux attentes disciplinaires très élevées ? Comment l'enseignant gère-t-il le temps pour parvenir à toutes ces compétences ? Comment est-il lui-même acteur de cette action conjointe, de cette collaboration alors qu'il doit amener ses élèves à une réussite disciplinaire ?

La dernière partie de la définition met en évidence la question interculturelle et éthique : "tout en développant des valeurs, des attitudes, des connaissances et des capacités qui leur donneront les moyens de relever les défis d'un monde interconnecté". Les valeurs

¹⁷³ cf. Dictionnaire critique de géographie, Brunet)

développées et les attitudes attendues, sans être explicites, seront probablement celles transmises par la déclaration des droits de l'être humain (liberté, égalité, solidarité, droit à la vie, à l'identité, etc, (Considéré et Tutiaux-Guillon (2010).

La question qui se pose ici est de savoir le contenu exact de ces valeurs et s'il revient réellement à l'école de les transmettre. Si c'est bien le cas, quel est alors le rôle de la famille et de la communauté par rapport à ses propres valeurs, en particulier si elles ne sont pas totalement en adéquation avec celles proposées par l'école ? La pédagogie interculturelle et la didactique de l'éthique pourraient sans doute offrir des ressources intéressantes dans ces domaines. En effet, le fait d'être interconnecté suppose non seulement de comprendre le langage verbal des personnes avec qui nous sommes connectés mais aussi de comprendre le langage non-verbal, culturel et éthique de celui-ci pour ne pas tomber dans des préjugés et des incompréhensions relatives à ces domaines et dans ce domaine.

3. Un savoir et une didactique interdisciplinaires

Pour atteindre les compétences complexes visées par l'ECM, il semble évident que la formation envisagée dépasse le découpage disciplinaire et se présente en tant qu'éducation plus qu'en tant que discipline. La question est de savoir comment faire une réalité de cette intention, de cette réflexion pédagogique ? Il n'y a pas d'heure dans les grilles horaires consacrées à ces questions, la transmission se fait donc nécessairement à travers ou grâce à d'autres disciplines. La didactique interdisciplinaire ou comparée devient donc une nécessité dans ce cas pour que les futurs enseignants puissent faire des liens et relier les savoirs et les attitudes entre eux sans sacrifier les objectifs disciplinaires du plan d'études.

Pour y parvenir, l'ECM doit s'appuyer sur des savoirs spécifiques : historiques, géographiques, économiques, socio-culturels, philosophiques et éthiques, etc. Cette première étape est la plus traditionnelle dans l'enseignement et est donc la plus accessible. Elle doit ensuite mettre en place des savoir-faire et des savoir-devenir transversaux et complexes tels que l'analyse systémique, la référence à des valeurs, la possibilité de prendre position, la recherche de solutions novatrices, etc.

Cette éducation vise des objectifs d'apprentissage et des compétences très élevés du point de vue taxonomique : elle doit permettre aux apprenants d'analyser des enjeux mondiaux (analyse qui nécessite une approche systémique susceptible d'éclairer les interdépendances) ; de confronter cette analyse à des valeurs personnelles, communautaires, éventuellement

religieuses ainsi qu'aux valeurs qui fondent les droits humains ; de prendre position, de se situer et d'opérer des choix au sujet d'enjeux de société mondiaux ; d'imaginer des actions individuelles ou collectives et de participer à leur mise en œuvre en respectant au mieux la justice sociale.

Les termes anglais (Global Education) ou allemand (Globaleslernen) sont plus faciles à cerner et à utiliser que le terme français, dans la traduction du Conseil Nord-Sud : éducation à la citoyenneté mondiale. Ce paradigme englobe toutes les questions précédentes. Il prétend offrir un cadre conceptuel pour une éducation à la citoyenneté et en vue du développement durable en prenant en compte les diverses interdépendances.

Dans notre société particulièrement friande des nouvelles technologiques, le monde semble devenir petit et accessible à travers Internet, les réseaux sociaux, etc. Or, sa complexité s'est accrue par de nombreuses interdépendances que nous ne percevons pas toujours entre tous les facteurs présents dans une situation ou à prendre en compte pour une décision. La société perçoit la nécessité d'une éducation qui transmette et préserve ses valeurs (liberté, démocratie, droits humains,...) face à ces enjeux. Or, pour cela, l'éducation doit jongler avec des connaissances à acquérir – parfois complexes –, des compétences difficiles à acquérir et à certifier comme la capacité à dialoguer.

Une éducation à la citoyenneté mondiale est comprise comme une « éducation holistique qui ouvre les yeux des individus aux réalités du monde et les incite à œuvrer pour davantage de justice, d'équité et de droits humains pour tous dans le monde. Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté mondiale recouvre l'éducation au développement, l'éducation aux droits humains, l'éducation au développement durable, l'éducation à la paix et à la prévention des conflits et l'éducation interculturelle, qui constituent les dimensions globales de l'éducation à la citoyenneté. » (FED 2010). Elle devrait donc avoir, pour le moins, les axes suivants :

- *Connaissances* en histoire (des civilisations, des cultures, de plusieurs points de vue), géographie humaine et physique (phénomènes physiques et sociaux), citoyenneté (institutions, droits humains, cultures et religions,...) – à évaluer selon le contenu d'un programme cadre défini par l'institution.
- *Savoir-faire et savoir-devenir* : coopérer dans des communautés d'apprentissage, analyser les situations en tenant compte de leur complexité et se distancier, communiquer, débattre et dialoguer sur ses convictions de façon non violente, dépasser ses émotions, cultiver une responsabilité citoyenne, participer aux actions,... à évaluer dans des pratiques mise en

place dans des établissements ou en dehors. On peut ici imaginer de développer les projets d'établissement, des stages, des coopérations.

Une des grandes difficultés demeure de savoir où et comment réaliser cela dans le cadre d'une grille horaire toujours plus chargée. Faut-il intervenir une nouvelle politique pour obtenir des espaces consacrés à ce type de questionnement et de méthodes ? Peut-on compter sur les enseignant-e-s comme démultiplicateurs/trices de ces compétences ?

Conclusion

Les apprentissages des différentes disciplines sont une base nécessaire pour un apprentissage global. Il est nécessaire de les rapprocher, non pas pour les confondre ce qui serait très réducteur, mais pour analyser ce qui est commun et ce qui spécifique. A partir de ces éléments et en vue d'une éducation à la citoyenneté mondiale, d'autres méthodes d'apprentissage doivent être pensées – ainsi que leur évaluation – pour parvenir à atteindre des savoir faire et des savoirs devenirs qui semblent fondamentaux pour notre société.

L'éducation à la citoyenneté mondiale semble un concept qui pourrait être fédérateur et regrouper les différentes attentes de l'école face à notre monde interconnecté et complexe, Il est encore nécessaire toutefois de répondre aux questions en suspens et d'approfondir cette thématique avant de pouvoir en faire un concept ou un paradigme reconnu et pleinement utilisable.

Bibliographie

Audigier, F (2000). Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, Education aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? In Pfander-Mény, L. & Lebeau, J-G. *Vers une citoyenneté européenne*. Dijon : CRDP, p. 23-40.

Bourg, D. (2011). « Après le développement durable ? ». Disponible sur internet : <<http://www3.unil.ch/wpmu/forumdd/programme/conferences-plenieres>> (consulté le 30 janvier 2012).

CIIP (2010). *Plan d'études romand*. Disponible sur internet : <<http://www.plandetudes.ch>> (consulté le 29 juin 2011).

Considéré, S., Tutiaux-Guillon N. (2010). *L'éducation au développement durable : entre « éducation à » et disciplines scolaires*, Lille :ARCD.

Fondation Education et Développement (2010). *Guide pour l'Education à la citoyenneté mondiale*. Disponible sur internet : < <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Guide-Pratique-ECM.pdf>> (consulté le 29 juin 2011)

Mc Andrew, M. (1993). L'éducation internationale à l'aube du XXI^e siècle : un enjeu majeur en milieu scolaire, *Revue des sciences de l'éducation* 19/3, p. 555-568.

Morin, E. Motta, R. & Ciurana, E-R (2003). *Eduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris : Balland.

Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement: possibilités et contraintes , *Connexion* XXVII.

Sauvé, L. (2000) L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable , *Canadian Journal of Environmental Education*.

Schubauer-Leoni, M-L., Leutenegger, F., Ligozat, F & Fluckiger, A. (2007) Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In Sensevy G. & Mercier A.(Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Sensévy, G. (2011). *Le Sens du Savoir Elements pour une Theorie de l'Action Conjointe en Didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Des élèves producteurs d'une iconographie alternative : iconographie de peu – géographie des hyperlieux – Nadège Dubois-Ecolasse et Eric Ratzel

Nadège Dubois-Ecolasse

Professeure d'histoire géographique, Lycée S. Allende, Hérouville-Saint-Clair (14)

Eric Ratzel

Professeur d'histoire géographique, Collège P.-S. de Laplace, Lisieux (14)

Résumé

La place importante qu'occupe l'iconographie dans la géographie scolaire et ses implications particulières dans l'enseignement de la France nous a conduit à proposer une alternative fondée notamment sur les travaux du photographe Raymond Depardon. Nous avons analysé des productions iconographiques issues de l'enseignement d'espaces proches des établissements. Dans ce cadre, l'iconographie n'est pas utilisée, mais produite par les élèves : il s'agit de légitimer

« l'acte iconographique » de l'élève comme contribution à un cours de géographie. L'analyse que nous proposons montre que les productions d'élèves peuvent entrer en résonance d'une part, avec les réalisations d'un photographe professionnel (Depardon, 2010), et d'autre part, avec la production de savoir géographique, définie dans la lignée de Eric Dardel comme une « *expérience qualifiante* » (Dardel, 1990).

Mots-clés : Iconographie, géographicit , lieux, espaces proches, ailleurs

Abstract

The considerable part taken by iconography in academic geography and most of all by its implications in the approach of France by students leads us to look for an alternative option, based on Raymond Depardon's way of photography. We also analyse iconographies about areas close to schools. Therefore this iconography is not only used but also produced by students : in this way the student's output has to become a legitimate part of the geography course. The analysis of those iconographies proves that the student's output can found its own legitimacy based on a professional photographer way (Depardon, 2010) and echoes as a "qualifying experience" (Dardel, 1990, p.7) to produce a geographical knowledge.

Keywords : Iconography, geographicity, place, areas close to, elsewhere

« Si votre photo n'est pas assez bonne, c'est que vous n'étiez pas assez près »,

Robert Capa.

Bibliothèque nationale de France, 30 septembre 2010 – 9 janvier 2011, *La France de Raymond Depardon* : dans la lignée des fondateurs de l'agence *Magnum*, l'exposition proposait trente-six clichés du photographe, où l'intimité du sujet et de l'auteur, en titre, se confrontait aux regards des spectateurs et spécialement des géographes. Rompant aussi avec le maniérisme photographique aérien désormais à la mode (la terre, la France,... vues du ciel) ou avec les systèmes iconographiques hérités des enquêtes de la DATAR des années 1980, ce travail photographique offre alors une autre façon de voir et d'entendre la France.

1. Réflexions épistémologiques

Si cette étude de la France, sans légende mais non sans guide, s'inscrit aux marges de l'iconographie géographique traditionnelle, elle n'en demeure pas moins une approche de l'espace français très en phase avec des réflexions didactiques en géographie : elle implique des acteurs, des lieux, des perceptions, des échelles qui interrogent une France en écart avec ce que nous propose par exemple la géographie scolaire. Aussi, pour qui se pique d'iconographie scolaire, qu'il soit utilisé comme matériau de cours ou comme piste de réflexion épistémologique pour l'enseignement de la géographie, le travail de Raymond Depardon mérite d'être mis en exergue des travaux présentés ici.

D'autant que l'iconographie scolaire se trouve ballottée de plusieurs bords. La valorisation sociale de l'esthétique photographique (que le succès de Yann Arthus-Bertrand ou des « beaux livres » illustre), la massification des productions promotionnelles territoriales (des régions aux pays), mais aussi la « googlisation » du monde : la multiplication et le renouvellement des images à prétention géographique sont de nature à concurrencer ou à bousculer le système iconographique scolaire établi (Mendibil, 2001).

A cette première évolution technique et sociologique de l'image, il faut ajouter les tensions induites aussi par le renouvellement curriculaire de la géographie scolaire¹⁷⁴ : étude de

¹⁷⁴ BOEN, 28 août 2008 et 30 septembre 2010

l'espace proche en sixième et des territoires de proximité en première, études de cas ensuite ; multiplication des points de vue, diversité des sujets ; double révolution en fait. Et *quid* de la mise en image de « la France » dans les nouveaux programmes de troisième : ira-t-on vers cet irrémédiable « *rituel collectif quasiment initiatique* » (Mendibil, 2001) en rupture avec l'échelle de l'habitant ou de l'acteur qui structure le cursus de la sixième à la quatrième ?

Particularisme ou patrimonialisation de l'espace français : ces deux écueils pour la géographie scolaire invitent à repenser la valeur de la géographie scolaire et de son indissociable corrélat iconographique. Deux lignes de force structurent la réponse apportée à ces réflexions épistémologiques : d'abord, il s'agit d'aborder la géographie comme la construction des rapports individuels et collectifs aux espaces ; ensuite d'aider les élèves à produire un discours géographique sur, par ou à partir d'une iconographie. Les analyses que nous proposons ici à partir de trois expériences menées en classe, montrent que les productions d'élèves peuvent entrer en résonance d'une part, avec les réalisations d'un photographe professionnel (Depardon, 2010) et d'autre part, avec la production de savoir géographique, définie dans la lignée de Eric Dardel comme une « *expérience qualifiante* » (Dardel, 1990, p.7). L'activité iconographique ainsi conçue contribue à construire l'autonomie des sujets (les élèves).

Comment on photographie la France ?

« Alors, je me suis dit qu'il était peut-être possible de "faire la France" tout seul. C'est-à-dire avec un seul regard sur tout le territoire. J'avais participé à des projets collectifs où nous étions dix ou vingt photographes à sillonner le pays. Et la plupart des livres que je voyais en librairie montraient des régions, "terres de contrastes", souvent les mêmes (la Provence, la Bretagne, le Sud-Ouest...), jamais la France... vue de terre, pas du ciel ! Mon pari était de me confronter à la question "qu'est-ce que ça veut dire la France aujourd'hui ?". »

R. Depardon, 2010

Transposition didactique (involontaire et iconoclaste) du cours de géographie de 4^e intitulé « Unité et diversité de la France » (BOEN, 1997) ? Par ce court texte, le photographe s'invite dans la classe en proposant une problématique et une méthode. De la façon de « faire la France » dépend la réponse à la question finale. En filigrane, un tour d'horizon de ces façons est offert, trois manières : celle de Depardon ; celle des guides touristiques ; celle du manuel scolaire pour concevoir la France.

2. Dans la classe : le dispositif

Inspiré de l'outil d'analyse des systèmes iconographiques élaboré par D. Mendibil (2001), la progression proposée aux élèves, en trois stades, fut donc la suivante : y a-t-il *une* façon de photographier la France ? Sinon, que nous apprennent les différentes façons de « faire la France » ? Enfin, d'après R. Depardon, quelle réponse peut-on apporter à la question de l'unité ou de la diversité de la France ?

A l'issue d'une activité de dépouillement systématique menée par les élèves, la confrontation entre l'iconographie du manuel (Belin) et celle des guides touristiques (*guides vert Michelin* "Bretagne", "Normandie Cotentin", "Côte d'Azur") a mis en valeur les enjeux de l'iconographie en tant qu'outil du discours (par le lien texte/image) et en tant que vecteur d'un discours (sur la France).

Manuel	Guide
Prédominance des plans « d'ensemble » (77%)	Prédominance des plans « moyens et détail » (79%)
Vue aérienne (80 %)	Vue du sol (80%)
Un territoire découpé en 5 régions	23 guides
Légende subjectivante	Légende objectivante
Des éléments d'organisation de l'espace	Des éléments remarquables des régions

Fig. 1. : Manuel et guide : une analyse systématique de l'iconographie

NB : L'ensemble de l'activité menée présenté ici a été mené avec les élèves de 4^e D du collège Pierre Simon de Laplace à Lisieux entre les 7 et 18 janvier 2011.

Symétriques contrastes au bilan : dans le cadrage et les points de vue ; dans les sujets photographiés et qui reflètent assez bien les tensions entre deux façons (l'unité, la diversité) d'approcher le territoire national. (fig. 1)

Après cette double introduction (à l'iconographie et à la France), le travail de R. Depardon a ensuite été présenté aux élèves au travers de quelques clichés consultables sur le site *magnumphotos.com*¹⁷⁵. La découverte d'un extrait de cette production photographique (sans légende ni titre, en couleur, conformément au choix d'expression du photographe) a été

¹⁷⁵ *magnumphotos.com*, références : PAR382845 ; PAR320897 ; PAR386492 ; PAR355368 ; PAR386498.

accompagnée de textes de présentation par l'auteur ainsi que des points de vue de deux géographes (Michel Lussault et Armand Frémont) sur ce travail. En substance, quelques idées fortes émergeaient du corpus. D'abord, l'originalité de la démarche qui repose sur un projet et un parcours personnel, engendrant des contraintes techniques fortes et un goût prononcé pour ce que Depardon appelle les « territoires-entre-deux » (Brocard et Poitevin, 2010). Ensuite, l'idée que cette façon de « dresser le portrait de la France » (avec ses « silences » sur Paris, la banlieue, les grandes régions françaises, sur « la France qui gagne »..., (Frémont, 2010) s'inscrivait en écart avec une tradition géographique (« analyse objet par objet, espérant que la somme aura un sens »), à laquelle A. Frémont s'était essayé. Enfin, véritables sésames, les deux concepts élaborés par M. Lussault (celui de « lieux de peu » et celui « d'hyperlieux », (Poitevin, 2010) ouvraient une piste à très forte résonance face aux nouveaux curriculums de la géographie scolaire pour appréhender la France : par le lieu

« Télérama : Comment votre œil géographe les qualifierait-il : lieux faibles ? ordinaire, modestes... ?

Michel Lussault : Je dirais plutôt "lieux de peu", de même que le sociologue Pierre Sansot parlait naguère des "gens de peu". J'aime qu'il n'y ait aucun jugement, aucun engagement apparent dans le regard de Depardon. Il n'est ni héroïque, ni particulièrement empathique, ni critique, ni même poétique. Le fait même d'avoir posé son cadre là nous dit simplement : "vous ne voyez plus ces lieux mais ils sont là, ça existe". Il porte attention à des choses qui n'ont pas disparu, qui sont même très présentes dans nos vies, mais auxquels nous ne prêtons pas attention. Il fait exister l'ordinaire. »

Télérama : Vous ne diriez donc pas que ce sont des "non lieux"...

Michel Lussault : « Certainement pas. Pour le géographe, le "non-lieu" est un contre-sens. Nous sommes au contraire face à des "hyperlieux", des petits lieux successifs qui se mettent en lien avec les autres pour composer une géographie qui parle à tout le monde. »

En quelque sorte, la France de Depardon, c'est la France profonde. Mais non au sens honteux de la marginalité. Au contraire. La France « profonde » est celle animée par la profondeur des lieux, disons par la forte identification du lieu (espace d'expérience) par les sujets. Qui plus est, cette profondeur n'est pas en rupture : c'est au contraire elle qui crée le lien (« l'hyperlieu ») entre les différents espaces et les différents acteurs qui s'y reconnaissent. En un sens, cette approche de la France par la profondeur offre une alternative à une géographie que l'on pourrait qualifier alors « de surface » et qui articulerait le territoire en fonction

d'endroits (« *réfèrent abstrait obtenu en privant un lieu de sa substance pour servir de point de repère à différents lieux cospatiaux* », (Lévy et Lussault, 2003, p. 310) ou de systèmes spatiaux conçus « d'en haut ». L'hyperlieu, comme mode de mise en relation des lieux, devient dans cette épistémologie la charnière qui conduit depuis l'expérience vers l'identification et l'appropriation de l'espace, des espaces.

Face à cette alternative iconographique, quelle fut la réaction des élèves ? Pour jauger leur façon d'entendre le propos, une question leur a été posée : « entre les trois façons de photographier la France (guides, manuel, Depardon), laquelle te paraît la plus juste ? ». Evidemment, les réflexions précédentes (le lieu et l'endroit ; la profondeur et la surface) n'ont pas été évoquées devant les élèves. Et pourtant...

1 : « Pour moi, Depardon est le mieux pour représenter la France car on voit la France, pas régions par régions, mais un pays qui se ressemble partout, qui est identique. On voit les lieux où passent les Français chaque jour, vu du sol et non en vue aérienne.

Alors que le guide ne nous montre que les beaux paysages, les objets du folklore de certaines régions. Et le manuel nous montre un pays d'un point de vue aérien et industriel. », Erwan (élève de 4^e D, 2011)

2 : « Selon moi, la façon qui paraît la plus juste pour photographier la France est celle du manuel parce qu'on aperçoit la France d'un plan plus large. On peut ainsi s'imaginer « les bords » ou les formes de la France. Quelqu'un qui n'a pas idée de ce que peut être la France ne va pas se l'éclaircir en regardant les photos de Depardon tandis que s'il regarde un manuel, il saura à peu près ce que sont les paysages et les grands ensembles. », Diane (élève de 4^e D, 2011)

Le lieu où l'endroit, la profondeur ou la surface : dans cette controverse, ces deux élèves ont chacun tranché avec leur sensibilité géographique (voir « les lieux où passent les Français » ou « s'imaginer les "bords" ou les formes »), mais argumenté par la prise en compte des différents sous-entendus des représentations iconographiques. S'amorce aussi une réflexion sur l'identité de la France (« pour moi » ou pour « quelqu'un qui n'a pas d'idée de ce que peut être la France »).

3. Des élèves producteurs d'une iconographie alternative

Iconographie de peu, géographie des hyperlieux. C'est dans cette lignée, emprunte des photographies de Raymond Depardon, éclairées par les concepts géographiques forgés par Michel Lussault et d'une analyse didactique inspirée de Didier Mendibil, que les travaux réalisés dans d'autres classes (en sixième et en seconde) sur les espaces proches ou de proximité doivent être envisagés maintenant. A la différence du dispositif analytique mis en place pour le niveau quatrième, les protocoles d'activités proposés aux élèves dans ces deux expériences ont mis les élèves en situation de producteurs d'une iconographie alternative à celles proposées classiquement.

En classe de sixième, l'approche de l'espace proche (BOEN, 2008) s'inscrit dans une démarche héritée d'une réflexion élaborée dans le cadre d'un Groupe de formation recherche (GFR) sur l'enseignement de la ville. Mené dans un collège situé dans une ZUP (Hauteville à Lisieux), la problématique était originellement centrée sur l'élaboration d'un modèle d'urbanité (confronté ensuite à d'autres modèles plus ou moins en écart : Paris, Dakar). L'activité repose ainsi sur une modélisation fondée sur la cartographie des pratiques spatiales des élèves de la classe (lieux fréquentés et déplacements) et sur leur confrontation avec des pratiques d'élèves d'un autre établissement lexovien. Deux articulations du projet doivent être précisées : d'une part, l'activité impliquait l'élaboration d'un parcours par les élèves, celui-ci devant traverser trois types d'espace préalablement conceptualisés (espace banalisé, espace partagé, espace non vécu) ; d'autre part, l'accent était mis sur une modalité d'écriture particulière (initialement des carnets de route).

En 2011, le mode d'expression retenu a été le discours iconographique (photographies et commentaires, fig 2 et 7). Si les choix de production photographique ont été laissés à l'entière discrétion des élèves (la seule contrainte étant de rester sur le parcours), les commentaires ont par contre été guidés. En effet, à l'issue de la sortie, chaque élève avait à sa disposition la production imagière de la classe. Après présentation du corpus, chaque élève devait compléter une fiche intitulée « regards sur Lisieux » en choisissant une photographie dont il devait ensuite justifier le choix. Outre un titre, trois questions étaient posées en fonction du type d'espace à caractériser :

- « ce que ce cliché raconte des habitants de Hauteville »
- « pourquoi ce cliché mérite d'être celui des habitants de Lisieux »
- « ce que ce cliché raconte de surprenant au sujet ta ville »

L'intérêt du questionnement est double : outre le fait d'encourager l'écriture au-delà d'une simple description (type : « sur la photo, on voit... il y a.... »), il s'agit de faire naître chez les élèves une réflexion sur ce qui fonde l'identité de la ville, disons l'urbanité : ce qui fait qu'il y a Lisieux dans la photographie.



Fig. 2. Lisieux photographié par des élèves

NB : Ces photographies ont été réalisées par les élèves de la classe de 6^e A du collège Pierre Simon de Laplace, lors d'une sortie pédagogique réalisée le 14 décembre 2010.

Ici, la citation introductive, la phrase de F. Capa, prend son sens « géographique ». Et on peut dire que les élèves furent à l'origine de « bonnes » photographies : ce sont des photographies « de près », du sol, frontales, où les effets de zoom sont rares. Le cadrage est très subjectif : on y retrouve en quelque sorte le « bric-à-brac », dont parle R. Depardon, (Brocard et Poitevin, 2010) qui fait surgir les pratiques dans des images pourtant souvent vides d'habitants ; on y retrouve aussi un cadrage qui montre le parterre auquel R. Depardon (ibid.) est aussi attaché, plutôt que le ciel généralement bleu des livres de géographie ou de la promotion territoriale. Bref, une production très en phase avec la manière de Raymond Depardon.

En classe de seconde, l'activité a été menée en mai 2009. Elle s'inscrit dans l'un des cinq thèmes obligatoires du programme de géographie de 2002, « Dynamiques urbaines et environnement urbain. »

Elle s'est adressée à une classe du lycée Salvador Allende d'Hérouville-Saint-Clair. La ville a pour particularité d'être une ZUP qui s'est développée après les années 1960 à proximité de l'agglomération caennaise. Les élèves accueillis dans ce lycée viennent non seulement d'Hérouville-Saint-Clair mais aussi des collèges environnants comme Ouistreham (située à quatorze kilomètres au nord de Caen sur le littoral de la Manche) ou Troarn (située aux

confins de la plaine de Caen et du pays d'Auge dans les marais de la Dives). Ces lieux de vie très différents ont été à la source constitutifs du questionnement suivant : en quoi la confrontation de pratiques urbaines diverses et la production d'une iconographie autour/sur un espace proche permettraient-elles de comprendre, de saisir le concept d'environnement urbain. L'objectif, ici, était d'appréhender l'environnement dans une dimension précise celle d'un concept sans échelle, sans limite, « sans frontière » entrevu comme environnement « perçu, respiré, ingéré, représenté ou imaginé » (Lévy et Lussault, 2003, p 318).

Parcourir ensemble Hérouville-Saint-Clair avec comme seul support une feuille de route (composée d'indications permettant de suivre un itinéraire) et un plan : tel a été le début du travail proposé aux élèves. Juste avant le départ, sans préparation aucune, les élèves ont été informés qu'un appareil photographique leur serait confié pendant une quinzaine de minutes. La consigne était la suivante : photographie ce qui fait pour toi d'Hérouville-Saint-Clair une ville. (fig 3)




Fig. 3 : Hérouville-Saint-Clair photographié par les élèves

NB : Ces photographies ont été réalisées par les élèves de la classe de 2^{nde} 7 du lycée Salvador Allende, lors d'une sortie pédagogique réalisée en mai 2009.



De retour en classe, les élèves, en groupe, ont recherché et sélectionné des titres pour un corpus de quatre ou cinq photographies. Les titres ont ensuite été soumis ensemble à la discussion pour être définitivement arrêtés.

Pour conclure, les élèves en groupe ont produit un texte de synthèse répondant à la question : « Pour vous Hérouville-Saint-Clair, c'est quoi ? »

		
<p>Fig. 4.</p>	<p>Fig. 5.</p>	<p>Fig. 6.</p>
<p>« Château d'eau comme nulle part ailleurs »</p>	<p>« Vert »</p>	<p>« Vivre ensemble, habiter ensemble, promiscuité »</p>

A la manière de R. Depardon, les élèves de seconde ont « vidé les lieux » qu'ils ont photographié ne s'intéressant aux personnes qu'à la marge, privilégiant ainsi des objets ou des espaces. Les points de vue adoptés sont presque exclusivement proches, parfois médians ; ils offrent alors plutôt des perspectives horizontales. A côté de cadrages objectivants, le portfolio contient aussi de nombreux cadrages subjectivants. En cela, les photographies des élèves se distinguent nettement de celles proposées dans les manuels scolaires ou les guides touristiques.

Par ailleurs, les titres recherchés puis sélectionnés par la classe sont de nature diverse ; certains nomment ce qui est visible (« Un terrain de foot » ou encore « Sculpture »); d'autres expriment un sentiment ou un jugement de valeur (« Vivre ensemble, habiter ensemble, promiscuité » ou « Château d'eau comme nulle part ailleurs ») (fig 4 et 6); d'autres encore « transposent » le contenu réel de l'image (« Les Tours jumelles ») (fig 9). On constate alors que certains élèves sont capables sans mal de s'extraire du contenu immédiat, visible de l'image mais aussi que d'autres acceptent de faire leur un titre qui pourrait sembler pour le moins décalé, étrange (« Vert ») pour une image représentant un sentier bordé de pelouses et d'arbres. (fig 5) Ces opérations de connotation et de recodage, voire de transcodage soulignent à nouveau l'écart avec la norme iconographique scolaire.

Que ce soit en classe de sixième ou en classe de seconde, nous avons reconnu dans les discours produits par l'iconographie des élèves la prégnance du couple ici/ailleurs pouvant s'articuler différemment.

Ici / Ailleurs : modulations de géographicit 

« Finalement un gain cognitif important se réalise lorsque l'ailleurs est conçu comme la composante géographique de l'altérité, ce qui veut dire qu'il n'est plus considéré simplement comme un autre lieu (*Aliore loco, alter ubi*) ou encore un lieu autre, mais aussi et surtout comme le lieu de l'autre. »

A. Turco, article « Ailleurs » in Levy, Lussault, 2003

En quoi ces photographies concerne-t-elle la géographie ? Autrement dit, quelle valeur géographique (la relation avec *l'ailleurs*) peut-on attribuer à des clichés pris par des élèves dans le cadre de l'espace proche (*ici*) ? Quatre types de combinaison entre ces deux attributs ont pu être élaborés. (fig 12)

Ici et ailleurs

Ici et ailleurs a constitué une sorte de paradigme pour la séquence menée en sixième.

- Ici : c'est « l'espace banalisé », celui où les élèves sont « chez eux » (disposant d'une sorte de pouvoir banal) : cet espace est banal, quotidien et animé par des expériences et habitudes communes et spécifiques aux habitants ( coles et collège de secteur, commerces et associations de proximité par exemple) ; c'est aussi un espace balisé (muni de repères) où les métriques sont lentes (déplacements pédestres)
- Ailleurs : « un *quelque part* qui n'adhère pas tout à fait aux catégories représentationnelles de notre expérience ordinaire » (A. Turco, *ibid.*) ; c'est le quartier lointain où d'autres vivent, un mal-connu ou plutôt une alternative à l'expérience de l'ici, lié à l'idée de dépaysement,
- Entre ici et ailleurs, il y a aussi l'espace partagé, « centre ville » où tous les habitants se rejoignent.

<p><i>Consigne</i> : Ce que ce cliché raconte des habitants de Hauteville</p>	<p><i>Consigne</i> : Ce que ce cliché raconte de surprenant au sujet ta ville</p>	<p><i>Consigne</i> : Pourquoi ce cliché mérite d’être celui des habitants de Lisieux</p>
<p>« J’ai choisi ce cliché car il raconte un peu la vie des habitants de Hauteville en montrant les commerces de tous les jours dans lesquelles ils vont. On voit aussi qu’il y a la place Mozart, un lieu majeur du 2ème centre. »</p>	<p>« Ce qu’il y a de surprenant dans cette image c’est que l’on voit une pancarte qui date de plusieurs années et que si l’on montre cette photo aux habitants de la ville ils ne la reconnaîtront sûrement pas sauf les habitants de ce quartier. Ce quartier est vieux et calme ce sont des personnes âgées qui y vivent et il n’y a pas de mouvement. »</p>	<p>« Ce cliché mérite d’être celui des habitants de Lisieux car la rue piétonne est un endroit où tout le monde va régulièrement où il y a beaucoup de commerces. Il y a par exemple une banque, des magasins de vêtements, un institut de beauté... Derrière moi se trouve la place de la République. J’ai pris cette photo car on voit la rue piétonne mais aussi la place Mitterrand. »</p>

Fig. 7. Images et commentaires de/sur Lisieux, par Flora (élève de 6^e A, janvier 2011)

Sur le plan de la construction iconographique, on constate d’abord que le cadrage subjectivant de la photographie est renforcé par une légende très subjective. Le tout en écart avec la tradition iconographique des manuels scolaire (cadrage mixte) ou des guides (légende objectivante).

Ensuite, l’iconographie produite par cette élève illustre de façon efficace le *gain cognitif important* dont parle A. Turco : outre le fait d’avoir intégré les attributs des concepts (telles les références aux *habitants, commerces de tous les jours, place Mozart/ 2^e centre*, pour définir l’espace banal), on retrouve le passage entre une première approche de l’ailleurs (le

dépaysement - ibid. - transcrit dans l'expression « ils ne la reconnaîtront pas ») et une prise en compte de l'altérité (« sauf les habitants de ce quartier ») et du partage (« où tout le monde va régulièrement »). De telle sorte qu'en termes de géographicité, la conjonction *et* doit être entendue dans un sens associatif et non plus cumulatif. (fig 7)

Les élèves de seconde pour leur part ont multiplié les clichés au moment du passage entre le quartier des Belles Portes et le quartier de Montmorency. La recomposition en classe du titre, titre collectif, marque la rupture entre deux espaces qui s'inscrit nettement dans le paysage urbain d'Hérouville-Saint-Clair. (fig 8)



Fig 8. « D'un quartier à l'autre, la passerelle, le passage »

Ce point d'ancrage qu'est la passerelle jaune a permis de rendre l'ailleurs par la prise de vue distante. L'arrière plan se distingue comme un lointain où le contact avec la réalité paraît s'étioler, s'éloigner. Cette série de clichés met en relation des espaces (ici, ailleurs) en un même lieu, en un même temps : la passerelle, le passage. Le couple « Ici et ailleurs » forment alors davantage une somme, une totalité qu'en classe de sixième parce qu'il s'inscrit réuni dans l'image (fig. 8) et non plus séparé, circonscrit.

Ici vu d'ailleurs

Pour conclure l'activité de sixième, il a été proposé aux élèves d'observer un autre regard sur Lisieux : celui de *google*.

« Ces images ne ressemblent pas à Lisieux car il n'y a que la basilique et les Sainte Thérèse (sic.). Sur mes photographies, j'ai pris un espace vécu, un espace banalisé et un espace non pratiqué. Moi j'ai pris les photographies vues de face et ces images ont été prises de loin. Ces images représentent aussi Lisieux mais il n'y a pas que ces images qui représentent Lisieux. Mes images montrent tout ce qu'on peut faire à Lisieux. Mes photos représentent comment vivent les habitants. », Braym (6° A)

Source :

https://www.google.fr/search?hl=fr&q=lisieux&psj=1&bav=on.2.or.r_gc.r_pw.r_qf.&biw=1024&bih=638&um=1&ie=UTF-8&tbm=isch&source=og&sa=N&tab=wi&ei=QNA9UPv4D_Ka1AXO6IHwBQ

Ainsi, à l'instar de celui-ci, les élèves ont généralement distingué ce regard extérieur de celui construit précédemment en classe : d'abord en distinguant les sujets photographiés (« Ces images représentent aussi Lisieux mais il n'y a pas que ces images qui représentent Lisieux ») ; mais aussi en distinguant les cadrages et sur le point de vue entre une manière subjectivante (« moi, j'ai pris les photographies vues de face [...] ») une manière objectivante (« [...] et ces images ont été prises de loin ») en lien avec le statut du photographe (« l'habitant » et le horsain). Qui plus est, on constate que l'élève tient compte du regard de l'autre : au rejet initial (« Ces images ne ressemblent pas à Lisieux ») se substitue une acceptation (« Ces images représentent aussi Lisieux ») d'un autre regard dans la mesure où celui-ci exprime un autre rapport à Lisieux : c'est encore la question de l'altérité qui pointe derrière cette analyse iconographique.

Ici vers ailleurs



Fig. 9 : « Les tours jumelles »



Fig. 10 : « C'est peut être Mondeville »

Pourquoi avoir donné ce titre « les tours jumelles » ? C'est ce que l'enseignant a immédiatement demandé tant le titre paraissait étonnant : « parce que c'est l'impression que cela nous donnait ». Les élèves ont expliqué aussi qu'ils avaient associé dans l'image d'Hérouville-Saint-Clair à la fois les tours debout mais aussi le vide créé par leur effondrement possible imbriquant ainsi des temps et des espaces multiples. (fig 9)

Dans le premier cas, en s'affranchissant des normes, le titre proposé par les élèves réalise une recomposition (« l'impression », terme utilisé par les élèves, plus que l'idée de New York à Hérouville-Saint-Clair). Cela ancre volontairement la relation vers ailleurs ; dans le second

cas, la projection vers l'ailleurs s'instaure par une prise de vue distante, par la présence sur l'image du canal (qui agirait comme un élément de rupture visible entre ici et ailleurs) et enfin par les infrastructures et les moyens de communication qui font qu'Hérouville-Saint-Clair est reliée, est en relation avec ailleurs. (fig 10) Là-bas, c'est peut être Mondeville, c'est peut être autre chose; ce qui est certain toutefois c'est que ce n'est pas Hérouville-Saint-Clair et que c'est ailleurs.

Ce qui est différent des clichés réalisés de la passerelle jaune c'est que rien d'ici n'apparaît dans le cadre; ce que l'élève dit c'est bien l'ailleurs et non ici et ailleurs; il n'est plus dans une démarche associative, il est en quête ici de l'ailleurs qu'il soit réel ou imaginaire.

Ailleurs est ici

Enfin, en comparant les deux corpus celui de sixième et de seconde, nous avons été frappés par la concordance de certaines images. (fig 11)

Lisieux



Hérouville-Saint-Clair





Fig. 11. Tableau comparatif

Des images qui disent la même chose de la ville, des lieux communs au-delà de tout échange.
Ailleurs est donc ici.

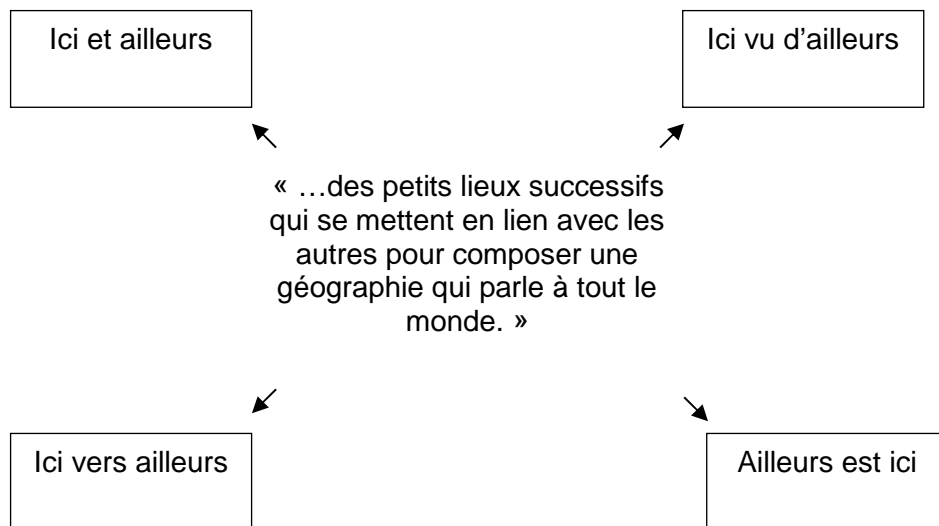


Fig. 12 : Ici, ailleurs : modulation de géographicités

Conclusion : l'espace proche, une iconographie géographique légitime

Ainsi, au terme de ces analyses émerge la conviction que la production iconographique des élèves mérite son habilitation géographique. Elle s'inscrit comme alternative à celles qui servent de base à la culture scolaire inscrite dans les manuels. Alternative d'abord dans la manière, qu'il s'agisse de la prise de vue photographique ou de la légende ; alternative aussi dans l'approche géographique : la place du sujet est au cœur de cette production. Les objections relatives aux risques d'une égo-géographie (l'éclatement de l'identité collective par

l'affirmation de l'individu) et aux limites de l'étude locale dans la prise en compte de la réflexion à d'autres échelles, doivent être entendues. Mais il est clair qu'en fonction des dispositifs mis en place pour aboutir à la production iconographique, il est tout à fait envisageable de réduire ces tensions. Et, dans ces circonstances, il apparaît qu'une réflexion sur les statuts de l'iconographie, à la suite des travaux de Raymond Depardon et des analyses de Michel Lussault, aide à cette réduction : des liens nombreux et variés peuvent être tissés entre ici et ailleurs. Sur l'ensemble des séquences, le but fut ainsi de faire progresser l'élève en terme de géographicit  par la valeur des rapports entre les sujets / élèves (moi) et autrui ; le but étant d'aboutir à l'explicitation d'un lien essentiel pour comprendre la valeur civique de la discipline géographique : je suis autrui.

Bibliographie :

- Dardel, E. (1990). (1ere ed. 1952), *L'homme et la terre*. Paris, Editions du CTHS
- Depardon, R. (2010) *La France de Raymond Depardon*. Editions BNF/Seuil.
- Lévy J. Lussault M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des société*. Paris, Belin
- Brocard, V. Poitevin, C. (2010). L'exilé de l'intérieur, entretien avec Raymond Depardon in : *Télérama Horizon*, p.14-21
- Poitevin, C. (2010). « Regards Complices : entretien avec Michel Lussault » in : *Télérama Horizon*, p.48-55
- Frémont, A. (2010). Hexagone   géographie variable in : *Télérama Horizon*, p. 62-67
- Mendibil, D. (1997). *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990)*. *Essai d'iconologie géographique*. Thèse de doctorat, Paris I Panthéon-Sorbonne,
- Mendibil, D. (2001). Quel regard du géographe sur les images de paysage ? in : Le Roux, A. *Enseigner le paysage ?* Caen, CNDP Réseau.
- Thémines, J.-F (2006). Connaissances géographiques et pratiques cartographiques dans l'enseignement secondaire in *Mappemonde* n 82

Conclusion Que valent les apprentissages de citoyenneté, de géographie et d'histoire ? – François Audigier

François Audigier

Professeur en didactiques des sciences sociales

Université de Genève

Dès qu'il m'a été proposé, le titre de cette intervention m'a plongé dans de grandes perplexités. Comme chacun s'en doute, le verbe 'valoir' en est la cause principale. Accolé à celui d'apprentissages tels qu'ils seraient construits dans le cadre de l'enseignement de nos disciplines, ces perplexités se multiplient et se dispersent dans différentes directions. Valoir ? Auprès de qui ? Pour quels usages ? Selon quels critères ? Demeurons-nous dans le seul espace scolaire ? Franchissons-nous les portes de l'École ? Comment cerner ce valoir ? Par des exercices scolaires ? Ceux-ci permettent-ils vraiment d'approcher ce que valent ces apprentissages ? Etc. La liste s'allonge à loisir dans l'esprit de chacun. Je n'oublie pas non plus les enjeux de la réponse. Notre *corporation*, aidée en cela par les autorités scolaires qui définissent les finalités et objectifs de l'enseignement ainsi que les programmes, fait généralement référence à des apprentissages attendus qui sont d'un tel niveau et d'une telle exigence que si ces apprentissages étaient effectivement réalisés, nul doute que le paradis sur Terre serait sinon arrivé du moins proche : comprendre le monde contemporain, vivre ensemble, respecter les valeurs de la République, s'ouvrir aux autres, développer la tolérance, etc. Nous pouvons y lire un risque d'autosatisfaction mais aussi l'oubli que, dans la vie, dans la décision, dans les relations aux autres, dans la plupart des situations, ces finalités et valeurs sont en tension, sinon en conflits, les unes avec les autres pour ne pas parler des différences d'analyse, de compréhension ou d'intention. Cela se traduit par le fait que chacun, selon ses convictions, sa formation, le contexte dans lequel il enseigne, etc., choisit ce qui, pour lui, est le plus important, hiérarchise ces finalités, attentes et valeurs. Ce fait a notamment deux conséquences : d'une part les malentendus sont constants, en particulier dans les débats sur l'École, plus précisément sur nos disciplines, d'autre part c'est aussi un moyen de préserver la liberté de chacun, puisque chacun y trouve sans difficulté des justifications à ses propres choix, ou presque. Ces perplexités énoncées, il va de soi que le plus important, toujours pour

répondre à la question posée, concerne les apprentissages effectivement construits et maîtrisés par les élèves.

Pour approcher ces réponses, mais surtout pour prolonger nos interrogations, j'ai organisé cette présentation en deux temps autour de deux préoccupations. La première est une brève exploration de la place de nos disciplines dans les évaluations institutionnelles qui sont mises en place aux niveaux international et national. La seconde interroge la *liberté* laissée aux élèves lors des évaluations et des exercices pratiqués dans les classes et donc aussi une certaine forme de leur rapport au savoir. Cette question s'est imposée comme essentielle pour analyser et comprendre les propos des élèves tenus dans des dispositifs de débat. Ceux-ci sont décalés par rapport aux exercices scolaires habituels puisque les élèves doivent, en principe, mobiliser des savoirs, des apprentissages réalisés dans le cadre de nos disciplines, mais aussi des savoirs et d'autres données pour argumenter une position affirmée comme personnelle, comme étant la leur, ou celle d'un acteur dont ils épousent le point de vue lors de jeux de rôle, par exemple. Il va de soi que, compte tenu de la complexité des questions abordées dans cette présentation, j'appuie mon argumentation sur des exemples et non sur une étude plus complète des données que j'invite ici. Ce n'est donc pas un état suffisamment complet du thème contenu dans le titre de cette intervention, mais un propos d'étape dans mon propre itinéraire. Il y a à lire ici des hypothèses, des pistes pour des recherches futures, des rebonds de travaux précédents. Ainsi, j'espère surtout que ce texte servira d'heuristique pour des travaux à mener.

1. Au regard des évaluations internationales et nationales et leurs évolutions

Après avoir sondé, par quelques exemples, la place de nos disciplines dans les évaluations internationales et nationales que je qualifie d'institutionnelles, j'en suggère une interprétation complémentaire de celle que j'ai présentée ailleurs, notamment lors d'un colloque tenu à Lille en 2006 (Audigier 2010), et termine par une hypothèse relative à l'évolution des curriculums de nos disciplines.

Les évaluations institutionnelles

Chacun sait combien les évaluations institutionnelles se sont imposées et développées depuis quelques lustres. Pour le moment, elles ne mettent pas en cause les « examens » auxquels les élèves sont soumis dans les différents systèmes éducatifs, brevet et baccalauréat en France,

maturité en Suisse, pour ne prendre que ces exemples. Mais, selon les cas, elles s'imposent comme des outils de gestion des systèmes éducatifs et d'informations pour les décisions concernant les parcours scolaires des élèves tout au long de leur scolarité, rôle que ne remplissent pas les examens. Que nous disent donc ces évaluations des apprentissages attendus dans nos disciplines ? Je prends quelques exemples internationaux – PISA, IEA – et nationaux – Harmos en Suisse, l'évaluation en CM et l'attestation de maîtrise du socle commun en France.

Dans PISA, les épreuves concernent trois domaines : mathématiques, lecture, science¹⁷⁶. De son côté, l'IAEA a évalué l'éducation civique et à la citoyenneté¹⁷⁷. Parmi les thèmes retenus, je cite :

3. *Students' civic knowledge*

4. *Students' attitudes and civic engagement*

5. *The roles of schools and communities*

6. *The influences of family background*

La conception de cette éducation est ici très large. Les connaissances ne sont qu'une des entrées ; les attitudes et pratiques sociales sont aussi importantes ainsi que le contexte scolaire et social. Les auteurs attendent de l'établissement scolaire qu'il soit une communauté participante.

Depuis 2004, les autorités helvétiques mettent en place un dispositif destiné à harmoniser les structures des différents systèmes scolaires cantonaux et à définir des standards de formation communs à toute la Suisse. Ce dispositif est entré en vigueur en 2009. Selon la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, ce concordat doit donc définir des « *niveaux de compétence pour l'école obligatoire dans certaines **disciplines-clés*** » qui seront évalués à la fin des 2e, 6e et 9e années de la scolarité. Il convient de

« *ne retenir que **quatre** disciplines pour la phase principale du projet ... des disciplines scolaires que l'on peut qualifier de **fondamentales** .../... (soit) langue première (langue scolaire locale – Standardsprache), des langues étrangères, des mathématiques et des sciences naturelles* ».

Jusqu'à présent, hormis l'éducation civique avec IEA, nous n'avons pas rencontré nos disciplines dans ces dispositifs voués à l'évaluation. Nous les rencontrons en France mais dans un document dont l'intention et l'usage sont différents, l'*Attestation de maîtrise des*

¹⁷⁶ http://www.oecd.org/document/44/0,3343,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html
consulté le 2 avril 2012

¹⁷⁷ <http://www.iaea.info/index.aspx> consulté le 2 avril 2012

connaissances et compétences du socle commun ; celle-ci définit cette maîtrise pour trois paliers de la scolarité. Je ne cite que le palier 3 (classe de 3^e)¹⁷⁸.

« **Compétence 5 - La culture humaniste**

AVOIR DES REPÈRES GÉOGRAPHIQUES "oui" "non"

Situer et connaître les grands ensembles physiques et humains, les grands types d'aménagements, les principales caractéristiques de la France et de l'Union européenne

AVOIR DES REPÈRES HISTORIQUES "oui" "non"

Situer et connaître les différentes périodes de l'histoire de l'humanité

Situer et connaître les grands traits de l'histoire de la France et de la construction européenne »

Je poursuis en indiquant pour mémoire les autres critères retenus pour cette compétence *humanisme*

« **AVOIR DES REPÈRES LITTÉRAIRES** "oui" "non"

.../...

AVOIR DES REPÈRES EN HISTOIRE DES ARTS ET PRATIQUER LES ARTS "oui" "non"

.../...

LIRE ET UTILISER DIFFÉRENTS LANGAGES "oui" "non"

.../... »

Pour cette compétence *humanisme*, les critères se limitent à des repères et quelques savoir-faire du côté des langages. Prolongeons la lecture.

« **AVOIR DES OUTILS POUR COMPRENDRE L'UNITÉ ET LA COMPLEXITÉ DU MONDE** "oui" "non"

Identifier la diversité des civilisations, des sociétés, des religions

Identifier les enjeux du développement durable

Avoir des éléments de culture politique et économique

Utiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité

La compétence 5 est validée "oui" "non" »

Avec la compétence « culture humaniste », les apprentissages attendus dans nos disciplines sont principalement des savoirs propositionnels, factuels dit-on également. Allons donc chercher un peu plus loin vers la compétence 6 qui, a priori, concerne aussi nos disciplines.

« **Compétence 6 - Les compétences sociales et civiques** "oui" "non"

¹⁷⁸ <http://eduscol.education.fr/cid47869/socle-commun-evaluation.html>

Il s'agit de connaître :

Les principaux droits de l'homme et du citoyen

Les valeurs, les symboles, les institutions de la République

Les règles fondamentales de la démocratie et de la justice

Les grandes institutions de l'Union européenne et le rôle des grands organismes internationaux

Le rôle de la défense nationale

Le fonctionnement et le rôle de différents médias

AVOIR UN COMPORTEMENT RESPONSABLE "oui" "non" .../... »

Ce document *attestation* accompagne l'élève tout au long de sa scolarité obligatoire. L'évaluation des compétences est essentiellement destinée aux établissements fréquentés par l'élève et à ses parents. Il n'a pas vocation à informer d'autres niveaux de gestion du système éducatif. Il comporte donc toutes les disciplines. Pour ce qui est, plus spécifiquement des nôtres, une interrogation essentielle que je ne traite pas ici est celle des relations entre ces compétences et nos disciplines. Mis à part les repères associés avec un adjectif à l'histoire et à la géographie, les autres compétences laissent ces relations ouvertes. Un autre thème de réflexion est relatif aux formulations utilisées ; celles-ci sont à un tel niveau de généralité que chacun peut y placer ce qu'il pense pertinent pour leur donner un sens théorique et pratique ; cela reprend une phrase de mon introduction autour des malentendus et de la diversité des interprétations. Du point de vue de la valeur des apprentissages, il reste à étudier les critères que les enseignants utilisent pour les valider ou non. Nous y repérerions sans doute un mélange entre des conceptions partagées par la profession et des adaptations locales liées aux contextes et aux caractéristiques des établissements, des classes et des élèves. Je fais l'hypothèse que, dans le secondaire, les conceptions partagées sont importantes alors que c'est moins le cas dans le primaire (voir Audigier & Tutiaux-Guillon 2004).

Pour la fin de l'école primaire, soit le CM2, il est procédé à une évaluation nationale sur les deux disciplines que sont les mathématiques et le français. Comme le montre de nombreuses études, ces deux disciplines sont au centre des apprentissages à l'école primaire et fondent l'identité professionnelle des enseignants.

Ainsi, hormis les documents directement destinés aux élèves, l'attestation par exemple, nous remarquons que, à l'exception de la citoyenneté avec les enquêtes de l'IAEA, dans les évaluations institutionnelles, qu'elles soient nationales ou internationales, nos disciplines ne sont pas présentes. Nous pouvons le regretter car, pour de nombreux acteurs, principalement

les élèves et leurs parents¹⁷⁹, la légitimité d'une discipline est liée à l'importance qui lui est accordée dans l'évaluation et l'orientation des élèves. Nous pouvons aussi nous en féliciter car la pression de cette évaluation étant absente, une liberté plus grande est laissée aux enseignants, notamment pour innover et prendre des initiatives. Quand elles sont présentes, il reste à étudier les modalités de cette présence, les conditions et critères d'évaluation et ce que les unes et les autres révèlent quant aux conceptions de ces disciplines.

« La » référence : recommandation du Parlement européen « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (2005)

Pour ouvrir une interprétation de cette situation, il est, de mon point de vue, nécessaire de faire référence à un texte qui exprime très clairement les intentions actuelles des réformes de nos systèmes éducatifs : **Recommandation du Parlement européen « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (2005)**. Certes, il existe bien d'autres textes et études, les publications de l'OCDE sont parmi les plus importantes et les plus significatives, mais celui de Parlement a le mérite de la clarté et de la brièveté. Mon intention n'est pas de l'analyser en détail et je renvoie le lecteur au texte lui-même et à ses annexes qui développent le contenu de chaque compétence. Voici la liste de ces huit compétences clés :

1. *Communication dans la langue maternelle*
2. *Communication dans une langue étrangère*
3. *Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies*
4. *Culture numérique*
5. *Apprendre à apprendre*
6. *Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques*
7. *Esprit d'entreprise et*
8. *Sensibilité culturelle*

En complément et développement de l'analyse présentée en 2006 (Audigier 2010), je me limite à proposer une interprétation de ces compétences en y intégrant le constat fait précédemment sur la présence ou l'absence de nos disciplines dans les évaluations institutionnelles. Dans cette liste, je distingue deux ensembles.

- Le premier est constitué de deux groupes :
 - . un socle de « savoirs et savoir-faire » autour du « lire-écrire-parler-compter » auquel s'ajoutent des sciences et techniques, y compris numériques. Malgré les hésitations dont

¹⁷⁹ Mais aussi les enseignants eux-mêmes. Il suffit d'observer des conseils de classe dans le secondaire pour constater la hiérarchie des disciplines.

l'insertion de l'apprentissage du numérique est l'objet, la relation avec des disciplines existantes est ici assez simple ;

. ce qui relève du « vivre ensemble », des règles et normes de comportements qui permettent cette vie commune, le tout appuyé sur des valeurs très générales présentées comme des évidences telles que le respect et la tolérance.

- Le second ensemble est constitué de références que je qualifie de plus *culturelles* et qui sont liées notamment à des connaissances sur le monde social passé et présent et à la sensibilité culturelle. Nos disciplines sont ici particulièrement présentes. Toutefois, à la différence du premier groupe, l'association telle compétence, telle discipline, n'est pas immédiate. Seule l'éducation à la citoyenneté est repérable ; compte tenu des contenus qui lui sont associés, je la place dans le premier ensemble, ceci sans préjuger d'un regard critique sur ces contenus.

Cette distinction suggère une différence entre des compétences, avec les savoirs et savoir-faire qui leur sont associées, que je qualifie d'*universelles* au sens où elles sont pensées comme ayant des contenus très proches au-delà des frontières et des spécificités des États et des communautés politiques, et des compétences, toujours avec les savoirs et savoir-faire qui leur sont associées, que je qualifie de *locales*¹⁸⁰, au sens où elles renvoient aux particularités de ces mêmes communautés politiques. Bien sûr, parmi les premières, la langue de l'enseignement est différente selon ces communautés, mais les apprentissages attendus sont posés comme étant les mêmes comme en témoigne les épreuves de *lecture* dans PISA.

Plus largement, les compétences du premier ensemble sont celles qui sont évaluées de manière internationale. Les compétences du second ensemble sont renvoyées au « local ». Celles-ci ouvrent deux immenses questions : celle de la culture et celle de la contribution de nos disciplines. Pour la culture, je rappelle la multiplicité des significations du terme, parmi lesquelles, si je vise des intentions d'enseignement, j'en retiens quatre :

- Un sens anthropologique, qui renvoie à la diversité et à sa prise en compte dans nos systèmes éducatifs. C'est sur cette signification que la référence aux compétences interculturelles est la plus forte ;

- Les grandes œuvres de l'humanité, souvent rangées sous le terme de patrimoine. Cela pose toute la question des choix, de ce qui est lié à son groupe d'appartenance, aux lieux d'accueil, etc., et de l'ouverture aux autres ;

¹⁸⁰ Local, régional, cantonal, national... j'hésite sur le choix du terme le plus pertinent. Il est évident que l'échelle nationale est essentielle et souvent déterminante, mais elle fonctionne de manière différente selon les États très centralisés et des États où les autorités publiques d'échelle inférieure ont une forte autonomie pour définir les curriculums et plans d'étude.

- Les outils d'analyse, de compréhension et d'interprétation de la vie sociale, des sociétés présentes et passées. Les questions qui s'ouvrent ici sont, par exemple, celle de l'universalité ou non de ces outils. Nous savons que les sciences sociales sont diverses, pluriparadigmatiques, et qu'au-delà des débats anciens et actuels dans notre univers *occidental* d'autres pensées, d'autres paradigmes s'avancent sur le marché mondial des idées que ce soit, par exemple, en économie avec des chercheurs comme Amartya Sen (2003, 2004, 2010) ou sur les relations entre nature et société comme l'introduit Descola (2005, 2010, 2011). Avec cette diversité et ces débats, nous ouvrons aussi la question de valeurs, de ce qui est ou peut-être proclamé comme tel, cf. l'article 1 de la DU ;

- La compréhension du monde implique aussi la connaissance de nombreuses situations sociales présentes et passées¹⁸¹. La troisième composante d'un concept selon Vergnaud (1990) ce sont bien les situations où ce concept est valide. Plus encore, notre relation au monde est construite aussi avec les multiples histoires qui nous sont contées, rapportées ou celles que, plus modestement, nous avons vécues (Bruner 2002). Dès lors, une fois encore, l'interrogation relative aux choix de ce qui est juste, bon, nécessaire... d'enseigner rebondit et se déplace, par exemple avec la nécessité de prendre en compte l'échelle mondiale. Je sais qu'il ne suffit pas d'en affirmer la nécessité, mais de travailler sur ce qui est possible et attendu compte tenu des conditions réelles de l'enseignement, entre les horaires obligatoirement limités, les potentialités d'apprentissage des élèves et les contextes sociaux et institutionnels.

Changement du mode de socialisation

La distinction entre *universel* et *local* me conduit à reprendre une des caractéristiques que je mets souvent en évidence pour analyser les modifications des curriculums et des significations possibles à l'installation des compétences. Là encore, je me limite à rappeler certains termes de mon argumentation pour arriver au dilemme qui est au cœur de la valeur des apprentissages dans nos disciplines, plus largement des mises en question de la forme scolaire. Pour ce faire, j'emprunte à Pierre Rosanvallon (2008, 104-105) les caractères du mouvement qu'il décèle dans l'histoire de nos démocraties en relation avec les transformations de l'économie : « À cette économie de la généralité constituée par le développement du capitalisme industriel a correspondu la production concomitante d'une

¹⁸¹ Sur le concept de situation, voir le numéro spécial de la revue *Recherches en Éducation*. <http://recherches-en-education.net> (consulté le 2 avril 2012) en particulier, ma contribution : Situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, 2011.

*société de la généralité*¹⁸² .../... *La nouvelle économie... se détermine plus profondément comme une économie de la particularité.* »

Je paraphrase cette citation pour en mettre plus fortement le contenu en relation avec l'École, l'éducation et la formation. Nous serions donc en transition entre :

- une société où l'individu se construit par le partage d'une culture, par le passage dans une « généralité » qui lui est antérieure, supérieure, extérieure, et dont la maîtrise construit son autonomie comme sujet de raison,
- vers une société où l'individu est la valeur suprême, la référence à partir de laquelle se construit la « généralité » par libre accord et libre négociation entre des individus proclamés libres et autonomes « a priori ».

Mais cet « individu » n'est pas une sorte d'électron flottant dans une atmosphère sans contrainte. Il est plongé dans un monde dominé par un ensemble d'impératifs qui lui sont présentés comme des obligations « naturelles ». Les compétences et donc les apprentissages qui valent aujourd'hui et demain sont celles qui permettent à chacun d'assurer son *employabilité*. Celle-ci est marquée par des termes que tout le monde connaît : flexibilité, mobilité, disponibilité immédiate, adaptation... Ces qualités sont aussi celles qui permettent à l'individu de décider et d'agir, étant entendu que ce qui a de la valeur est ce qui marche, ce qui est efficace.

Dès lors que ces orientations prévalent (toujours un terme lié à « valeur »), une tension, une contradiction, une concurrence ou un équilibre complexe est à construire, entre la priorité accordée à l'appartenance à une communauté politique comme référence de la construction de l'individu et donc des contenus scolaires, et celle qui met en avant un individu défini par sa capacité à faire valoir ses compétences sur le marché du travail. La question du futur affirme alors sa force entre des communautés politiques sur la stabilité desquelles les interrogations sont incessantes et un monde néolibéral qui nous fait penser comme naturelles, partagées et mondiales, les contraintes du marché du travail. Avant de reprendre cette question du futur et d'interroger avec elle nos disciplines, je m'arrête un bref instant sur un changement profond repérable dans l'évolution de nos curriculums depuis plus d'un siècle dans l'enseignement secondaire.

¹⁸² C'est moi qui souligne.

Nos curriculums

Jusqu'aux années 1975-1980, les curriculums d'histoire et de géographie en vigueur en France et particulièrement pour le secondaire, tout en étant, surtout celui de géographie, beaucoup plus ouverts sur le monde que certains ne l'ont dit, sont construits à partir de la référence à la nation, à la communauté politique nationale. En histoire, par exemple, *l'autre* n'est rencontré, sauf exception¹⁸³, que lorsque nous sommes en contact avec lui. Je situe les années 1975-1980 comme le début d'une longue période dans laquelle nous sommes encore, sinon de rupture radicale, du moins de mise en question du privilège accordé à cette référence. J'ai qualifié les nouveaux curriculums de cette période, en particulier ceux du collège, de « boîte à outils » (Audigier 1995). Cela ne signifie pas qu'ils perdent leur traditionnelle organisation autour d'une liste de périodes et de moments historique, d'espaces prédécoupés ou de thèmes géographiques, mais que les commentaires qui les accompagnent marquent un changement qui inaugure une période d'incertitude qui dure encore. Par « boîte à outils », je désigne l'insistance mise sur trois apprentissages déclarés les plus importants : des repères dans le temps et dans l'espace, des notions et concepts, enfin des méthodes liées notamment à l'étude de documents et qui invitent à former les élèves aux raisonnements plus spécifiques de chaque discipline. Ces apprentissages sont clairement énoncés comme nécessaires pour construire des « bases », celles qui permettent, en particulier, de suivre l'enseignement dans les lycées, là où la complexité des phénomènes sera plus marquée et la quantité d'informations diffusées pendant les cours plus intense. (Audigier, Crémieux, Mousseau 1996).

À partir des années 80-90, ce déplacement de la référence prioritaire des savoirs académiques propositionnels s'accroît avec l'usage du terme de *modes de pensée*, terme utilisé principalement pour l'histoire (Martineau 1999, Heimberg 2002). Tout en partageant l'importance mise sur un apprentissage de la manière dont nos disciplines ensemble et chacune d'elle en particulier construit un certain rapport au monde, je formule pêle-mêle quelques thèmes qui restent ouverts aux débats et aux recherches :

- Les modes de pensée de nos disciplines sont-ils *universels* ? Autrement dit, au-delà des contenus liés aux communautés politiques d'appartenance et à la diversité de points de vue, les manières de construire l'histoire, la géographie, la citoyenneté, ce qu'elles disent des

¹⁸³ Par exemple, il y a régulièrement des ouvertures comme des chapitres sur la Chine ou les civilisations précolombiennes à certains moments des programmes de cinquième pour ne pas parler des programmes *Braudel* pour la classe terminale, construits autour de l'étude des « grandes civilisations ».

sociétés présentes et passées et des actions futures, répondent-ils à des critères épistémologiques communs ?

- Si l'on répond positivement à la question précédente, comment articuler la reconnaissance de la pluralité des savoirs et des interprétations et une formation suffisamment partagée pour construire une communauté politique ? Cette question devient d'autant plus urgente à traiter qu'est-en jeu l'avenir du monde à construire, entre ce monde commun et la persistance de communautés politiques distinctes et potentiellement en lutte ;

- Quelles que soient les réponses aux questions précédentes, le choix des situations du passé et du présent qu'il est bon, juste, pertinent, d'étudier en classe, des situations qui *valent* d'être enseignée, demeure un défi urgent à traiter ? L'accent, voire la priorité mise sur les modes de pensée, ne résout pas cette question. Les imaginaires qui fondent en partie les communautés politiques impliquent suffisamment de références communes au sens de situations partagées pour que cet enjeu soit un vrai objet de débat. Cette question est évidemment en liens avec les finalités et les réflexions et recherches sur les identités, les altérités, les conceptions du monde, la citoyenneté, etc.

C'est bien de futur dont il s'agit. Si, par exemple, lorsque Lavissee rédige les *dispositions* qui introduisent les programmes d'histoire des lycées en 1890, le futur s'inscrit dans la continuité du passé (Audigier 2008), il est plus difficile aujourd'hui de le penser de manière aussi systématique (Pigasse & Finchelstein 2009). Dans ma seconde partie, je place le futur au centre de ma réflexion. Pour ce qui est du contexte et des enjeux actuels et futurs, je renvoie le lecteur à la très abondante littérature, essais et autres publications plus ou moins rigoureuses, qui tente d'analyser les moments d'instabilité et d'effervescence que nous vivons actuellement. Considérant que ce futur est ouvert, je m'interroge sur l'espace de liberté que nos disciplines ouvrent lors de l'étude des sociétés présentes et passées et, donc aussi, lors de l'évaluation des apprentissages y relatifs.

2. Nos apprentissages entre liberté et conformité

Cette seconde partie traite de la liberté laissée aux élèves dans les apprentissages attendus dans nos disciplines. Autrement et brutalement dit, ce qui est attendu de la part des élèves est-il l'apprentissage et donc, pour son évaluation, la reproduction d'un savoir formalisé dans des livres ou par la parole de l'enseignant, eux-mêmes garantis et légitimés par les savoirs académiques ? Si oui, ce que valent les apprentissages dans nos disciplines, relève d'une

conformité aux savoirs scolaires et à leurs références académiques. Autrement dit encore, existe-t-il une part accordée à l'interprétation et à l'invention ? Au-delà de cette question qui appelle une étude spécifique des pratiques scolaires habituelles, par exemple au moment des examens officiels que sont le brevet des collèges et le baccalauréat, s'invite deux thèmes et objets de réflexion :

- d'une part, la préparation à l'avenir, un avenir pensé aujourd'hui comme incertain, un avenir à inventer, qui se présente comme une préoccupation nouvelle dans son ampleur,
- d'autre part, ce qui lui est en partie lié si l'on adhère à l'idée selon laquelle cet avenir est sous la responsabilité des citoyens, à savoir les compétences nécessaires pour participer aux débats publics, quelles que soient les modalités théoriques et pratiques qui sont rangées sous ce terme général.

En posant ainsi cette question de la relation contrainte-conformité/interprétation-invention, j'énonce l'hypothèse selon laquelle ce mouvement vers plus de poids accordé au futur, à la décision, à l'action et au débat, modifie la posture de l'élève et les usages des savoirs disciplinaires.

Écrire, parler : interpréter et inventer ?

Sauf ignorance de ma part, les travaux de didactiques sur l'écriture dans nos disciplines sont rares si l'on excepte les nombreux ouvrages de préparation aux écrits normés du baccalauréat et du brevet. Toutefois, ces ouvrages ne questionnent guère cette activité dans ses assises. Bien sûr, il existe des références sur l'écriture de l'histoire et de la géographie (par exemple, de Certeau 1975, Koselleck 1990, Chartier 1998, Lepetit 1999 ou Berdoulay 1988), mais ceux-ci n'ont guère inspiré de recherches empiriques sur l'écriture dans le monde scolaire mises à part les études de manuels¹⁸⁴. Aussi, avant de m'intéresser plus précisément aux modalités d'évaluation dans nos disciplines, je porte quelques regards sur ce que la didactique des langues dit de ce couple interpréter-inventer en y incluant les orientations attendues pour le *débat* (y compris sciences sociales). À nouveau, je ne suis en aucun cas exhaustif.

J'ai donc cherché trace de l'invention dans l'activité d'écriture ou de débat oral telle qu'elle est étudiée dans divers ouvrages de didactique du français, (par exemple : Reuter 2001, Chiss David et Reuter 2009, Barré-de-Miniac 1993, Dolz et Schneuwly 1999) À propos de l'écriture, je n'ai guère rencontré d'analyse ou d'ouverture sur la part d'invention laissée à

¹⁸⁴ Tout de même ! Il y a plusieurs textes consacrés à de telles études dans l'ouvrage collectif, Audigier (1998). Voir aussi les travaux de Didier Cariou (2004, 2006) et de Sylvain Doussot (2011), ainsi que leurs contributions et celles de quelques autres auteurs dans les Actes des colloques sur les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, sur le site de l'Institut français d'éducation.

l'élève. Cette discrétion est intéressante si l'on considère l'apprentissage de l'écriture d'un texte de fiction. Si j'y joins le débat oral, je n'ai pas beaucoup plus rencontré le rôle des connaissances relatives au référent, à l'objet sur lequel l'élève écrit ou parle.

Enfin, les recommandations *officielles* relatives au débat, que ce soit à l'école primaire ou dans le secondaire avec l'ECJS, qualifient celui-ci d'*argumenté*, indiquant par-là l'importance des connaissances que l'élève mobilise comme ressources, connaissances construites dans le cadre scolaire et dont la mobilisation s'apparente à une reproduction sans que la part d'interprétation et d'invention ne soit l'objet de développements, ni même signalée. Ceci noté, la maîtrise des savoirs a aussi pour but de permettre à chacun de construire son propre point de vue. Mais, à nouveau, si l'idée de la liberté d'opinion que suppose un tel but ne saurait être remise en cause, rien n'est dit de ce que signifie cette expression *son propre point de vue* ni sur ce que cela pourrait impliquer quant aux modalités d'enseignement.

Je reviens donc à nos disciplines, guère mieux armé pour avancer dans nos affaires. Je reprends l'idée selon laquelle nos disciplines sont construites et produites sous forme de textes qui disent des 'choses' sur les sociétés présentes et passées (Audigier 1998), textes qui combinent divers langages, linéaires et spatiaux, qui mêlent la narration, l'explication, la description, qui sont élaborés, transmis, négociés pour engendrer des apprentissages. Les références à ces textes sont constituées de savoirs et savoir-faire académiques, de modes de pensée propres aux sciences socio-historiques, de pratiques sociales. Au cœur de leur construction se place l'enquête et le travail sur les données et les sources ainsi accumulées. Sur cette base, je pose une double question :

- celle de l'ouverture de l'*interprétation* lorsqu'est engagé le travail d'analyse de ces sources. Tout en étant en lien avec celle-ci, je laisse de côté la construction du problème qui fait donc aussi place à l'interprétation, mais d'une manière différente ;
- celle de l'*invention* lorsqu'il s'agit de produire un texte, oral ou écrit, à partir du travail sur les sources.

Dis-moi comment tu évalues, je te dirai comment tu enseignes

Cette formule-titre est empruntée à une collègue catalane qui m'a exprimé sa pertinence pour l'enseignement en Catalogne, plus généralement en Espagne. Les contenus et modalités d'évaluation sont ainsi des indicateurs particulièrement pertinents pour approcher les conceptions de nos disciplines et donc leurs rapports aux références et au couple évoqué précédemment. Je procède en citant deux exemples de recherches.

Dans la recherche sur l'enseignement primaire (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004), les auteurs du chapitre consacré à l'évaluation, Alain Durupt et Roselyne Le Bourgeois, décrivent et analysent ainsi les matériaux qu'ils ont recueillis :

« ...les questions posées et les activités proposées dans l'évaluation concernent des savoirs factuels, des notions simplifiées et des savoirs techniques. Toute vérification de la construction de sens par les élèves est ici absente. » .../... « Pour les deux disciplines, les évaluations consistent avant tout en une restitution de connaissances ou d'explications données par le maître sans que l'élève ait à fournir de mises en relation » .../... les enseignants expriment aussi un « rejet explicite de modèles pédagogiques anciens, le cours magistral, le par cœur », enfin, « ... deux niveaux dans les conceptions des disciplines, plus exactement dans la relation évaluation et contenus disciplinaires. Le premier niveau correspond à une conception des disciplines caractérisées par un corpus de connaissances factuelles dont le maître évalue la restitution, sous une forme brute ou plus ou moins élaborée » et « deuxième niveau où la plus grande place est tenue par les savoir-faire, considérés comme inséparables de l'enseignement de ces disciplines »

Quelles que soient ses limites, puisqu'elle ne prend pas en compte les innovations existant par ailleurs, cette analyse ne laisse guère entrevoir autre chose que la reproduction attendue des savoirs enseignés sous forme de connaissances propositionnelles et d'exercices sur des documents.

La seconde recherche a été menée en 2005-2006 par la DEPP en France auprès de 1113 enseignants de nos disciplines et de 3000 élèves dans 517 collèges¹⁸⁵. Nous y lisons un écart important entre les propos et les attentes déclarées par les enseignants et ce que disent les élèves ainsi que ce qu'indiquent les évaluations auxquelles ils sont soumis.

*« ... il apparaît donc qu'aux yeux des **enseignants** l'**histoire** permet de **comprendre le présent à partir du passé**, la **géographie** analyse les **relations** entre **l'Homme et son milieu** et l'**éducation civique** apprend aux élèves à devenir des **citoyens responsables**.*

*Quant aux **élèves**, ils considèrent plutôt qu'ils étudient des **dates** et des **événements importants en histoire**, des **pays en géographie** et qu'en **éducation civique**, ils prennent connaissance des **lois** qu'ils doivent **respecter**.*

*Les **évaluations** semblent **cohérentes** avec le **point de vue des élèves** plus qu'avec le **point de vue des enseignants** ! »*

¹⁸⁵ <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/4914.pdf> consulté le 2 avril 2012

Je laisse à chacun le soin d'établir des relations entre des termes tels que *comprendre* et l'intention de *citoyens responsables*, avec ce que cela appelle d'expression de la liberté, une liberté informée et construite par des savoirs, mais aussi une liberté qui appelle l'interprétation de ces savoirs et du monde ainsi que de l'avenir.

Déjà en 2004, Tutiaux-Guillon (2004) écrivait :

« On identifie fréquemment explicite ou sous-jacente, une conception qui crédite l'apprentissage d'un fonctionnement en deux temps : d'abord la mémorisation des bases, puis une étape d'interprétation, d'explication. Cela renvoie à la fois à un processus cumulatif et à une séparation héritée du positivisme entre faits et interprétation (Lautier 1997). L'idée d'un empilement, des fondamentaux aux détails est extrêmement fréquente. .../... c'est la conception des bases d'abord. Ces bases sont souvent réputées concrètes, comme si l'appréhension de la réalité devait toujours précéder l'abstraction et la problématisation ».

Ces rapides citations convergent pour conclure que, au cœur de nos disciplines et, encore une fois, sans faire référence aux innovations, aux décalages qui existent, la conception majeure et donc la norme plus ou moins explicite veut qu'en histoire et en géographie, un peu moins crûment en éducation à la citoyenneté, les apprentissages attendus et évalués correspondent à un texte du savoir, celui qui est enseigné et est la référence à apprendre, sans oublier quelques savoir-faire exercés sur des documents. En 1998, étudiant l'apprentissage de la dissertation en classe de seconde, Michel Solonel qualifiait cet exercice de *Paraphrase sélective*. Ainsi, pour l'élève, interprétation et invention sont deux postures absentes de manière explicite dans nos disciplines.

Dans cette brève section, je n'ai ouvert que ce qui concerne ces deux postures du côté des élèves. L'autre acteur essentiel est évidemment l'enseignant. Lui aussi est constamment dans une position d'interprétation et d'invention. L'analyse du travail enseignant a produit des analyses sur son autonomie (par exemple, Perrenoud 1999, Tardiff et Lessard 2006), tandis que des recherches en didactiques s'appuient sur la théorie de l'action conjointe mais sans que ces postures d'interprétation et d'invention n'aient été explicitement étudiées.

Débat et futur: une posture différente ?

Pour terminer l'examen de ces couples interpréter-inventer, contrainte-liberté, j'interroge plus précisément ce que produisent des situations de débat en m'appuyant sur l'exemple d'une recherche en cours. Je pars de l'hypothèse selon laquelle mettre les élèves dans un dispositif de débat et leur demander de *prendre position* et d'argumenter pour répondre à une question

qui appelle une *décision* et une *action future* transforme la posture scolaire par rapport aux savoirs et aux usages de ces savoirs. Nous ne sommes plus dans une reproduction de ces savoirs dans des exercices scolaires normés quels que soient la qualité et l'intérêt de ces exercices, les innovations dont les enseignants font preuve. Les savoirs sont alors des ressources, parmi d'autres, notamment tout ce qu'ils rencontrent dans les univers non scolaires, pour inventer un avenir non encore advenu. D'une part cet avenir est construit par des individus libres et ne s'impose pas par les *choses* ; autrement dit, il ne s'impose pas comme une conséquence logique, obligatoire de ce qui existe aujourd'hui, cet aujourd'hui si souvent pensé comme résultat, lui aussi logique du passé, laissant en chemin ce qui relève de la liberté et de la décision des individus et des collectifs. D'autre part le construire implique de se placer dans une posture d' « interprétation inventive » (Citton 2010). Je n'oublie pas certaines approches qui introduisent plus explicitement les acteurs et leurs décisions, voire les conflits et les rapports de force, par exemple sur des objets comme l'aménagement du territoire, mais, toujours à ma connaissance ou limité par mes ignorances, ces travaux n'ont pas interrogé en quoi ces scénarios que les élèves sont invités à construire et à défendre transforment le sens et les usages des savoirs.

Pour illustrer cette thèse, sinon en montrer la validité, je m'appuie sur une recherche sur l'éducation en vue du développement durable menée en Suisse romande et qui a fait l'objet de plusieurs communications lors de nos colloques depuis 2006¹⁸⁶. Après une première phase menée en 2007-2008, nous sommes depuis septembre 2009 dans une seconde phase où l'objet du travail est la *viande*. Centrée sur la contribution de nos disciplines et la mise en œuvre de dispositifs de débats, j'en rappelle brièvement le déroulement dans les classes :

- construction du problème, du thème
- travail sur des situations 'réelles' avec les outils des sciences sociales
- débat sur une autre situation ouvrant à la mobilisation des savoirs construits précédemment, mais n'obligeant pas cette mobilisation.

La question qui soutient l'ensemble du thème est : *Tout le monde a-t-il le droit de manger de la viande comme nous?* Celle qui est proposée pour le débat est : *Êtes-vous d'accord ou non avec la proposition des Verts du canton de Vaud d'instaurer une journée sans viande dans les cantines scolaires ?*¹⁸⁷ Après le travail sur le thème général autour de la production-

¹⁸⁶ Voir le site de l'équipe de recherche <http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/index.html> (consulté le 2 avril 2012) sur lequel ces communications et divers documents relatifs à cette recherche sont reproduits, ainsi que la publication Audigier, Fink, Freudiger et Haerberli 2011.

¹⁸⁷ Cette proposition a été retirée depuis.

consommation de viande et avant le débat, les élèves avaient un moment de récapitulation du travail fait en complétant par écrit un tableau en trois colonnes :

Pourquoi oui?

Pourquoi non?

Pourquoi je ne peux pas répondre?

Voici quelques exemples de réponses d'élèves des 5^e et 6^e années du primaire. J'ai mis en gras les mots et expressions correspondant à un argument important.

À l'écrit, pourquoi Oui:

*Parce que ce n'est **pas juste** que nous mangions plus que l'Inde et d'autres pays. Nous devrions réduire les quantités.*

*Parce que nous devons **partager** avec tout le monde.*

*Parce que tout le monde a **besoin** de viande pour la **santé**.*

À l'écrit, pourquoi Non:

*Parce qu'il faut **payer** pour avoir à manger.*

*Parce qu'on doit **déforester***

*Parce qu'on tue **trop d'animaux***

*S'il y a trop d'élevage **intensif**, ce n'est **pas bon pour les animaux***

*Parce que tous les **animaux** ont le **droit de vivre** sa vie*

*Mettre des **pubs** qui montrent qu'on met des produits **chimiques***

Durant le débat

Valentine (5P)

*« Ben moi je suis **un peu non** parce y a beaucoup ... d'élevages intensifs. Alors si tout le monde devait manger comme nous, ben y aurait presque le double. Pis ben on doit faire beaucoup de **déforestation** eh pis si y en a trop ben après nous on peut pas vivre.*

*Parce que **sans arbre on respire pas...** »*

Marie (6P)

*« C'est une idée qui vient comme ça mais pour essayer de **moins polluer** l'air et **manger moins de viande**, on pourrait élever la **quantité de viande** qui nous est **nécessaire en Suisse**. Comme ça, on **polluera moins** en la transportant ... et la viande on ne mangera pas beaucoup vu que on en aura **pas des centaines de kilomètres d'arbre à couper** pour mettre du bétail dedans. »*

Estelle (6P)

*« ... par rapport à ce que vous disiez tout à l'heure c'était qu'il n'y avait **pas besoin de beaucoup de place** pour mettre des animaux. Et ben Elias vendredi, ... il avait dit que*

s'il y a trop d'animaux dans un petit endroit, ils étaient pas très bien et pis il y avait plus de chance qu'ils attrapent des maladies entre eux... la viande pouvait être un peu mauvaise. »

Julie (6P)

« : ... oui, tout le monde a le droit parce que... ça fait partie des droits de l'homme. On a tous le droit de manger de la viande. C'est méchant de... que des gens ils ont pas le droit. »

Luca (6P)

« ... si on continue comme ça à faire trop d'élevages... pour les vaches... on aura plus assez d'eau potable pour nourrir... pour donner aux... dans les pays, comme en Afrique, où eux ils meurent de soif. »

Ces quelques extraits montrent la grande diversité des arguments des élèves. Ces derniers mêlent des *savoirs* rencontrés lors du travail en classe et *savoirs non scolaires*, des exemples, des phénomènes, des données plus techniques, des modes d'action, ainsi que des valeurs, telles que justice, égalité, efficacité... tout cela au service de positions pour décider si oui/non c'est à la fois possible et souhaitable. Pour prendre position et 'inventer' ce futur, les élèves mobilisent donc une pluralité de références diverses qu'ils interprètent pour argumenter leur position. Cette 'interprétation' concerne à la fois la question posée et le futur inventé et les documents étudiés en classe dans la perspective d'une réponse à la question générale. Cela ne réduit en rien l'importance des apprentissages scolaires, mais en déplace le sens et les usages. Pour les enseignants, il y a également un déplacement de leur action. L'attente coutumière liée à une restitution raisonnée et pertinente de savoirs appris est rejointe par d'autres impératifs. Parmi eux, il y a par exemple ce qui relève de la gestion du débat et des propos des élèves et donc aussi la tension entre l'évaluation immédiate de ces propos, dans l'action, et l'importance de laisser la dynamique du débat se déployer en acceptant telles qu'elles sont les interventions des élèves.

Conclusion : toujours des déplacements

Si l'enjeu majeur de nos disciplines est, pour employer une formule convenue, la connaissance et la compréhension du monde contemporain, il s'y ajoute aujourd'hui un impératif qui en déplace la signification et les intentions d'apprentissage et donc certains contenus et modalités d'enseignement. L'enjeu de ces déplacements est politique au sens le plus fort du terme. Il s'agit du pouvoir des citoyens et donc, aussi, de notre capacité à

raisonner nos objets d'enseignement pour leur rendre leur dimension « politique ». Cet enjeu s'inscrit comme l'autre terme d'un paradoxe sur les pouvoirs dans une période où ces derniers, ceux qui ont un effet sur nos vies collectives, se déplacent des institutions politiques vers les intérêts économiques et financiers. Les objets et thèmes de recherche qui s'invitent alors dépassent très largement nos disciplines et l'École. Mais les uns et les autres n'en sont pas loin puisqu'ils englobent et engagent très directement nos pratiques et nos contenus d'enseignement.

Raymond Aron situait l'action humaine comme une combinaison de trois facteurs : les contraintes, le hasard, la liberté. Avec les contraintes, nous retrouvons le gouvernement par les choses qui se présentent, dans les tourmentes actuelles, comme la seule référence valide pour construire le futur et décider aujourd'hui. Avec le hasard, nous avons, par exemple, les colères de la Terre dont de nombreuses études montrent que les catastrophes humaines et sociales qui leur sont liées n'ont pas grand chose de naturelles. Quant à la liberté, je ne résiste pas à insérer cette citation de Philippe Roth :

« Or l'élection de Lindbergh avait pour moi levé tout doute sur ce chapitre : La révélation de l'imprévu, tout était là. Retourné comme un gant, l'imprévu était ce que nous, les écoliers, étudions sous le nom d' « histoire », cette histoire bénigne, où tout ce qui était inattendu en son temps devenait inévitable dans la chronologie de la page. La terreur de l'imprévu, voilà ce qu'occulte la science de l'histoire, qui fait d'un désastre une épopée ». Philip Roth, *Le complot contre l'Amérique*, p.140-141.

Bien plus largement que la seule histoire, nos disciplines de sciences sociales sont interrogées par la place qu'elles réservent à la liberté des humains dans la construction de l'avenir, l'interprétation du passé et la compréhension du présent. Immense intention et thème à réfléchir aussi d'un point de vue didactique que je laisse en suspens en insistant à nouveau sur le caractère heuristique des deux termes que sont l'interprétation et l'invention mis ensemble avec l'idée *d'interprétation inventive*.

Bibliographie :

Audigier, F. (1995). « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question ; entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirales*, n°15.

Audigier, F., Crémieux, C. & Mousseau, M-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en classes de troisième et de seconde, études d'exemples comparés*, Paris : INRP.

Audigier F. (2010) « Que faire des nouvelles « demandes sociales » ? Ou les curriculums chahutés, l'exemple des 'Éducatifs à...', et autres 'Domaines de formation' ». In Malet, R. *École, médiations et réformes curriculaires, Perspectives internationales*. Bruxelles : de Boeck, p. 23-37.

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Lyon : INRP.

Audigier, F. (2008). « Retour à un passé de l'enseignement de l'histoire. Les « dispositions » qui introduisent les programmes de 1890, rédigés par Ernest Lavisse ». *Cartable de Clio*, n 8, p. (133-144).

Audigier, F. (dir.). (1998). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP.

Audigier, F., Fink, N. Freudiger, N. & Haeberli, P. (dir.). (2011). *Éducation en vue du développement durable : savoirs et élèves en débats*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°130.

Barré-de Miniac, C., Cros, F. & Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture*, Issy les Moulineaux, Paris : ESF, INRP

Berdoulay, V. (1988). *Des mots et des lieux, la dynamique du discours géographique*. Paris : CNRS.

Bruner, J S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.

Cariou, D. (2004). « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves ». *Revue française de Pédagogie*, n 147, p. 57-67.

Cariou, D. (2006). Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée. *Cartable de Clio*, 6, pp. 174-184.

Certeau, M. de (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.

Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise*. Paris : Albin Michel.

Chiss, J-L, David J., Reuter Y. & al. (2005). *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, Bruxelles : de Boeck.

Citton, Y. (2010). *L'avenir des humanités : Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation*. Paris : La Découverte.

Descola, P. (2005). *Par-delà la nature et la culture*. Paris : Gallimard.

Descola, P. (2010). *Diversité des natures, diversité des cultures*. Paris : Bayard Centurion.

Descola, P. & Larrère, Raphaël (2011). *L'écologie des autres : L'anthropologie et la question de la nature*. Paris : Quae.

Dolz J. & Schneuwly B. (1999). *Pour un engagement de l'oral*, Issy les Moulineaux : ESF.

Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école*. Paris : ESF.

Koselleck, R. (1990). *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : EHESS.

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses universitaires du septentrion.

Lenoir, Y. & Tupin, F. (2011), Revisiter la notion de situation : approches plurielle, *Recherches en Education* 12, <http://recherches-en-education.net/>

Lepetit, B. (1999). *Carnet de croquis*. Paris : Albin Michel.

Martineau, R. (1999). *L'histoire, une matière à penser*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Issy les Moulineaux : ESF.

Pigasse, M. & Finchelstein, G. (2009). *Le monde d'après. Une crise sans précédent*. Paris : Plon.

Reuter, Y. (2001). *l'analyse du récit* Paris : Nathan.

Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique*. Paris : Seuil.

Sen, A. (2003). *Un nouveau modèle économique : Développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob.

Sen, A. & Saint-Upery, M. (2004). *L'économie est-elle une science morale ?* Paris : La Découverte.

Sen, A., Chelma, P. (2010). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.

Solonel, M. (1998). « L'enseignement-apprentissage des règles d'écriture de la dissertation d'histoire en classe de seconde ». In Audigier, F. *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement d'histoire et de géographie*. Paris : INRP.

Tardiff, M. & Lessard, C. (2006). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines* Québec : Presses Universitaires de Laval.

Tutiaux-Guillon, N. (2004). Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire ? *Journées d'études des didactiques de la géographie et de l'histoire*, Caen, 19-20 octobre 2004, publication des actes sur CDRom.

Vergnaud, G. (1990). « La théorie des champs conceptuels ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol 10, n°2-3, p. 133-170.