



Colloque international

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

Organisé par
GEODE
FRAMESPA
UT2J
INSPE TOP

L'enseignant.e d'histoire, de géographie

et d'éducation à la citoyenneté :

un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux

d'hybridation,

dans sa classe, son établissement, son territoire.

Toulouse
UNIVERSITÉ TOULOUSE - JEAN JAURÈS
Maison de la Recherche
8-9-10
mars
2022

Contact : didachg2022@univ-tlse2.fr



UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès



FRAMESPA
France Amériques Espagne
Solidités Pouvoirs Acteurs



Institut national
supérieur de professorat
et de formation
Toulouse Occitanie-Pyrénées

SOMMAIRE

Appel à communications

Informations pratiques

Planning

RESUMES des trois symposia et des communications

SYMPOSIUM N°1 - DE MESTRAL Aurélie, HEIMBERG Charles, OPERIOL Valérie, PANAGIOTOUNAKOS Alexia, MATHIS Christian, BUTTIER Jean-Charles : Enseigner le problème des marqueurs mémoriels dans l'espace public

SYMPOSIUM N°2 - DOUSSOT Sylvain, FINK Nadine, CARIOU Didier, ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, DOUSSOT Sylvain, HONORÉ Etienne, GEISS Peter : Développer des compétences critiques des élèves par la mise en œuvre d'une démarche d'enquête : analyse comparée de la co-conception de séquences d'histoire avec des enseignant·e·s du primaire et du secondaire

SYMPOSIUM N°3 - BEDOURET David, CHARPENTIER Philippe, CONSIDERE Sylvie, GLAUDEL Anne, VERHERVE Maud, PICARD Julie, THEMINES Jean-François, GENEVOIS Sylvain, GRONDIN Patricia : « GéoduSocle » : la place de la géographie scolaire dans l'hybridation des savoirs des élèves

ALVAREZ Lionel, TADLAOUI-BRAHMI Ania, BUTTIER J.-Charles : Quel type de citoyenneté numérique transmettre à l'école ? Les enjeux de la politique de l'éducation numérique en démocratie

ARCHER Maurice : Les pratiques évaluatives et les causes des mauvaises notes des élèves en histoire-géographie au baccalauréat en Côte d'Ivoire

BABIN Corentin : Enseigner la géohistoire : quelle place pour l'hybridation interne ?

BEN HAMMOUDA Nour : La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en cinquième année de l'enseignement primaire en Tunisie

BIHOUR Thaï : Enseigner les violences de guerre à l'université

BUNNIK Benoît : Vers une hybridation ou vers un effacement de la géographie scolaire à l'école primaire ? Le regard d'enseignants du cycle 3 à l'école primaire sur la géographie

DESSAGNE Denis, PIOT Céline : La didactique du terrain en histoire, géographie, EMC : l'hybridation des savoirs autour du territoire comme condition de la construction de la citoyenneté

DUQUETTE Catherine, GIBSON Lindsay, PAGEAU Laurie, POTVIN Médéric : Des petites cartes pour une grande histoire : utilisation de cartes chronologiques pour développer la pensée historique des élèves québécois et albertains

ÉTHIER Marc-André, LANOIX Alexandre, LEFRANÇOIS David : Quelles formes d'hybridation des savoirs les activités mises en œuvre dans l'ouvrage collectif *Mondes profanes* présentent-elles ?

FILATRE Elsa : Les dessins de représentation de l'espace proche des élèves : une trace pour explorer l'hybridation des savoirs ?

GENEVOIS Sylvain : Enseigner en mode hybride : quelles compétences pour l'enseignant·e d'histoire-géographie du XXI^e siècle ?

GOMES Lucie : L'HGGSP : les enjeux épistémologiques pour les enseignants d'histoire et de géographie

GREMAUD Bertrand, MAURON Alexandre : Enjeux épistémologiques et didactiques du processus de modélisation dans le cadre d'une communauté de pratique

GUENOUX Elise : *Faire de l'histoire avec l'actualité*

JOUBLOT FERRE Sylvie, BACHMANN Julien, REYMONDIN Lucien, SCHWAB Joël, LUPATINI Marco :
Éduquer en anthropocène : interdisciplinarité et formation initiale d'enseignants du secondaire

JOUBLOT FERRE Sylvie, GAVIN Anne-Sophie : Enquête sur le terrain, expérience spatiale et formation des enseignant-e-s du primaire en didactique de la géographie

LANOIX Alexandre, ETHIER Marc-André : Réflexions sur le développement de la littératie historique des élèves du secondaire au Québec

LECOMTE Aurore : Les Voyageurs, question absente du curriculum : quel rôle pour l'enseignant?

LEGAULT Danny : Mettre à profit la communauté dans la formation des enseignants.es d'histoire : l'apprentissage expérientiel comme passerelle d'acquisition de compétences professionnelles

LEININGER-FREZAL Caroline : Enseigner la géographie avec les géocapabilités : une approche curriculaire différente ?

MAFFRE Stéphanie : Enseigner l'histoire au prisme d'une didactique de l'urgence

MASUNGI-BAUR Nathalie : L'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins », un dispositif innovant pour l'enseignement de l'histoire ?

MAURICE Julie : Construire une bande dessinée en classe pour mettre en œuvre un raisonnement géographique

NAUDET Cédric : Renouveler les interactions dans les classes de géographie en focalisant sur les acteurs : la géographie expérientielle

OUSSOU Kouadio Jean-Pierre : L'enseignant d'histoire-géographie en Côte d'Ivoire, acteur de la construction d'un curriculum d'EDD

PACHE Alain, GAVIN Anne-Sophie : Former à l'enseignement d'une géographie recomposée. Etude de cas visant à développer la créativité et la pédagogie en extérieur dans une perspective d'éducation à la durabilité

PAGEAU Laurie : L'hybridation entre les cultures populaire et scientifique : les représentations sociales des élèves envers l'histoire

PERRIN Eliane : Enseigner le changement climatique grâce à la géographie expérientielle

ROGÉRE PIGNOLET Béatrice : La démarche d'enquête en Géographie : apports du dispositif de *Lesson study*

SGARD Anne, ALVA Renato, HUMBEL Laurent, NUOFFER Florence, VAN TIENHOVEN Caroline : Le jeu de rôle comme dispositif d'hybridation des savoirs. Analyse de démarches menées par des enseignant-e-s en formation à Genève

SIMON Marie : Hybridation curriculaire dans les partenariats en contexte scolaire – Étude de cas dans les projets partenariaux Lycée – Territoire

VERGNOLLE MAINAR Christine : Hybridation des savoirs entre disciplines scolaires dans le champ de l'environnement / développement durable : prise en compte de la circulation des concepts entre les disciplines

Partenariats et comité scientifique

Comité d'organisation

Table des matières

Appel à communication

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

Toulouse, 8-9-10 mars 2022

L'enseignant.e d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté : un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation, dans sa classe, son établissement, son territoire.

Colloque organisé par les laboratoires GEODE (UMR 5202 CNRS – Université Jean Jaurès) et FRAMESPA (UMR 5136 CNRS – Université Jean Jaurès), en partenariat avec la Structure Fédérative de Recherche « Apprentissage, Enseignement, Formation » (SFR AEF) de l'Inspé Toulouse Occitanie-Pyrénées.

Ce colloque souhaite porter sa focale sur l'enseignant.e comme acteur.trice de la construction de situations d'apprentissage et de leur conduite en classe ou hors la classe. Le champ d'action et les activités des enseignant.e.s se sont en effet transformées pour répondre aux enjeux de notre monde contemporain, aux attentes sociales et aux prescriptions institutionnelles qui en découlent. Développement des TICE, inter et transdisciplinarité, « éducations à » (citoyenneté, environnement, développement durable, santé, risques, altérité, ...), démarche d'enquête, uchronie, tâche complexe, etc... sont autant de nouveaux enjeux, ouvrant à des champs d'intervention élargis et de nouvelles pratiques, qui interrogent le métier d'enseignant.e d'histoire et de géographie, d'autant que dans un même temps, les deux disciplines universitaires de référence connaissent également des changements épistémologiques et paradigmatiques importants (approche qualitative, critique, postcoloniale...).

Ce renouvellement des attentes est porteur de changements dans les pratiques. Il questionne chaque enseignant.e dans ses habitudes de travail et sa posture professionnelle, mais aussi la recherche en didactique. En effet, celle-ci peut non seulement contribuer à identifier et caractériser ces changements dans une démarche descriptive et interprétative mais aussi aider à accompagner le renouvellement des pratiques, notamment en rendant possible le développement de recherches associant fortement les enseignant.e.s (recherches collaboratives ou recherches-intervention).

Ces transformations à l'œuvre questionnent tout particulièrement la formation des enseignant.e.s, qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue. Comment former dans un contexte où les attentes sont en évolution forte ? Quelle place donner aux résultats de la recherche dans la démarche de formation ? Quelle différenciation apporter entre la formation à destination d'enseignants débutants et celle orientée vers les enseignants-experts ?

Ces transformations sont de nature à questionner un champ très large tant en termes de pratiques que de recherches qui dépasse le périmètre d'un seul colloque. Aussi, pour ce colloque, la focale sera mise sur les enjeux d'hybridation des savoirs qui peuvent constituer des points d'appui pour les enseignant.e.s et sur la façon dont ceux-ci s'en saisissent à la fois dans leurs activités en classe et au sein de leur école/établissement scolaire et dans le cadre des partenariats qu'il.elle.s peuvent construire avec les acteur.trice.s du territoire. Le

terme/concept d'hybridation est polysémique voire polémique. A la fois combinaison, hiérarchisation, métissage (Ruby, 2019), il peut être défini comme un processus d'enchevêtrement de savoirs de référence qui génère de la complexité (Bédouret et *al.*, 2018) et, par-là, crée des passerelles entre les disciplines (Dogan et *al.*, 1991). Mais ce terme peut aussi renvoyer à l'hybridation des savoirs pédagogiques et des pratiques d'enseignement-apprentissage, plus ou moins instrumentées par les outils numériques, qui engagent à articuler des modalités d'enseignement en présence et/ou à distance et, dans ce cadre, à mobiliser des ressources et des activités de natures et d'origines différentes (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014) La focale de l'hybridation peut donc permettre d'analyser les reconfigurations à l'œuvre tant au niveau des dispositifs que des curricula et des pratiques d'enseignement et des apprentissages.

Ces réflexions se déploient en trois axes :

Axe 1 : L'enseignant.e d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté, acteur.trice de la mobilisation de la recherche

Il s'agira de s'interroger sur les liens qu'entretient le.la professeur.e d'histoire et de géographie avec les résultats de la recherche : avec les avancées concernant ses disciplines de référence et leur didactique, les résultats portés par les disciplines avec lesquelles il peut travailler en interdisciplinarité (Sciences de la vie et de la Terre, Sciences économiques et sociales, ...), les connaissances produites par des spécialités non enseignées à l'école (psychologie des apprentissages, neurosciences, sciences de l'éducation, sociologie de l'éducation...). Comment les résultats de la recherche dans sa discipline, dans des disciplines connexes, en didactique de l'histoire-géographie-citoyenneté ou en didactique comparée / interdidactique, sont-ils mobilisés, intégrés, utilisés ou rejetés, transformés ?

Dans ce contexte, une attention particulière pourra être portée aux savoirs provenant de sources multiples (disciplines de référence, disciplines contributives, médias, acteur.trice.s de la société civile) qui circulent, se croisent et parfois « s'entrechoquent ». L'enseignement de l'histoire et de la géographie mettent en contact des savoirs différents et les recombinent. Se pose alors la question de l'hybridation de ces savoirs dans leur réception et assimilation par les élèves et celle du rôle de l'enseignant.e dans ce processus (Lautier, 1997) : acteur.trice passif.ve ? acteur.e moteur ? passeur.e ? détracteur.e ?

Ainsi, les interventions peuvent questionner les points d'appui théoriques auxquels font référence les professeur.e.s. Cette référenciation est-elle toujours une transposition didactique ou adopte-t-elle une logique ascendante ? Dans quelle mesure la transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevillard et Joshua, 1991) qui renvoie à une transformation des savoirs de référence par étapes depuis la production universitaire vers la classe est-elle questionnée par la possibilité qu'ont désormais les enseignant.e.s d'aller chercher des savoirs de référence pertinents pour leurs enseignements dans différents domaines de référence (meilleure accessibilité des publications scientifiques et acculturation progressive du corps enseignants à la démarche de recherche) ? Dans ce contexte, les questionnements sont multiples :

- Quels types de savoirs sont mobilisés ? quelles formes d'hybridation présentent ces savoirs dans les activités mises en oeuvre ? Une perspective historique sur la généalogie des savoirs peut être envisagée.
- Quels moyens sont utilisés par l'enseignant.e pour s'informer et se former ? La multiplication des supports et des sources d'informations et de formation a pu engendrer une culture hybride des enseignant.e.s. Quels sont ces supports ? Quelle place des médias, des instituts de formation, etc ? Quelle culture hybride se met en place ?

Comment se fait la circulation des savoirs entre les sphères de sa production, la formation et le monde scolaire (Crinon et Muller, 2018) ?

- En quoi parler d'hybridation est-il susceptible d'éclairer, d'un point de vue didactique, les pratiques et les cultures professionnelles des enseignants ?

Axe 2 : L'enseignant.e d'histoire-géographie, acteur.trice de la construction d'un curriculum

Les textes normatifs peuvent imposer des programmes et des pratiques, pourtant il y a un décalage entre ce curriculum prescrit et le curriculum réel (Perrenoud, 1993). Les curricula se sont diversifiés avec la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, la mise en place de partenariats, le développement des projets inter/transdisciplinaires de type « éducation à » (Barthes et *al.*, 2019) faisant intervenir d'autres disciplines mais aussi d'autres acteur.trice.s de l'école (directeur.trice d'établissement, professeur, documentaliste, infirmière, etc.) ou du territoire (des institutionnel.les, des associatif.ve.s, des structures d'éducation non formelle, ou encore des habitant.e.s (Lange, 2012). La durée même des curricula peut être repensée avec la prise en compte du parcours de l'élève dépassant la vision annuelle ou cyclique en vigueur actuellement. Les questions socialement vives (QSV) (Legardez et Simonneaux, 2006) ou les questions sociales ordinaires (QSO)¹ ont aussi participé à la recomposition des curricula. Ainsi, l'hybridation est au cœur de la confection par les enseignant.e.s de ces nouveaux curricula réels et souvent basés sur l'expérience (Leininger-Frézal, 2019) ce qui pose la question de leur positionnement par rapport aux attentes sociétales, aux discours institutionnels et politiques, au regard de la formation à l'esprit critique.

Dans ce contexte, des questionnements à deux niveaux d'échelles peuvent être posés :

- Au niveau de la classe et de l'école/établissement scolaire : quels curricula mettent en place les enseignant.e.s ? Autour de quelles pratiques inter/transdisciplinaires ? Comment se construit le travail en équipe ? En quoi les QSV ou QSO, les « éducation à » participent-elles à l'hybridation des curricula ? Quels effets de ces pratiques sur la motivation des élèves et les apprentissages ?

- Au niveau du territoire de l'école/établissement : Quelles pratiques et quels dispositifs permettent une hybridation entre scolaire / non scolaire, formel / non formel, dans / hors les murs... ? Comment se construit l'ouverture au territoire, dans une logique « d'école ouverte » ? Quels types de partenariat sont mis en place ? Quel recours aux professionnel.le.s de la médiation en direction des scolaires ? Quelle place pour le « terrain » ? Quels effets de cette ouverture au territoire, sur la prise en charge du curriculum prescrit ainsi que sur la motivation des élèves et leurs apprentissages ?

Axe 3 : L'enseignant.e d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté, acteur.trice de la construction d'interactions (en présence et/ou à distance) avec le groupe classe

Il convient également de se pencher sur les interactions entre le professeur.e et les élèves, sur la question de la posture de l'enseignant.e et sur la réception par l'élève de ce qui est mis en place par l'enseignant.e. L'hybridation se joue aussi dans ces interrelations. La construction des savoirs se joue aussi dans l'orchestration faite par l'enseignant.e, de la classe vue comme communauté discursive (Jaubert, 2007). Dans ce contexte l'hybridation est une combinaison d'incompréhension, de méconnaissances, de stéréotypes, de nouveautés, de découvertes soit

¹ Approche travaillée au sein du laboratoire GEODE : elle aborde sous l'angle de leur vivacité sociale les questions « ordinaires » qui se posent dans le territoire où habitent les élèves.

une restructuration des savoirs. En ce sens, la question de la diversité, de l'altérité et d'une manière plus générale de l'influence des enjeux sociétaux sur les identités et les mémoires collectives, doit être prise en compte.

Cet axe, ancré dans la dimension pédagogique, permet la présentation :

- de résultats de recherche portant sur l'efficacité / les limites (en termes d'apprentissage) des démarches d'hybridation mises en œuvre dans les classes, afin de contribuer à identifier les leviers, les cadres, les conditions... nécessaires à leur mise en œuvre dans une logique d'amélioration des apprentissages.

- de retours réflexifs sur des expériences professionnelles, en école/établissements, questionnant des pratiques effectives d'hybridation de savoirs / ressources, de dispositifs d'enseignement ou de formation en mode hybride.

Une attention particulière sera portée aux ingénieries pédagogiques, aux modalités de travail et aux outils pédagogiques permettant des échanges moins descendants entre enseignant.e.s et élèves (démarche d'enquête, classe inversée, jeux de rôles, etc).

Cet axe permettra aussi d'aborder les enjeux de formation initiale et continue des enseignant.e.s, sous l'angle de l'acculturation aux formes d'hybridation et sous l'angle des modalités de formation mobilisées pour cela.

Ce colloque vise donc à croiser des approches de recherche, d'enseignement et de formation, dans une logique d'hybridation, afin de produire des avancées méthodologiques et conceptuelles ainsi que des repères en matière de pratiques.

Références citées

BARTHES A., BLANC-MAXIMIN S. et DORIER E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie, *Éducation et socialisation*, 51, En ligne : <http://journals.openedition.org/edso/5755> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5755>

BEDOURET D., VERGNOLLE MAINAR C., CHALMEAU R., JULIEN M.-P. et LENA J.-Y. (2018). L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable, *Projets de paysage*, En ligne : http://www.projetsdepaysage.fr/fr/1_hybridation_des_savoirs_pour_travailler_sur_le_paysage_en_education_au_dveloppement_durable

CHEVALLARD Y. et JOSHUA M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, avec un exemple de la transposition didactique*. Grenoble : Ed. La pensée sauvage.

CRINON J. et MULLER A. (2018). Savoirs et normes pour enseigner, *Recherche & formation*, 88, p. 9-16 <https://journals.openedition.org/rechercheformation/4016>

COLIN P., HEITZ C., GAUJAL S., GIRY F., LEININGER-FRÉZAL C. et LEROUX X. (2019). Raisonner, raisonnements en géographie scolaire », *Géocarrefour*, 93/4, En ligne : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/12524> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.12524>

DOGAN M. et PAHRE R. (1991). « 7 - Hybridation : la recombinaison de fragments de sciences ». Dans : Dogan M. et Pahre R. (ss dir.). *L'Innovation dans les sciences sociales*, Paris : Presses Universitaires de France, « Sociologies », p. 87-104. URL : <https://www-cairn->

info.gorgone.univ-toulouse.fr/l-innovation-dans-les-sciences-sociales--9782130438663-page-87.htm

- JAUBERT M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école*. Bordeaux : P.U.B.
- LANGE J.-M. (2012). Pour un curriculum de l'éducation au développement durable : entre actions de participation et démarches multiréférentielles d'investigation d'enjeux. Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable, *Education Relative à l'Environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 11.
- LAUTIER M. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- LEGARDEZ A. et SIMONNEAUX L. (dir.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- LEININGER-FREZAL C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle*, Habilitation à diriger des recherches en géographie, Paris 8.
- PERAYA D., CHARLIER B. et DESCHRYVER N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Éducation & Formation*, 301, 7-13.
- PERRENOUD P. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». Dans : Houssaye J. (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, p. 61-76.
- RUBY C. (2019). « Hybridation ». Dans : Lévy J. et Lussault M. *Dictionnaire de la géographie*, Paris : Belin, p. 519-520.
- VERRET M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie H. Champion.

Informations pratiques

Site du colloque : <http://didachg2022.canalblog.com/>

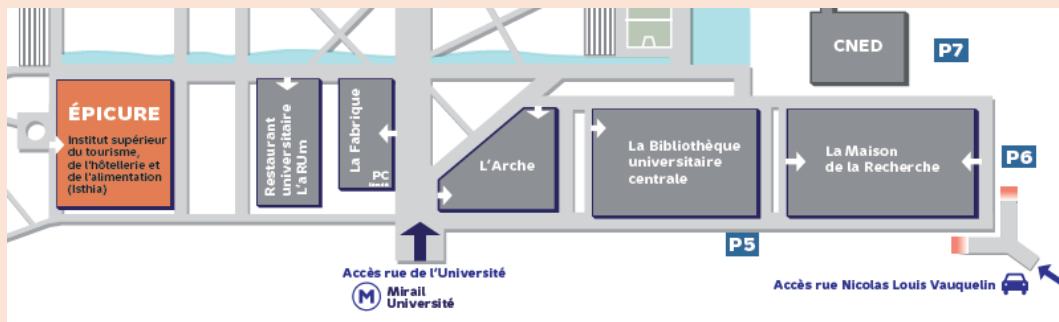
Contact : didachg2022@univ-tlse2.fr

Lieu :

Université Toulouse Jean Jaurès : Maison de la recherche



Métro ligne A : station Mirail Université



Communications individuelles :

- 20 minutes de présentation et 10 minutes de questions sur la communication.
- Une discussion sur l'ensemble des communications de la demi-journée aura lieu en fin de chaque matinée/après-midi.

Symposia : organisation à discrétion des coordonnateurs de chaque symposium

Planning

(en date du 4 mars 2022)

Mardi 8 mars 2022

Matin	Visite géohistorique de Toulouse (à pied, environ 1h30) (RV à 9h15 devant le portail principal de l'église St-Sernin)		
Pause repas			
14h-15h30	Amphi F417 14h : Ouverture 14h30 : table ronde 1 <i>L'hybridation quelle(s) définition(s) ? Des regards extérieurs</i> Lange Jean-Marc (Univ. de Montpellier), Asloum Nina (ENSFEA) Modérateur : Doussot Sylvain		
Pause café			
	Salle : E411	Salle : E412	Salle : F417
15h45-18h	Modérateur : D. Bédouret 15h45 : Leininger Caroline <i>Enseigner la géographie avec les géocapabilités : une approche curriculaire différente ?</i> 16h15 : Oussou Kouadio Jean-Pierre <i>L'enseignant d'histoire-géographie en Côte d'Ivoire, acteur de la construction d'un curriculum d'EDD</i> 16h45 : Vergnolle Mainar Christine <i>Hybridation des savoirs entre disciplines scolaires dans le champ de l'environnement / développement durable : prise en compte de la circulation des concepts entre les disciplines.</i> 17h15 : discussion générale	Modérateur : L. Gomes 15h45 : Lanoix Alexandre, Ethier Marc-André <i>Réflexions sur le développement de la littérature historique des élèves du secondaire au Québec</i> 16h15 : Dessagne Denis, Piot Céline <i>La didactique du terrain en histoire, géographie et EMC : l'hybridation des savoirs autour du territoire comme condition de la construction de la citoyenneté</i> 16h45 : Simon Marie <i>Hybridation curriculaire dans les partenariats en contexte scolaire – Étude de cas dans les projets partenariaux Lycée – Territoire</i> 17h15 : discussion générale	Modérateur : J.-C. Buttier 15h45 : Pageau Laurie <i>L'hybridation entre les cultures populaire et scientifique : les représentations sociales des élèves envers l'histoire</i> 16h15 : Lecomte Aurore <i>Les Voyageurs, question absente du curriculum : quel rôle pour l'enseignant ?</i> 16h45 : Legault Dany <i>Mettre à profit la communauté dans la formation des enseignant-e-s d'histoire: l'apprentissage expérientiel comme passerelle d'acquisition de compétences professionnelles</i> 17h15 : discussion générale

Mercredi 9 mars 2022

9h-12h30	Salle : E411	Salle : E412	Salle : F417
	<p>9h Symposium 1</p> <p><i>Développer des compétences critiques des élèves par la mise en œuvre d'une démarche d'enquête : analyse comparée de la co-conception de séquences d'histoire avec des enseignant-e-s du primaire et du secondaire.</i></p> <p>Modérateur : Geiss Peter Intervenants : Cariou Didier, Ethier Marc-André, Doussot Sylvain, Fink Nadine, Honoré Etienne</p>	<p>Modérateur : C. Vergnolle</p> <p>9h : Sgard Anne, Renato Alva, Laurent Humbel, Florence Nuoffer, Caroline Van Tienhoven <i>Le jeu de rôle comme dispositif d'hybridation des savoirs. Regards croisés entre recherche et formation des enseignant-e-s.</i></p> <p>9h30 : Joublot-Ferré Sylvie, Gavin Anne-Sophie <i>Enquête sur le terrain, expérience spatiale et formation des enseignant-e-s du primaire en didactique de la géographie</i></p> <p>10h : Rogéré-Pignolet Béatrice <i>La démarche d'enquête en Géographie : apports du dispositif de Lesson study</i></p>	<p>Modérateur : V. Castagnet-Lars</p> <p>9h : Babin Corentin <i>Enseigner la géohistoire : quelle place pour l'hybridation interne ?</i></p> <p>9h30 : Maffre Stéphanie <i>Enseigner l'histoire au prisme d'une didactique de l'urgence</i></p> <p>10h : Guenoux Elise <i>Faire de l'histoire avec l'actualité</i></p>
	Pause café		
	<p>Symposium 1 (Suite)</p>	<p>Modérateur : C. Vergnolle</p> <p>10h45 : Genevois Sylvain <i>Enseigner en mode hybride : quelles compétences pour l'enseignant-e d'histoire-géographie du XXIe siècle ?</i></p> <p>11h15 : Alvarez Lionel, Tadlaoui-Brahmi Ania, Buttier Jean-Charles <i>Quel type de citoyenneté numérique transmettre à l'école ? Les enjeux de la politique de l'éducation numérique en démocratie.</i></p> <p>11h45 : discussion générale</p>	<p>Modérateur : V. Castagnet-Lars</p> <p>10h45 : Bihour Thaïs <i>Enseigner les violences de guerre à l'université</i></p> <p>11h15 : Masungi-Baur Nathalie <i>L'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins. », un dispositif innovant pour l'enseignement de l'histoire ?</i></p> <p>11h45 : discussion générale</p>
Pause repas			

14h-15h30	<p style="text-align: center;">Amphi F417 Table ronde 2 <i>L'hybridation quelle(s) définition(s) ? Apports de démarches novatrices en histoire, géographie et en éducation à la citoyenneté</i> Ethier Marc-André (Univ. de Montréal), Heimberg Charles (Univ. de Genève), Leininger Caroline (Univ. de Paris) Modératrice : Fink Nadine</p>		
Pause café			
15h45-18h	Salle : E411	Salle : E412	Salle : F417
	<p style="text-align: center;">Modérateur : D. Bédouret</p> <p>15h45 : Naudet Cédric <i>Renouveler les interactions dans les classes de géographie en focalisant sur les acteurs : la géographie expérientielle</i></p> <p>16h15 : Joublot-Ferré Sylvie, Bachmann Julien, Reymondin Lucien, Schwab Joël, Lupatini Marco <i>Éduquer en anthropocène : interdisciplinarité et formation initiale d'enseignants du secondaire</i></p> <p>16h45 : Pache Alain, Gavin Anne-Sophie <i>Former à l'enseignement d'une géographie recomposée. Etude de cas visant à développer la créativité et la pédagogie en extérieur dans une perspective d'éducation à la durabilité</i></p> <p>17h15 : discussion générale</p>	<p style="text-align: center;">Modérateur : C. Vergolle</p> <p>15h45 : Bunnik Benoît <i>Vers une hybridation ou vers un effacement de la géographie scolaire à l'école primaire ? Le regard d'enseignants du cycle 3 à l'école primaire sur la géographie</i></p> <p>16h15 : Filâtre Elsa <i>Les dessins de représentation de l'espace proche des élèves : une trace pour explorer l'hybridation des savoirs ?</i></p> <p>16h45 : Gremaud Bertrand, Mauron Alexandre <i>Enjeux épistémologiques et didactiques du processus de modélisation dans le cadre de communautés de pratique au primaire</i></p> <p>17h15 : discussion générale</p>	<p style="text-align: center;">Modérateur : S. Maffre</p> <p>15h45 : Gomes Lucie <i>L'enseignement de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP) : les enjeux épistémologiques pour les enseignants d'histoire et de géographie.</i></p> <p>16h15 : Duquette Catherine, Gibson Lindsay, Pageau Laurie, Potvin Médéric <i>Des petites cartes pour une grande histoire : utilisation de cartes chronologiques pour développer la pensée historique des élèves québécois et albertains</i></p> <p>16h45 : Lanoix Alexandre, Ethier Marc-André, Lefrançois David <i>Quelles formes d'hybridation des savoirs les activités mises en œuvre dans l'ouvrage collectif Mondes profanes présentent-elles ?</i></p> <p>17h15 : discussion générale</p>

Jeudi 10 mars 2022

	Salle : E411	Salle : E412	Salle : F417
9h30 - 12h30	<p>9h30 Symposium 2 <i>Enseigner le problème des marqueurs mémoriels dans l'espace public</i> Modérateur : Jean-Charles Buttier</p> <p>Intervenants : De Mestral Aurélie, Heimberg Charles, Opériol Valérie, Panagiotounakos Alexia, Mathis Christian</p>	<p>Modérateur : S. Joublot-Ferré</p> <p>9h30 : Maurice Julie <i>Construire une bande dessinée en classe pour mettre en œuvre un raisonnement géographique</i></p> <p>10h : Perrin Eliane <i>Enseigner le changement climatique grâce à la géographie expérientielle</i></p>	<p>9h30 Symposium 3 <i>« GéoduSocle » : la place de la géographie scolaire dans l'hybridation des savoirs des élèves</i></p> <p>Modératrice : Filâtre Elsa</p> <p>Intervenants : Bédouret David, Charpentier Philippe, Considère Sylvie, Glauzel Anne, Verherve Maud, Picard Julie, Thémines Jean-François, Genevois Sylvain, Grondin Patricia</p>
Pause café			
	<p>Symposium 2 (suite)</p>	<p>10h45 : Archer Maurice Les pratiques évaluatives et les causes des mauvaises notes des élèves en histoire-géographie au baccalauréat en Côte d'Ivoire</p> <p>11h15 : Ben Hammouda Nour <i>La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en cinquième année de l'enseignement primaire en Tunisie</i></p> <p>11h45 : discussion générale</p>	<p>Symposium 3 (suite)</p>
Pause repas			
14h-15h30	<p>Amphi F417</p> <p>Synthèse et clôture <i>L'hybridation quelle(s) définition(s) ? Les apports du colloque</i> Cariou Didier (INSPE Bretagne) et Considère Sylvie (INSPE Lille)</p>		
15h30-17h	<p>E411</p> <p>Réunion des membres du comité scientifique</p>		

Résumés des trois symposia et des communications

SYMPOSIUM n°1

Développer des compétences critiques des élèves par la mise en œuvre d'une démarche d'enquête: analyse comparée de la co-conception de séquences d'histoire avec des enseignant·e·s du primaire et du secondaire

Symposium organisé par : **DOUSSOT Sylvain** et **FINK Nadine**

Intervenant·e·s :

CARIOU Didier, Maître de conférences HDR, CREAD, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Bretagne Occidentale (France),

didier.cariou@inspe-bretagne.fr

ÉTHIER Marc-André, Professeur titulaire, Département de didactique, Université de Montréal (Canada), marc.andre.ethier@umontreal.ca & **LEFRANÇOIS David**, Professeur régulier, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais (Canada), david.lefrancois@uqo.ca

DOUSSOT Sylvain, Professeur des universités, CREN, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Nantes (France), sylvain.doussot@univ-nantes.fr

FINK Nadine, Professeure ordinaire, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), nadine.fink@hepl.ch & **HONORÉ Etienne**, chargé d'enseignement, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), etienne.honore@hepl.ch

Discutant :

GEISS Peter, Professeur, Institut für Geschichtswissenschaft, Universität Bonn (Allemagne), geiss@uni-bonn.de

Résumé du symposium :

Le contexte politique et social rend plus nécessaire que jamais le développement des capacités critiques des citoyen·e·s envers la masse des documents qui se diffusent désormais très rapidement par les médias et les réseaux sociaux. Face à ce mouvement, la plupart des études disponibles postulent l'existence d'un « esprit critique » général et s'intéressent dès lors peu au fonctionnement disciplinaire de l'école. Ce symposium est ancré dans un projet de recherche international², qui a pour objectif d'explorer ce fonctionnement en interrogeant les conditions d'apprentissage et de transfert des compétences critiques historiennes à des situations non disciplinaires (actualité médiatique). Il croise quatre cadres théoriques du champ de la didactique de l'histoire (problématisation, théorie de l'action conjointe en didactique, rapports mémoire/histoire, pensée historique), dans trois contextes nationaux (Canada, France, Suisse) sur des corpus de situations expérimentales en milieu scolaire.

Trois hypothèses structurent les dispositifs mis en œuvre. Premièrement, les compétences de critique documentaire développées en histoire scolaire ne se transfèrent pas de facto en compétences générales, parce qu'elles ne concernent que la connaissance du passé par l'étude de ses traces. Il s'agit de ce fait de questionner plus en détail ce qui se joue dans le transfert entre les séquences d'histoire scolaire et une séquence sur une question d'actualité.

² ANR-20-CE28-0018 : <https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018>

Deuxièmement, les compétences critiques historiennes ne se réduisent pas à appliquer des règles (notamment critique externe et interne des documents) ; elles consistent en une évaluation des situations du passé par référence à des modèles d'enquêtes disciplinaires (travail analogique). Troisièmement, les enseignant·e·s peuvent dépasser le modèle pédagogique « enseignement de règles + entraînement à les appliquer ». Pour cela, ils-elles ont besoin de connaissances sur les modalités d'enseignement-apprentissage guidant les élèves à reproduire des modèles d'enquêtes historiennes (processus analogique). Il s'agit pour cela de concevoir et explorer des modalités de travail en vue de la constitution d'un bagage composé d'instruments permettant la démarche d'enquête, bagage dans lequel les élèves apprennent à mobiliser, de manière progressivement autonome, des instruments pour enquêter historiquement. Le choix d'instruments tout comme les conditions de leurs usages sont des éléments qui varient selon les dispositifs déployés dans les quatre pôles qui participent à la recherche.

Sur le plan empirique, cette recherche consiste à mettre en place une succession de séquences organisant la réflexivité critique (enquête sur un objet du passé et sur l'enquête elle-même) et liées entre elles par un travail analogique, la première séquence servant de modèle d'enquête historique à la suivante. Trois séquences différenciées sont mises en œuvre par chacun des quatre pôles participant à la recherche (Brest, Lausanne, Montréal, Nantes). Une séquence initiale (1) et une deuxième (2) qui travaille les analogies avec la première, toutes deux sur des éléments du programme d'histoire, puis une troisième (3) qui travaille ces analogies sur un événement ou un phénomène d'actualité à partir de ses traces publiées dans les médias. Les corpus sont constitués de l'ensemble des productions orales et écrites de conception et de mise en œuvre des séquences. Les données produites (enregistrement/transcription des moments de travail avec les enseignant·e·s et des moments de passation des séquences en classe) sont analysées par les quatre équipes de recherche dans un processus comparatiste (*Constant Comparative Method of Qualitative Analysis*).

Ce symposium est l'occasion questionner – épistémologiquement et didactiquement – la transposition de l'enquête historique en classe d'histoire en tant que modalité d'hybridation des savoirs des chercheurs·euses et des enseignant·e·s pour la construction des dispositifs qui seront comparés. Il s'agira de mettre en discussion la manière dont cette modalité est déployée dans les dispositifs de chacun des quatre pôles. La comparaison porte à la fois sur l'analyse de quatre études de cas et sur les cadres épistémologiques et didactiques mobilisés par chacune des équipes. Il s'agira en particulier de comparer le choix du bagage (les instruments travaillés) co-construit avec les enseignant·e·s dans les quatre pôles participant à la recherche afin de faire émerger la spécificité potentielle de certaines composantes du bagage pour faire enquêter historiquement les élèves, en explicitant les cadres théoriques auxquels se réfèrent ces composantes. Ce travail comparatiste doit permettre de travailler ensemble à la définition de la notion d'enquête et des compétences critiques historiennes qui lui seraient propres.

Références :

Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques. In M.-C. Baquès, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon (Ed.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (pp. 241-263). Paris : L'Harmattan.

- Cariou, D., & Laube, S. (2018). Croiser l'histoire des techniques et l'histoire pour construire un milieu didactique favorisant une pensée critique ? In M.-A. Ethier, D. Lefrançois & F. Audigier (Ed.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 71-92). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Déry, C. (2008). *Etude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3ème cycle primaire* [Doctorat en éducation (PhD)]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/1304/>
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Doussot, S., & Fink, N. (2018). Autonomisation de la classe d'histoire et critique historique. In M.-A. Ethier, D. Lefrançois & F. Audigier (Ed.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 93-108). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Ethier, M.-A., Lefrançois, D., & Audigier, F. (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Seixas, P. C. (Ed.). (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto : University of Toronto Press.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2017). *Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information*. Stanford History Education Group, Paper No. 2017-A1, DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3048994>
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.

SYMPOSIUM n°2

Enseigner le problème des marqueurs mémoriels dans l'espace public

DE MESTRAL Aurélie, (Université de Genève), Aurelie.DeMestral@unige.ch

HEIMBERG Charles, (Université de Genève), heimbergch@gmail.com

OPERIOL Valérie, (Université de Genève), valerie.operiol@gmail.com

PANAGIOTOUNAKOS Alexia, (Université de Genève),

Alexia.Panagiotounakos@unige.ch

MATHIS Christian, (HEP Zurich), christian.mathis@phzh.ch

Discutant : **BUTTIER Jean-Charles** (Université de Genève), Jean-Charles.Buttier@unige.ch

Mots clés : histoire, marqueurs mémoriels, pensée historienne, Suisse, élèves et étudiant.e.s

Problématique :

Les marqueurs mémoriels sont nombreux dans l'espace public -statues, noms de rue, noms d'établissements publics ou scolaires, monuments commémoratifs, mises en exergue de lieux de mémoire qui sont parfois aussi muséifiés, etc.- mais sans pour autant que la population, y compris les élèves, en aient pleinement conscience. Beaucoup de ces marqueurs, dans les pays européens, concernent les deux guerres mondiales et les récits nationaux dominants, alors que d'autres relèvent d'une histoire plus locale, parfois sur le lieu même d'événements du passé. Certains d'entre eux font consensus, d'autres ne suscitent guère que de l'indifférence, alors que d'autres encore, parce qu'ils se trouvent pris dans des controverses, sont parfois contestés. Au cours de la période récente, ces débats ne concernent plus seulement des enjeux nationalistes ou de défense de la démocratie face à des crimes contre l'humanité. Ils portent aussi sur de nouveaux enjeux en termes de perspectives décoloniales, avec par exemple les contestations de statues de figures esclavagistes ou colonialistes, et féministes, avec notamment la féminisation de noms de rues (Fureix, 2019).

Ce symposium examine dans un premier temps l'hybridation entre l'histoire et les mémoires et s'inscrit principalement dans les deux premiers axes du colloque. Nous postulons qu'il ne saurait y avoir d'histoire sans mémoires, sans prise en compte des enjeux mémoriels qu'elle actualise ; et pas davantage de mémoire sans histoire, c'est-à-dire sans référence aux constats établis par la recherche historique, afin d'éviter l'écueil des abus de la mémoire (Todorov, 1995).

La première présentation du symposium (De Mestral, Heimberg) interroge cette première hybridation à travers le thème de la Seconde Guerre mondiale et de la résistance aux fascismes, considérée notamment depuis la Suisse ou la région frontalière franco-genevoise, en interrogeant leur évolution récente. L'écueil marquant, dans ce domaine, d'un relativisme caractérisé par la mise sur un même plan de toutes les victimes de cette période interroge fortement la possibilité de rendre intelligible ce passé tragique dans la transmission scolaire de l'histoire (Eckmann, Heimberg, 2011). De ce point de vue, un enjeu de connaissance et de discernement ne transcende-t-il pas l'hybridation entre histoire et mémoires ? Et dans quelle

mesure rend-il nécessaire, dans l'enseignement de l'histoire, une attention soutenue à l'égard des marqueurs mémoriels d'ici et d'ailleurs, ou de leur éventuelle absence ?

Une deuxième hybridation concerne cette fois les références aux savoirs historiques, et le rapport au savoir des élèves, en relation avec les finalités de l'enseignement scolaire de l'histoire, avec les savoirs à enseigner, en se rappelant que, dans l'enseignement de l'histoire, la plupart des questions sensibles revêtent une dimension mémorielle. Dans cette perspective, il est à la fois question d'apprendre aux élèves à exercer un regard dense (Geertz, 1998) sur les sociétés en y repérant des marqueurs mémoriels qui n'ont rien de naturel et qui sont le produit du temps de leur conception comme du temps présent ; et de les sensibiliser, en termes d'agentivité/capacité d'agir, à la possibilité de les contester, de les faire évoluer ou d'en proposer d'autres.

La deuxième présentation (Mathis) illustre l'écart entre le registre de la pensée quotidienne et celui de la pensée historique. Elle prend appui sur une recherche menée à Zurich, lors de laquelle des élèves ont visité un monument national suisse. Ils ont ensuite été invités à le décrire et l'interpréter par groupes de trois. La présentation abordera les difficultés auxquelles ont été confrontés les élèves lors de cet exercice. Dans quelle mesure la description et la perception exacte des différents éléments de conception du monument ont-elles posé des difficultés aux élèves ? Sont-ils parvenus à procéder de manière systématique ? Ont-ils été capables d'aborder les différentes périodes du monument -événement historique, histoire de sa création, histoire de son impact, utilisation actuelle ou controverses- et de les mettre en relation les unes avec les autres ?

Enfin, la troisième présentation (Buttier, Opériol, Panagiotounakos) se fonde sur la même hybridation à partir de l'expérience en cours d'un séminaire de recherche inscrit dans le contexte de la formation initiale d'enseignant.e.s en didactique de l'histoire. Une dimension d'ouverture vers la cité est mobilisée dans le cadre d'une réflexion sur les perspectives décoloniale et féministe. Elle illustre la possibilité de faire travailler les étudiant.e.s sur l'agentivité, notamment dans une dimension intersectionnelle, en se référant non plus seulement à des archives, des ouvrages savants ou des manuels scolaires, mais aussi à des lieux à ciel ouvert et à des marqueurs mémoriels quotidiens dans l'univers des élèves.

Références :

Eckmann, M., Heimberg, C. (2011). *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*. Genève : Éditions IES.

Fureix, E. (2019). *L'œil blessé. Politiques de l'iconoclasme après la Révolution française*. Ceyzrieu : Champ Vallon.

Geertz, C. (1998). « La description dense ». *Enquête*, 6, 73-105.

Todorov, T. (1995). *Les abus de la mémoire*, Paris : Arléa.

SYMPOSIUM n°3

« GéoduSocle » : la place de la géographie scolaire dans l'hybridation des savoirs des élèves

BEDOURET David, Maître de conférences en géographie, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées, Laboratoire GEODE-UMR CNRS 5602 david.bedouret@univ-tlse2.fr

CHARPENTIER Philippe, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire ICARE (EA 7389) philippe.charpentier@univ-mayotte.fr

CONSIDERE Sylvie, maître de conférences en géographie, HDR, INSPE de Lille, CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille) - Equipe Théodile sylvie.considere@univ-lille.fr

GLAUDEL Anne, Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, INSPÉ de Reims / URCA, Laboratoire CEREP anne.glaudel@univ-reims.fr

VERHERVE Maud, Professeur des écoles, maître formatrice, maud.verherve1@ac-lille.fr

PICARD Julie, Maître de conférences en géographie, INSPE Bordeaux, Laboratoire Passages – UMR 5319 julie.picard@u-bordeaux.fr

THEMINES Jean-François, Professeur des universités en géographie, INSPÉ Normandie Caen, Laboratoire Espaces et Sociétés-UMR 6590 jean-francois.themines@unicaen.fr

GENEVOIS Sylvain, Maître de conférences en géographie, INSPÉ de La Réunion, Laboratoire ICARE (EA 7389) sylvain.genevois@univ-reunion.fr

GRONDIN Patricia, Formatrice à l'INSPÉ de La Réunion, Doctorante au Laboratoire ICARE (EA 7389) patricia.grondin@univ-reunion.fr

Présentation générale du symposium :

Conduite à l'initiative d'enseignants-chercheurs et d'enseignants travaillant en INSPE (Bordeaux, Caen, Lille, Mayotte, Reims, la Réunion, Toulouse), cette recherche s'attache à éclairer les apprentissages en géographie à l'école élémentaire et au collège. Elle vise à dresser un état des lieux de la géographie scolaire qui n'a de précédent, en termes de taille et d'ambition de compréhension, qu'une recherche conduite dans le primaire à la fin des années 1990 (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004) et une autre conduite dans le secondaire en 2005 (Deleplace & Niclot). Son apport est neuf pour la période qui débute avec la promulgation des socles communs (2006, 2013). C'est la raison pour laquelle la recherche s'appelle d'ailleurs *GéoduSocle*.

Cette recherche a pour visée de comprendre ce qui s'apprend au quotidien dans un cadre dédié à l'apprentissage de contenus en géographie.

Ainsi, les premiers résultats mettent en avant une hybridation des savoirs des élèves et interrogent la place faite à la géographie scolaire. Cette dernière est une référence que les élèves mobilisent et associent à d'autres savoirs. Malgré des différences selon le niveau de classe et les contextes territoriaux (académie, établissement) le processus d'hybridation semble reposer sur des mécanismes communs.

La présentation de ce programme s'adresse à la fois aux chercheurs et aux praticiens de la géographie scolaire car son approche méthodologique hybride des démarches quantitatives et

qualitatives, et ses résultats soulèvent de nombreuses interrogations sur les pratiques enseignantes et sur leurs impacts.

En effet nous avons cherché à comprendre quelles étaient les références des élèves pour penser l'espace et les résultats nous éclairent sur l'assimilation des cours de géographie par les élèves. Ils peuvent ainsi nourrir aussi bien les formateurs que les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques.

Ce symposium s'organisera autour de quatre interventions :

Contribution 1 : Hybridation des méthodes de recueil et d'analyse des données dans le programme « Géodusocle »

Mots-clefs : géographie, apprentissages, productions graphiques / verbales, analyses qualitatives / quantitatives

Le programme « Géodusocle » est une recherche nationale sur les apprentissages en géographie à l'École du Socle commun (cycles 3 et 4), menée par des géographes et didacticiens de la géographie d'Inspé de métropole et d'outre-mer. Pour analyser comment les élèves se saisissent du cadre de la géographie scolaire pour engager une réflexion qui leur est proposée sur l'espace et sur la géographie, l'équipe de recherche a choisi de construire un protocole de recueil de données mixte qui articule une consigne de production graphique de la part des élèves et un ensemble de questions appelant une réponse écrite. Le corpus réuni est composé des productions de 1022 élèves de cycles 3 et 4 (du CM1 à la 3^{ème}). Le caractère mixte, l'ampleur du corpus et la complexité des productions des élèves ont conduit à mettre en dialogue méthodes quantitatives et méthodes qualitatives. La communication proposera une présentation de ce programme de recherche et une discussion de l'hybridation méthodologique à l'œuvre dans le traitement des données.

Contribution 2 : La conscience disciplinaire de la géographie à l'École du Socle, une construction qui s'opère par hybridation de savoirs

Mots-clefs : conscience disciplinaires, géographie, savoirs scolaires, savoirs du quotidien

La conscience disciplinaire peut être définie comme « *la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re) construisent les disciplines scolaires* » (Reuter, 2007, p.57). Les recherches en didactique de la géographie ont peu investi cet objet d'étude. Le programme de recherche Géodusocle donne l'opportunité de développer une approche à la fois « directe » et « indirecte » de la conscience disciplinaire des élèves. En effet, nous n'avons pas seulement interrogé les élèves sur la géographie et des concepts géographiques, nous les avons également placés dans une situation où ils ont pu faire preuve d'une appropriation de certains de ses contenus (déclaratifs et procéduraux) dans la production d'une représentation dessinée et/ou cartographique d'un espace aménagé pour répondre aux besoins d'une société. Nos analyses des productions d'élèves mettent en évidence que la conscience disciplinaire de la géographie aux cycles 3 et 4 se construit dans des processus d'hybridation de savoirs géographiques acquis à l'École et de savoirs sur

l'espace acquis dans d'autres contextes (l'histoire où on lit des cartes, les pratiques personnelles ou familiales de déplacement, les pratiques culturelles, etc...). Dans le cadre du colloque, la communication s'ouvrira sur un ensemble de propositions au sujet du rôle que peuvent jouer les enseignant·e·s dans ce processus de (re)construction par les élèves de la géographie scolaire en articulant des savoirs géographiques à des savoirs d'une autre nature.

Contribution 3 : L'imaginaire, un outil d'hybridation

Mots-clefs : imaginaire, perception, représentation, affection, conception

Le concept d'imaginaire semble pertinent pour comprendre les mécanismes d'hybridation lorsque les élèves mobilisent leurs savoirs. Il faut entendre l'imaginaire comme une boîte à outils, un « matériau » (Berdoulay, 2012) à partir duquel nous donnons une signification et une compréhension parfois partagée du monde dans lequel nous vivons. Ce matériau est composite car il émane de différents processus de mise en contact avec l'espace, qui sont au nombre de quatre : la perception, la représentation, l'affection et la conception (Bédard, 2016).

Nous nous proposons à partir du cadre théorique de l'imaginaire une lecture des résultats du programme Géodusocle afin de mesurer la place de la géographie scolaire dans les différents processus d'hybridation. L'imaginaire est donc un outil didactique et pédagogique à fort potentiel qui peut nourrir les pratiques enseignantes.

Contribution 4 : Des effets de contexte sur l'hybridation des savoirs et des représentations. Une approche comparative / contrastive entre la Réunion et la métropole

Mots clefs : insularité, îléité, contexte(s), savoirs, représentations

Dans le programme « Géodusocle », le corpus de l'île de La Réunion a fait l'objet d'une analyse comparative / contrastive par rapport à celui de la métropole. Il s'agit d'examiner les caractères génériques ou spécifiques liées aux territoires et populations d'outre-mer. Nous interrogeons ici les effets de contexte (Genevois, Wallian, 2020) liés à l'insularité et à l'éloignement, mais aussi aux référents culturels et sociaux de ce territoire. On se demandera notamment si les dessins des élèves de La Réunion révèlent un modèle d'organisation spatiale particulier ou s'ils comportent des points communs avec le reste du corpus.

Les représentations spatiales (André, 1994) et les imaginaires sont ici interrogées à travers les notions d'insularité et d'îléité (Moles, Abraham, 1982 ; Gombaud, 2007). Nous dégageons plusieurs idéaux-types, de l'île imaginaire à l'îlot de vie en passant par l'île volcan. Les réponses écrites à la question portant sur leur conception/vision de la géographie ont donné lieu à des traitements dans le logiciel d'analyse textuelle Iramuteq. Croisées aux dessins, ces données permettent de dégager des univers de sens et de proposer des pistes d'interprétation par rapport à la manière dont les élèves hybrident savoirs et représentations.

Références :

- André, Y. (1994). Du bon usage didactique des représentations spatiales, *Revue de géographie de Lyon*, Année, Volume 69, Numéro 3, p. 229 – 232
http://www.persee.fr/doc/geoca_0035-113x_1994_num_69_3_4259
- Bédard, M., Augustin, J.-P., Desnoilles, R. (2011). *L'imaginaire géographique : perspectives, pratiques et devenirs*, Presses de l'Université du Québec.
- Bédard, M. (2016). Réflexion sur les perceptions, conceptions, représentations et affections, ou la quadrature des approches qualitatives en géographie. *Cahiers de géographie du Québec*, Vol.60, No.171, 531-549.
- Berdoulay V. (2012). El sujeto, el lugar y la mediación del imaginario. Dans *Geografías de lo imaginario*, Alicia Lindon, Daniel Hiernaux (dir.) Barcelone, Anthropos Editorial Mexico, Universidad Autonoma Metropolitana-Iztapalapa, 50-51.
- Clerc, P. (2008). Construire une conscience géographique. *Cahiers Pédagogiques*, 16-17.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à l'école primaire*. Presses Universitaires de Rennes
- Debarbieux, B. (2019). Imaginaire. In : Lévy, J., Lussault, M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin, 534-536.
- Genevois, S., Wallian, N. (2020). *Enseigner-apprendre en tous terrains : De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*. Editions des archives contemporaines, 2020.
<http://eac.ac/books/9782813003492>
- Gombaud, S. (2007). Iles, insularité et îléité. Le relativisme dans l'étude des espaces archipélagiques. Université de la Réunion. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00462505>
- Lévy, J., & Lussault, M. (dir.). (2013). *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés* (éd. 2e). Belin.
- Moles, Abraham A. (1982). Nissonologie ou science des îles. *Espace géographique*, tome 11, n°4, 1982. pp. 281-289 http://www.persee.fr/docAsPDF/spgeo_0046-2497_1982_num_11_4_3782.pdf
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1(2), 55-71. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/175>

Quel type de citoyenneté numérique transmettre à l'école ? Les enjeux de la politique de l'éducation numérique en démocratie

ALVAREZ Lionel, Prof. Dr HEP, CRE/ATE, HEP|PH FR, Université de Fribourg,
lionel.alvarez@unifr.ch

TADLAOUI-BRAHMI Ania, Coll. Scient., CRE/ATE, HEP|PH FR,
Ania.Tadlaoui@eduf.fr

BUTTIER Jean-Charles, Chargé d'enseignement, EDHICE, Université de Genève, Jean-Charles.Buttier@unige.ch

Mots-clés : citoyenneté numérique, posture, résistance critique, questions sensibles, didactisation

Ce titre fait référence à Westheimer et Kahne (2004) sur les enjeux de l'éducation citoyenne pour y injecter l'actualité, à savoir la formation à la citoyenneté numérique (CN). Leur taxonomie prône la prise en compte de la justice sociale (*justice-oriented citizen*) par les élèves, or un écart entre les contenus des enseignements et l'éveil à la justice sociale est identifié (Éthier et Lefrançois, 2015). À cela s'ajoutent des réticences enseignantes face aux enjeux politiques d'une éducation à la citoyenneté globale qui traiterait des questions sensibles (Veugelers, 2011). Ainsi, aborder la question de la CN invite à interroger la posture professionnelle, notamment lorsque l'enseignement s'insère dans le cadre de la neutralité scolaire (Buttier & Vézier, 2021) que les environnements numériques ne garantissent pas aujourd'hui avec les algorithmes de personnalisation (Pariser, 2011).

Profitons du momentum – l'introduction du plan d'études *éducation numérique* ([PER EdNum] CIIP, 2021) en Romandie qui vise l'éducation à la CN – pour questionner les politiques éducatives pour la démocratie. Le terme de CN couvre de vastes ambitions (Alvarez & Payn, sous presse) laissant ainsi une large marge d'interprétation aux enseignant·e·s. Didactiser un savoir, c'est, entre autres, le saisir, le structurer, le médiatiser pour s'assurer que les apprenant·e·s puissent se l'approprier. Pour ce faire, l'enseignant·e appelle les ressources scolaires officielles, mais aussi ses compétences, ses valeurs, sa posture (Kelly, 1986). Pour cette dernière, entre prescriptions et évitement des conflits sur les questions numériques sensibles, ou engagement et promotion d'un projet de société, l'impact sur la didactisation teintera assurément l'ambition de la CN.

Pour s'orienter face à la polysémie de la CN, les quatre approches de Choi (2016) semblent pertinentes. La CN peut être un minimum de compétences d'usage pour que les individu·e·s « fonctionnent » dans la société numérisée. Mais, elle peut aussi aller jusqu'à la « résistance critique », où chacun·e devient capable de choisir ses environnements numériques pour les valeurs véhiculées. Dès lors, certaines postures enseignantes (Kelly, 1986) semblent plus ou moins porteuses de potentialités, et la didactique des questions sensibles pourrait être nécessaire : Les IA ne sont pas neutres, comment en bénéficier ? La protection des données est essentielle, tout comme la gouvernance qui a besoin de ces mêmes données ? Entre solutions libres et propriétaires, quel choix pour quel contexte d'application ? Kelly questionne la posture enseignante face à de telles questions sensibles (*controversial*

issues) en se faisant notamment le promoteur d'une impartialité engagée (*committed impartiality*) en gardant en tête le double écueil de l'étouffement de ses convictions personnelles d'une part et de la partialité irresponsable d'autre part.

Lorsqu'il s'agit de l'éducation à la CN, la didactisation prend une forme particulière. En effet, la maîtrise n'est pas complètement en main de l'enseignant-e, contraint-e par des architectures informatiques. Selon Lessig (2006), le code régule, comme les murs d'une salle de classe. Ce code n'est pas choisi par les enseignant-e-s et ses contraintes sont bien plus importantes que quatre murs. Comment, en tant qu'agent-e de la fonction publique, puis-je soutenir une CN critique dans des environnements numériques imposés ? Alors, entre la polysémie du terme fixant la finalité de l'école et les choix institutionnels contraignant la tâche de didactisation, quelle sera la CN effectivement promue à l'école ? Permettra-t-elle l'empowerment et l'agentivité de chaque élève ?

Dans le PER EdNum, la civilité (Heimberg, 2011) est explicitement visée, via des concepts comme la nétiquette. Le civisme est identifiable dans des attentes comme « numérique et société ». Quant à la citoyenneté, elle serait la résultante d'un développement de compétences d'usages, de littératie des médias et de science informatique.

La collecte des postures d'enseignant-e-s permettra de préciser la CN que l'on peut s'attendre à voir apparaître à l'école. Pour ce faire, des entretiens semi-directifs sont planifiés pour le semestre d'automne 2021 auprès de +15 enseignant-e-s de l'école obligatoire (cycle 1, 2 et 3) de Romandie, pour saisir leur posture et leur CN propre.

Références :

- Alvarez, L., & Payn, M. (sous presse). Les environnements numériques d'apprentissage au prisme de la citoyenneté. *Éthique et éducation en formation*.
- Buttier, J.-C., & Vézier, A. (2021). *Ressources. Postures enseignantes et laïcité scolaire*, 23. En ligne : <https://inspe.univ-nantes.fr/revue-ressources>
- CIIP (2021). *Plan d'Étude – Éducation numérique*. www.plandetudes.ch
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2015). Les visées de formation citoyenne dans l'enseignement de l'histoire au Québec en contexte de réforme(s) et de contre-réforme(s). Dans F. Audigier, A. Sgard, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (pp. 77-87). Louvain : De Boeck.
- Heimberg, C. (2011). L'éducation à la citoyenneté à Genève et en Suisse romande : comment faire valoir sans prescrire ? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3(87), 520-532. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:100086>
- Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138
- Pariser, E. (2012). *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*. New York, NY: Penguin Books.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences. *Education, Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Les pratiques évaluatives et les causes des mauvaises notes des élèves en histoire-géographie au baccalauréat en Côte d'Ivoire

ARCHER Maurice, Enseignant-chercheur, Ecole Normale Supérieure (ENS) Abidjan-Côte d'Ivoire, Département d'Histoire-Géographie, Laboratoire de recherche : Equipe de Didactique de l'Histoire-Géographie (EDHG), archermaurice2@gmail.com

Mots-clés : curriculum prescrit, évaluation des apprentissages en mode hybride, outils d'évaluation, régulation, remédiation

L'histoire-géographie est une discipline autonome et auto-référencée (Audigier, 1995). En Côte d'Ivoire, elle est présente dans le curriculum de formation des apprenants du préscolaire, du primaire, du secondaire et du supérieur. C'est dire toute son importance dans la formation du citoyen.

L'histoire-géographie se distingue par ses finalités, ses contenus, ses méthodes, son système d'évaluation. Aujourd'hui, le pays doit faire face à un ensemble de problèmes et de défis éducatifs qui sont de plus en plus importants : réduire les taux d'échec, d'abandon, de redoublement et d'absentéisme, améliorer les taux de réussite aux examens scolaires. Le choix par l'évaluation des apprentissages n'est pas fortuit. L'évaluation des apprentissages est aujourd'hui inscrite au rang des priorités dans le système éducatif ivoirien. A ce titre, nous avons conduit une étude sur l'évaluation sommative au baccalauréat, dans une période marquée par une pandémie, le Coronavirus ou Covid-19. Les copies des élèves présentent beaucoup d'erreurs sanctionnées par des notes oscillant entre 04 /20 et 11/20. Face aux dysfonctionnements constatés dans les productions écrites des élèves, il importe de penser autrement l'évaluation des apprentissages, notamment l'hybridation des modes d'évaluation. Celle-ci s'inscrit dans l'ensemble des démarches visant à venir en aide à l'apprenant.

Pour ce faire, nous avons eu recours à la méthode qualitative et quantitative. Nous avons utilisé deux méthodes de la technique qualitative : la documentation, l'observation directe participante. L'analyse documentaire nous a amené à consulter les ouvrages de référence, les publications et autres documents généraux disponibles sur la question. L'observation directe participante nous a permis d'assister aux corrections des copies. A l'aide d'un guide d'observation, nous avons également porté notre attention sur la nature des évaluations, le diagnostic des erreurs et les stratégies de traitement des erreurs. Outre la méthode qualitative, nous avons eu recours à la méthode quantitative. Pour cette méthode, nous avons mené une enquête au moyen d'un questionnaire auprès des professeurs, portant sur le format de l'évaluation au baccalauréat. Les résultats de nos investigations révèlent l'enjeu de l'hybridation des outils d'évaluation dans la conception de l'évaluation de l'apprentissage.

Références :

Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.
Archer, M. (2015). Evaluation sommative en Histoire-Géographie. *WIIRE, Revue de Langues, Lettres, Arts, Sciences humaines et sociales*. (2), 83-110.

- Astolfi, J-P., et al. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, Bibliographies*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Revue de recherche en éducation*, (15), 61-89.
- Bachelard, G. (1947). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Delorme, C. (1992). *L'évaluation en question*. Paris : ESF éditeur.
- DPFC. (2021). *Format d'évaluation en histoire-géographie*. Abidjan : MENA
- Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Landsheere, G. de (1974). *Evaluation continue et examens, précis de docimologie*. Bruxelles-Paris : Nathan-Labor.
- Le Pellec, J. & Marcos-Alvarez, V. (1991). *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris : Hachette Education.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, (1), 49-63.
- Mottier, L., L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Morissette, D. (1996). *Evaluation sommative*. Québec : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Reuter, Y., et al. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2003). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation (AERA Monograph series on curriculum evaluation, book 1)*. Chicago : Rand MC Nally and Co.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés des Elèves*. Paris : Armand Colin.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique.

Enseigner la géohistoire : quelle place pour l'hybridation interne ?

BABIN Corentin, Doctorant en géographie – Université de Caen Normandie (ESO-Caen – UMR 6590), corentin.babin@unicaen.fr

Mots clés : géohistoire, programmes, transdisciplinarité, forme scolaire, identité professionnelle

Cette communication vise d'une part à présenter et expliciter la situation de la géohistoire dans les programmes du secondaire et d'autre part à mettre au jour les relations entretenues par les enseignant·e.s avec la géohistoire, un objet hybride, à la frontière entre les deux disciplines pratiquées. La géohistoire peut être définie comme une approche transdisciplinaire, étudiant les sociétés à travers le temps et l'espace. Si le terme géohistoire fut forgé dans les années 1940 par F. Braudel, les géographes se sont appropriés le terme à partir du milieu des années 1990. C'est aujourd'hui un champ de recherche dynamique, au domaine de validité large comme la géohistoire de l'environnement³, de la mondialisation⁴, la métagéographie⁵ pour n'en citer que quelques-uns. La géohistoire met sur un même plan les temporalités et les spatialités des sociétés, aucune approche ne prenant le pas sur l'autre ; le raisonnement géohistorique traversant ces deux dimensions afin de saisir la complexité des objets étudiés et dans le cas particulier de la géohistoire développée par C. Grataloup elle cherche à mettre à jour des « scénarii », c'est-à-dire des configurations spatiales récurrentes.

A partir de cette définition que nous qualifions de référence scientifique (sur le même principe que les disciplines de référence sur lesquelles s'appuient l'histoire-géographie), nous analyserons dans un premier temps les programmes du collège et du lycée du milieu des années 1990 à aujourd'hui. L'histoire et la géographie étant associées dans les salles de classe depuis le XIX^{ème} siècle, elles sont enseignées par les mêmes praticien·nes, formant un « couple scolaire » (Antoine Prost⁶) issu d'un mariage plus politique que scientifique. Dès lors, il nous paraît intéressant de déterminer quelle est la place réservée à la géohistoire et ses raisonnements, hybrides par nature au sein des programmes. Comment les avancées géohistoriques, issues de travaux transdisciplinaires sont-elles intégrées au sein de disciplines scolaires territorialisées, construites à travers des domaines et perspectives bien délimitées (Y. Reuter⁷) ? Nous démontrerons alors que cette place est très réduite, en raison de différents éléments liés tant à la nature scolaire de l'histoire-géographie qu'aux disciplines de référence. Ainsi la forme scolaire et la structure disciplinaire (dont un paradigme encore marqué par le positivisme⁸), qui régissent l'organisation des savoirs à enseigner sont des freins à l'hybridation des savoirs dans les programmes. La vulgate ainsi que la situation particulière

³ VALETTE P., CAROZZA J.-M. (2019), *Géohistoire de l'environnement et des paysages*, Paris, CNRS éditions, 442p.

⁴ GRATALOUP C. (2019), *Géohistoire de la mondialisation : le temps long du monde*, Paris, Armand Colin, 344p

⁵ CAPDEPUY V. (2008), « Proche ou Moyen-Orient ? Géohistoire de la notion de Middle East », *L'Espace géographique*, vol. 37, no. 3, pp. 225-238.

⁶ PROST A., (1998) « Un couple scolaire », *Espaces Temps, Histoire/géographie*, 1. L'arrangement, pp. 55-64.

⁷ REUTER Y., (2014), « Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s) », *Linguarum Arena*, 5, pp. 79-95

⁸ TUTIAUX-GUILLON N. (2008), « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français », in AUDIGIER F. et al., *Compétences et contenus*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, pp. 117-146

de la géohistoire dans les enseignements à l'université participent aussi à cette marginalisation de la géohistoire, en manque de légitimité pour s'imposer, ne trouvant pas sa place.

Partant de ces éléments, nous étudierons dans un second temps le rapport que les enseignant·e·s entretiennent avec la géohistoire : les derniers apports de la recherche géohistorique sont-ils mobilisés ? Comme expert·e·s de la formation historique et géographique, peut-on qualifier les enseignant·e·s de passeurs ou de freins à la mise en place d'apprentissages géohistoriques ? Pour répondre à ces questions, nous exploiterons des données issues de questionnaires afin d'avoir un panorama, tant de l'actualisation des connaissances des enseignant·e·s que de leurs pratiques en classe. Pour éclairer les réponses aux questionnaires, nous mobiliserons les concepts de conscience disciplinaire et d'identité professionnelle. En effet, rappelons qu'au sein du corps enseignant, une large majorité a reçu une formation historienne. L'essentiel de la géographie connue des enseignant·e·s est donc celle qu'ils et elles ont pratiqué lors de leur cursus dans le secondaire, or la construction de l'identité professionnelle ne peut pas être séparée des expériences scolaires ou professionnelles les plus proches de l'entrée dans le métier⁹. La formation universitaire joue donc un rôle fort dans la construction des pratiques et identités professionnelles, ce qui nous invite à poser l'hypothèse suivante, discutée lors de la communication : la conscience disciplinaire des enseignant·e·s d'histoire-géographie, fondée sur la bivalence, agirait comme une bride à la construction d'une approche géohistorique, ne leur permettant pas de construire des espaces d'apprentissage spécifiques à la géohistoire.

⁹ MONNIER-SILVA A. C. & WEISS L. (2019), « La conscience disciplinaire des futurs enseignants spécialistes de la physique ou du français: construction et/ou déconstruction en formation initiale ? », *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, pp. 187-202
THEMINES J.-F. (2015), « Entre discipline et métier : des professeurs stagiaires d'histoire-géographie face à la professionnalisation », in BODERGAT J.-Y., *Des professionnalités sous tension*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, pp. 169-187

La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en cinquième année de l'enseignement primaire en Tunisie

BEN HAMMOUDA Nour, Doctorant en géographie, Université de Caen-Normandie – École Doctorale 556 – Homme, Sociétés, Risques, Territoire, nour.benhammouda@gmail.com

Mots clés : problématisation, géographie scolaire, paysage, manuel scolaire, pratiques déclarées QVS

Dans cette communication, il s'agit de présenter les concepts, les démarches et les résultats d'une étude qui a essayé de « sonder » les traces de la problématisation (Fabre, 2009) dans les Situations d'Enseignement Apprentissage (SEA) présentées dans une thématique paysagère choisie dans le manuel (unique) de géographie de la 5^e année de l'enseignement primaire en Tunisie. Le choix de cette thématique est fondé sur la mise en relation avec la propre expérience spatiale de proximité des élèves et d'autres savoirs disciplinaires et vernaculaires. Le concept fédérateur de problématisation constitue à la fois le cadre théorique de cette synergie, et l'entrée à l'hybridation des savoirs de par son caractère transdisciplinaire.

Ce « sondage » s'est référé aux dimensions épistémologique, psychologique et sociale de la problématisation selon Fabre (2009) en les opérationnalisant par des indicateurs observables. Il s'agit, ensuite, de croiser ces « traces » de problématisation dans les ressources avec les pratiques d'enseignement déclarées. Ce choix méthodologique découle de la volonté du chercheur d'adopter une démarche écologique qui ne brouille pas les gestes habituels de l'enseignant et des élèves par les contraintes de l'observation in situ.

Déjà, depuis 1994, Dominique Borne affirmait que « La finalité civique de la géographie c'est aussi d'enraciner la responsabilité et la liberté du citoyen. » (Borne, 1994). Comme Fabre, Borne met l'accent sur les trois dimensions épistémologique, psychologique et sociale de la didactique dans le contexte plus disciplinaire de la géographie.

Les objectifs de cette recherche se proclament par un déchiffrement de l'existence (ou non) d'indicateurs de problématisation dans le manuel scolaire pour la thématique choisie, d'une part, et d'une détermination de la nature de la relation manuel-enseignant dans un contexte tunisien uni-manuel croisée avec l'hypothétique démarche problématisée des manuels, d'autre part.

Une thématique disciplinaire qui s'étend sur deux « leçons » au troisième trimestre, a été délimitée pour mettre en œuvre cette démarche : « Paysage d'une grande ville appartenant à un pays développé : Paris ».

Deux arguments justifient ce choix :

- Didactique : puisque ce thème est repris dans les programmes de langues arabe et française, corroborant ainsi l'hybridation des savoirs dans un « îlot interdisciplinaire de rationalité » (Fourez, 1997) ;
- Socio-spatial : dans la mesure où les villes européennes évoquent ce rêve d'eldorado clandestin qui secoue dangereusement une grande partie des jeunes Tunisiens trouvant

dans cette pratique l'ultime solution pour changer de vie. QSV par excellence, elle renvoie directement aux champs de l'hybridation des savoirs par référence au vécu de l'élève.

Quatre moments méthodologiques peuvent être dégagés dès lors :

- L'analyse du contenu de la thématique choisie du manuel ; accompagnée d'une investigation des personnes-ressources à interviewer via leurs encadrants pédagogiques ;
- Un pré-entretien de sélection afin de cerner les deux ou trois enseignants susceptibles de manifester des prémices de problématisation ;
- Une démarche exploratoire des pratiques déclarées ;
- Une confrontation analytique chercheuse de sens entre les situations du manuel et les dires des enseignants à propos de leurs pratiques.

Les résultats de cette étude ont établi que par rapport à la question de la problématisation, le contraste est accentué entre l'approche du manuel et les pratiques déclarées des enseignants. Ces pratiques favorisent la problématisation « originelle » telle qu'évoquée dans les programmes officiels à une configuration du manuel, descriptive, stéréotypée, uni-disciplinaire et ne maintenant pas les QSV.

La signifiante des situations est systématiquement valorisée par les enseignants et corroborée par des pratiques enseignantes effectives permettant la gestion de la complexité, et l'interconnexion disciplinaire en regard de la signifiante des situations du manuel où elle est réduite à son caractère extrinsèque, ponctuel et simpliste. Les situations déclarées par les enseignants sont ainsi plus susceptibles de favoriser la problématisation.

Le vécu réel, imaginaire ou médiatique constitue le pivot de la médiation pédagogique en classe de géographie selon les affirmations des enseignant·e·s interviewé·e·s, aspect référentiel et social qui est occulté à travers les deux séquences analysées.

Dans son « inconscient professionnel » où la discipline géographique est « dénigrée », l'enseignant ne peut se permettre un grand investissement pour préparer sa leçon « au détriment » d'autres disciplines qu'il préfère croiser, c'est pourquoi il fait un usage bien particulier et personnalisé du manuel, tout en reconnaissant et relatant ses insuffisances. C'est dans ce contexte tunisien que l'hybridation des savoirs trouve ses fondements.

Ces quelques pistes de problématisation de l'apprentissage de la géographie traduisent les dires des enseignants :

- Les situations d'apprentissage, devraient permettre la gestion de la complexité, être ancrées dans le vécu des élèves et varier les démarches didactiques et les supports. La question d'hybridation des savoirs prend toute sa légitimité dans ce contexte.
- Plus concrètement, ces situations peuvent prendre la forme de classes inversées, de clubs thématiques, de débats d'hypothèses, de dossiers et d'enquêtes, de projets de classe, de portfolios et de sorties de terrains, pour ne citer que ces exemples.

Références :

BORNE Dominique (1994), Intervention, Tréma, 5, p. 85-86

FABRE Michel (2009), « Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme », *Recherches en Éducation*, n°6, p. 22-32.

FOUREZ, G., « Qu'entendre par "îlot de rationalité" et par "îlot interdisciplinaire de rationalité" ? », *Aster*, n° 25, 1997, p. 217-225.

THEMINES Jean-François (2012), « Ressources de problématisation dans la géographie scolaire française », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 15, n°1, p. 5-20.

Enseigner les violences de guerre à l'université

BIHOUR Thaïs, doctorante en histoire de l'art contemporain et en histoire, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, HiSCA, ED 441, Institut d'histoire de l'art, thaisbihour@gmail.com

Mots clés : violences extrêmes, enseignement universitaire, viols de guerre, émotions et tabous, polémologie

Le 4 août 1914, au seuil de la Grande Guerre, l'armée allemande envahit la Belgique neutre et le Nord-Est de la France ; une vague de panique, d'effarement et d'incompréhension s'abat sur l'opinion publique face aux rumeurs d'atrocités commises par les soldats allemands sur les civils envahis : les témoignages d'incendies, de pendaisons, de viols, de torture et d'exécutions collectives se multiplient tant dans la presse française qu'internationale¹⁰. Considérant les enjeux émotionnels associés à de telles thématiques constituant l'objet de notre thèse¹¹, s'il apparaît primordial d'effectuer nos recherches sans tomber dans les travers d'une dictature de l'émotion mise en exergue par l'historien Christophe Prochasson¹², il n'est pas non plus question de faire preuve de complaisance envers les actes commis, ni d'établir une balance des responsabilités dans laquelle les bons et les mauvais points seraient distribués.

Notre travail se situe également aux confluences de deux disciplines universitaires : l'histoire de l'art, d'une part, qui nous enjoint à s'attarder sur les images, leur contexte de création et de diffusion ; et l'histoire, d'autre part, qui nous oblige à ne pas céder à la tentation de l'anachronisme, à dépouiller des archives et à nous intéresser au rôle fondamental de la propagande, des discours officiels et des médias quant à nos objets d'études. Par ailleurs, le choix de nous inscrire dans le domaine des *cultural studies* prônant le recours à une interdisciplinarité très forte, incite à une hybridation des savoirs, des domaines, des médiums, des méthodes et des sources convoquées au sein de notre thèse : affiches, cartes postales, dessins d'enfants, œuvres graphiques émanant d'artistes populaires et anonymes sont analysés sans qu'aucun support ne prenne le pas sur l'autre au sein de notre corpus. Par là même, la multiplicité de nos sources ayant trait tant à la presse, aux archives politiques et officielles qu'aux journaux intimes ou autres archives du sensible, conduit à adopter une posture à la fois critique du point de vue des sources et impartiale du point de vue de l'empathie que peut provoquer un tel sujet tourné vers l'étude des violences de guerre subies par les civils.

Si notre méthodologie demeure claire et assumée dans le cadre de notre thèse afin de reconstituer la culture visuelle de la Grande Guerre quant à l'iconographie des atrocités allemandes tout en la confrontant la culture de guerre mise en évidence par Annette Becker et Stéphane Audoin-Rouzeau dans leur ouvrage controversé *14-18, retrouver la guerre*¹³, la

¹⁰ John Horne et Alan Kramer, *German atrocities, 1914 : a history of denial*, New Haven, Conn. ; London : Yale University Press, 2001. 608 p.

¹¹ Notre thèse, actuellement en préparation à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne sous la direction de Pascal Rousseau et Annette Becker, s'intitule « À feu ! À poils ! Et à sang ! » *Les atrocités allemandes au sein de la culture visuelle de la Grande Guerre*.

¹² Christophe Prochasson, *L'empire des émotions : les historiens dans la mêlée*, Paris : Demopolis, 2008, 253 p.

¹³ Annette Becker et Stéphane Audoin-Rouzeau, *14-18, retrouver la guerre*, Gallimard, 2000. 272 p

posture à adopter face aux étudiant.e.s qui furent les nôtres à l'université dans le cadre de charges de Travaux Dirigés histoire de l'art n'est pas aisée à définir. Ainsi, nous nous sommes questionnés à de multiples reprises sur les différentes manières d'aborder la violence de guerre, ses problématiques, ses racines et ses enjeux par le biais de l'analyse d'image, sans que l'aspect esthétique prédominant en histoire de l'art ne vienne occulter les assises historiques, socio-politiques et anthropologiques d'un tel sujet. Dès lors, comment enseigner les violences extrêmes sans heurter certaines sensibilités tout en ayant conscience de l'importance d'aborder ces événements historiques dans leur complexité ? Comment, dans le cadre d'un cours d'histoire de l'art, analyser iconographiquement des dessins de presse, des caricatures ou des cartes postales traitant de viols, de mutilations ou de crimes d'enfants sans paraître ni trop froid ni trop complaisant à l'égard d'un tel objet d'étude ? Comment, surtout, parvenir à déconstruire les nombreux préjugés sur la violence extrême en temps de guerre, quand la plupart des étudiant.e.s – confrontés depuis leur plus jeune âge à un flot d'images médiatiques et numériques – sont convaincus que de tels actes envers les populations civiles sont une normalité intrinsèquement liée à l'état de conflit ? Il apparaît ici que l'hybridation et la confrontation des méthodes suivies tant par les historiens que par les historiens de l'art soient en mesure d'amorcer des pistes de réflexion quant à l'enseignement des violences de guerre auprès d'un public non formé à ces questions.

Dans le cadre de notre thèse, nous avons ainsi demandé aux étudiant.e.s volontaires de répondre à un questionnaire anonyme de dix questions portant – entre autres – sur l'appréhension du phénomène guerrier, sur leur rapport à l'étude des conflits et l'intérêt porté à ce type de sujet, sur ce que signifiait à leur yeux la notion de « violence extrême de guerre » ou « d'atrocités de guerre ». Chacun des 14 groupes de Travaux Dirigés appelé à participer comprenait en moyenne 30 individus provenant de pays différents – ce qui offrait une richesse d'analyse supplémentaire dans l'appréhension de l'enseignement d'un conflit à dimension mondiale. Dans ce panel, une partie des étudiant.e.s avait suivi mes cours concernant la Première Guerre mondiale et les atrocités subies par les civils belges et français : il s'agissait d'étudiant.e.s de licence en histoire de l'art dont la formation aux méthodologies de l'image et à l'utilisation des sources sociales était primordiale ; le prisme interdisciplinaire était également au centre de l'enseignement dispensé. L'autre partie du panel n'avait jamais suivi mes cours sur le sujet : il s'agissait d'étudiant.e.s en double licence de lettres et de philosophie auxquels nous devons enseigner l'art contemporain ; nous avons explicitement demandé à cette seconde partie du panel de ne pas se renseigner sur les atrocités allemandes avant de répondre aux questions posées, et ce afin de ne pas influencer leurs réponses.

Ce faisant, au fil de six années d'enseignement et à la lecture de leurs questionnaires, nos interrogations initiales grandissent toujours et les réponses à apporter semblent aussi multiples que complexes : incompréhension face à de tels actes difficilement appréhendables pour des individus ayant, pour la majorité, grandi dans une société démilitarisée ; barrières psychologiques liées à certains tabous sexuels, religieux ou moraux ; force des préjugés et plus encore, tentation du jugement de valeur, imposent à celles et ceux qui veulent enseigner les violences extrêmes non seulement une grande vigilance dans leurs propos, mais plus encore, une ouverture d'esprit et une empathie aiguisées afin de ne pas juger trop sévèrement

certaines réactions inadaptées ou certaines réactions de rejet – nous pensons notamment aux rires nerveux ou gênés à l'évocation des violences sexuelles.

En effet, bien que le public universitaire soit composé d'adultes et non d'enfants ou de jeunes adolescent.e.s, il demeure nécessaire de garder à l'esprit que certains objets d'étude ne sont pas aisément appréhendables pour tout un chacun de la même manière : enseigner les violences extrêmes ne doit pas être synonyme de choquer dans le but de marquer les esprits.

Vers une hybridation ou vers un effacement de la géographie scolaire à l'école primaire ? Le regard d'enseignants du cycle 3 à l'école primaire sur la géographie

BUNNIK Benoît, PRAG, Formateur en géographie et histoire, Université de Corse Pascal Paoli, Doctorant au laboratoire EMA (3^{ème} année), Cergy Université, geobunnik.over-blog.fr, benoit.bunnik@laposte.net, bunnik_b@univ-corse.fr

Mots clés : culture géographique des enseignants, discipline scolaire, valeurs, hybridation

Des entretiens menés entre avril et juin 2021 auprès d'une douzaine de professeures et professeurs des écoles (PE) des classes de CM1 et CM2 (cycle 3 de l'école élémentaire ou cycle de consolidation) révèlent que ceux-ci assument pleinement leur rôle d'enseignants généralistes ou polyvalents. Ils déclarent faire des passerelles entre les disciplines qu'ils dispensent en classe. La géographie apparaît comme une discipline propice à cela, que ce soit lors de projets transdisciplinaires ou lors de séquences d'enseignement d'autres disciplines. Par ailleurs, l'institution et une forme de conscience disciplinaire poussent les PE à placer la géographie, comme les autres disciplines, dans une case de leur emploi du temps tout en mettant en avant certaines spécificités de cette discipline. Cependant, on peut relever une hybridation des valeurs portées sur la géographie scolaire, notamment autour du développement durable et l'éducation morale et civique (EMC). Par valeurs, on entendra une « ensemble des principes moraux ou éthiques qui, dans une société, ou une de ses composantes, définissent les critères du désirable et oriente l'action de ses membres » (Racine).

L'objet de cette communication est de questionner la culture géographique des enseignants à partir de ces entretiens. Cela permet de faire émerger des processus d'hybridation mis en œuvre lors de l'enseignement de la géographie, notamment autour des valeurs véhiculées par la géographie scolaire. Ces processus peuvent être vus à travers trois axes :

- En tant que discipline scolaire, la géographie scolaire de l'école primaire est issue d'une hybridation entre plusieurs champs (Chevalier, 1997). Les entretiens menés permettent de repérer le poids inégal de ces champs mobilisés. On y voit une combinaison entre :
 - des savoirs scientifiques plutôt faibles issus d'une formation initiale réduite et d'une formation continue quasi nulle,
 - un curriculum prescrit plus ou moins connu ou accepté,
 - un rapport au monde ou géographicit , notamment lié au tourisme et à une culture personnelle,
 - une expérience professionnelle issue de discussions et de partages avec les collègues proches ou lointains.

Il en ressort un bricolage à partir duquel les PE construisent leurs séquences de cours.

- Si la géographie apparaît comme une discipline légitime avec ses notions, des outils, ses schèmes et ses procédés d'évaluations bien repérés, les professeurs des écoles sont des enseignants généralistes influencés par l'enseignement d'autres disciplines. Ainsi, les PE déclarent comme une évidence le fait que la géographie puisse être mobilisée à

tout moment dans d'autres disciplines, même si leur discours révèle plus l'usage de la géographie comme une science des repérages spatiaux plus que celle d'un questionnement sur la relation des élèves au Monde. Il s'opère également une hybridation, la géographie étant parfois associée à des outils didactiques venus d'autres disciplines comme le français.

- Ces entretiens montrent que les PE portent sur la géographie scolaire du cycle 3 des valeurs propres (l'explicitation du Monde, l'esprit de découverte, etc.) mais aussi des valeurs partagées, combinées avec celles d'autres disciplines, principalement l'EMC (valeurs de citoyenneté, d'altérité, d'ouverture sur le monde) ou les sciences (autour d'un développement durable principalement). Ainsi, les valeurs portées par la géographie scolaire seraient partagées avec des disciplines connexes qui l'éloignent du couple classique formé en France par la géographie et l'histoire, participant ainsi d'un « effacement de la géographie scolaire » (Chevalier, 2003) ou plutôt d'une reconfiguration de la géographie scolaire par les enseignants.

À travers l'analyse d'un corpus composé d'entretiens avec une douzaine de PE complétée par ceux d'une dizaine d'inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) menés entre avril et juillet 2021, cette communication montrera la complexité de ce triple mouvement d'hybridation. Ce dernier aboutit chez enseignants du primaire à un manque de repères face à une discipline perçue comme complexe et mal cernée. Cela se traduit dans les classes de CM1 et CM2 par un bricolage aboutissant parfois à un mélange des genres entre géographie et EMC. La culture géographique des professeurs des écoles apparaît donc comme issue d'un processus d'hybridation complexe entre des savoirs scientifiques, des expériences personnelles et des interactions avec d'autres membres de la communauté éducative, enfants comme adultes. Cette culture amenant assez souvent à enseigner une géographie éloignée des attentes de l'institution et du champ scientifique auquel elle se réfère en mêlant des valeurs ou des connaissances liées à une culture générale, à la volonté de transmettre des valeurs républicaines ou civiques (altérité, acceptation des différences, vivre ensemble), à la prévention des risques voire à une morale (notamment en ce qui concerne le thème 2 du CM2 relatif à l'internet), à une géographie administrative (autour du maillage politique notamment) ou encore à une prise de conscience écologique.

Références :

CHERVEL A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires, Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*. N° 38, 59-119.

CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.

CHEVALIER J.-P. (1997). Quatre pôles dans le champ de la géographie ?, *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne : <http://journals.openedition.org/cybergeo/6498>].

CHEVALIER J.-P. (2003), *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*. Rapport de synthèse. Géographie. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.

- DOGAN M. et PAHRE R. (1991). « 7 - Hybridation : la recombinaison de fragments de sciences ». Dans : Dogan M. et Pahre R. (ss dir.). *L'Innovation dans les sciences sociales*, Paris : Presses Universitaires de France, « Sociologies », p. 87-104.
- RACINE J.-B. (2010). « Géographie, éthique et valeurs », *Géographie et cultures* [En ligne], 74 | 2010, mis en ligne le 28 février 2013.
- REBOUL O. (1999). Les valeurs de l'éducation, Paris : Presses Universitaires de France, « Premier cycle ».
- REUTER Y. (2007). La conscience disciplinaire, *Éducation et didactique*, vol 1/2, 57-71.
- RUBY C. (2019). « Hybridation ». Dans : Lévy J. et Lussault M. *Dictionnaire de la géographie*, Paris : Belin, p. 519-520.

La didactique du terrain en histoire, géographie et EMC : l'hybridation des savoirs autour du territoire comme condition de la citoyenneté

DESSAGNE Denis, Formateur (PRAG) en histoire, géographie et EMC – Université de Bordeaux (INSPÉ), denis.dessagne@u-bordeaux.fr

PIOT Céline, Maîtresse de conférences en histoire et didactique de l'histoire – Université de Bordeaux (INSPÉ) – Lab E3D (EA 7441), celine.piot@u-bordeaux.fr

Mots clés : terrain, didactique, formation, hybridation, acteurs

Historiquement, en France, l'approche par le territoire a longtemps occupé une place importante dans la formation initiale des enseignants de l'école élémentaire aussi bien en Histoire qu'en Géographie, le plus souvent au service de la promotion des valeurs et du modèle républicain. La France des mairies, des départements rendait présente la France universaliste et républicaine dans un espace vécu par les acteurs au rang desquels figuraient les maîtres et les élèves. Bousculé par l'émergence de la mondialisation et de la globalisation à partir des années 1980, ce modèle devait intégrer l'espace Monde dans l'approche programmatique de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie dès l'école élémentaire. Le territoire intègre alors d'autres niveaux d'emboîtement d'échelles, rendant plus complexe la réflexion didactique à mener pour articuler le local et le global. Par ailleurs, l'évolution des enjeux sociétaux vient interroger la forme scolaire et sa capacité à les intégrer dans l'approche disciplinaire académique, c'est le développement « des éducations à » qui, pour certaines d'entre elles, (l'éducation au développement durable, l'éducation au patrimoine...) reposent sur un fort ancrage territorial et une sollicitation des acteurs dans une hybridation des savoirs qui cherche encore ses repères. À tel point que les chercheurs signalent que les territoires peuvent apparaître comme médiateurs des processus éducatifs (Floro 2013) ou devenir de véritables acteurs de l'éducation (Barthes & Champollion 2012). Les rapports aux savoirs évoluent vers l'expérientiel (Fourez 1988 ; Barthes *et al.* 2014).

En France, et plus globalement dans le monde francophone, la documentation scientifique sur la didactique du terrain en histoire, géographie et/ou EMC est relativement limitée alors que cette thématique intéresse davantage les chercheurs anglo-saxons qui s'accordent à dire que l'utilisation du terrain représente l'un des modes d'enseignement et d'apprentissage les plus efficaces (Fuller 2011). Enseigner « le terrain » diffère d'enseigner « sur le terrain » et implique une posture permettant une nouvelle manière de produire un savoir en s'appuyant sur une démarche empirique (Zrinscak, 2010). La rencontre du terrain est souvent comprise comme la seule sortie pédagogique alors qu'il s'agit aussi de savoir identifier les partenaires et de porter des projets. Un territoire s'inscrit dans le temps et dans l'espace, ce qui permet de faire de l'Histoire, de la Géographie et de l'EMC dans une dimension prospective. On peut s'impliquer tout autant *par* que *pour* le territoire. Dès lors, le territoire devient une condition de la citoyenneté, sans que cette territorialisation soit pour autant du localisme.

Notre proposition s'appuie sur notre expérience en formation initiale des professeurs des écoles et cherche à comprendre comment concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation qui obéissent à des injonctions parfois contradictoires : éprouver par la pratique de

terrain la notion de l’Habiter dans toutes ses dimensions en Géographie, articuler les thèmes des programmes d’Histoire aux possibilités de l’histoire locale, solliciter les savoirs des acteurs du territoire (hybridation) autour de formats curriculaires de plus en plus contraints (volumétrie horaire, confusion diplomation-concours).

Afin de dégager des propositions de conception de dispositif de formation, nous nous appuyons sur des expérimentations menées sur deux sites départementaux de formation de l’INSPÉ de l’académie de Bordeaux, le site des Landes et celui de Lot-et-Garonne. Ces expérimentations mobilisent l’hybridation dans un périmètre territorial, à travers l’approche par les compétences professionnelles et disciplinaires en Histoire-Géographie-EMC des futurs professeurs des écoles.

Références :

- Barthes, A. & Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires ruraux. Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l’enseignement. *Éducation relative à l’environnement. Regards. Recherches. Réflexions*, 10, 36-51.
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., Alpe, Y. & Floro, M. (2014). L’éducation au patrimoine : pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires ? Colloque international *Les « éducations à », un levier de transformation du système éducatif*. Rouen. 17-19 novembre (actes en ligne : <http://halshs.archives.ouvertes.fr/halshs-01183403>).
- Floro, M. (2013). Rapport au savoir et territorialisation des processus d’éducation : l’exemple d’une « question vive ». L’éducation au développement durable. *Actes du Congrès de l’Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF)*. Montpellier. Juin.
- Fourez, G. (1988). *La construction des sciences : les logiques des inventions scientifiques, introduction à la philosophie et à l’éthique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université 2^e édition augmentée 1992.
- Fuller, I. (2011). Taking students outdoors to learn in high places. *Area*, 43, Royal Geographical Society.
- Zrinscak, G. (2010). Enseigner le terrain en géographie. *L’Information géographique*, 74, 40-54.

Des petites cartes pour une grande histoire : utilisation de cartes chronologiques pour développer la pensée historique des élèves québécois et albertains

Dr. **DUQUETTE Catherine**, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, catherine.duquette@uqac.ca

Dr. **GIBSON Lindsay**, professeur, University of British Columbia, Lindsay.gibson@ubc.ca

PAGEAU Laurie, candidate au doctorat, Université Laval, Laurie.Pageau.1@ulaval.ca

POTVIN Médéric, chargé de cours, Université de Montréal, mederick.potvin1@uqac.ca

Mots clés : pensée historique, récit, chronologie, recherche action, outil pédagogique

Très tôt dans les écrits de didactique, l'apprentissage par le récit a eu mauvaise presse, car il était associé à la mémorisation d'une histoire préconstruite et interchangeable (Laville, 1984). Des méthodes alternatives fondées sur la pensée historique (Seixas, 1996), la pensée historienne (Lauthier, 1994) ou l'apprentissage conceptuel (Barth, 1987) ont ainsi pris de l'ampleur dans les écrits de recherche afin de favoriser une approche plus critique de la science historique à l'école. Plus récemment, la présence du récit en classe a été réhabilitée pour autant que celui-ci ne soit pas simplement mémorisé, mais construit, déconstruit et reconstruit par l'élève (Shemilt, 2009). Ainsi, un objectif souhaitable du cours d'histoire serait de rendre les élèves capables de faire face aux récits contradictoires qui ponctuent leur quotidien en les plaçant sur une plus grande échelle, en identifiant les acteurs impliqués et ceux volontairement ou involontairement mis de côté, en vérifiant l'origine des informations utilisées et en s'interrogeant sur l'influence de ces récits sur le futur (Körber, 2019). Il n'en demeure pas moins, qu'actuellement, plusieurs élèves (du moins dans la province de Québec au Canada) ne retiennent de leurs cours d'histoire que des fragments de connaissances déclaratives qui comprennent des faits, des chiffres et des anecdotes (Lévesques *et al.*, 2013). De plus, de nombreuses études soulignent que les élèves, indépendamment de leur niveau de scolarité, ont du mal à rédiger des récits historiques cohérents, complexes et proposant une vision à long terme des phénomènes historiques (Barton, 2004 ; Lantheaume et Létourneau, 2016 ; Lee et Howson, 2009).

La capacité à construire, déconstruire et reconstruire de manière critique et nuancée les récits historiques demeure néanmoins une finalité essentielle de l'histoire scolaire (Shemilt, 2009). Quelles approches favoriser afin que les élèves complexifient et nuancent les récits sur lesquels ils appuient leur conscience historique ? Pour répondre à cette question, une recherche a été menée simultanément dans les provinces canadiennes du Québec et de l'Alberta de 2017 à 2020. Son objectif était d'observer la possible influence de l'utilisation d'un jeu de cartes chronologiques sur la qualité des récits produits par les élèves. Ainsi, une série de cinq leçons mettant en lumière différents aspects de la pensée historique ont été réalisées dans des classes d'histoire de 5^e année primaire et de 4^e année au secondaire dans les deux provinces.

Lors de cette communication, nous présenterons les résultats de la seconde phase de collecte de données complétée à l'automne 2019. Il sera d'abord question de la méthode du *design study* (Cobb *et al.*, 2013) sur laquelle se fonde le protocole de recherche. Les spécificités du jeu

de cartes chronologiques ainsi que les outils de collecte de données seront présentés. Puis, nous aborderons les formes narratives que prennent les récits produits par les élèves avant et après la réalisation des cinq leçons de pensée historique. En outre, il sera question des périodes et thèmes historiques que les élèves québécois et albertains privilégient ainsi que des types d'erreurs qu'ils tendent à commettre lors de leur rédaction. L'ensemble nous permettra de réfléchir à la pertinence d'employer un jeu de cartes chronologiques et une pédagogie fondée sur la pensée historique pour développer les compétences narratives des élèves.

Références :

- Barth, B. M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris : Retz.
- Barton, K. (2004), « Research on Students' Historical Thinking and Learning », *Perspectives*, vol. 42, n° 7, 2004.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. et Schauble, L. (2003). « Design Experiments in Educational Research » *Educational Researcher*, 32 (1), p. 9-13.
- Körber, A. (2019), « Extending historical consciousness: Past futures and future pasts », *Historical Encounters*, 6 (1), p. 29-39.
- Lantheaume, F, Létourneau, J. (2016). (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 240 p.
- Lautier, N. (1994), « La compréhension en histoire : un modèle spécifique », *Revue française de pédagogie*, 106, p. 67-77.
- Laville, C. (1984), « Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire » *Mélanges René Van Santbergen*, N° spécial des *Cahiers de Cléo*, Bruxelles, p. 171-177.
- Lee, P., HOWSON J. (2009), « Two out of five did not know that Henry VIII had six wives: History education, historical literacy and historical consciousness » in Symcox L., Wilschut A. (eds), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*, Charlotte, NC: Information Age, p. 117-140.
- Lévesques, S., Létourneau, J., Gani, R. (2013). « A Giant with Clay Feet: Québec Students and Their Historical Consciousness of the Nation », *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11 (2), p. 156-172.
- Seixas, P. (1996), « Conceptualizing the Growth of Historical Understanding », in DAVID Olson, TORRANCE R., TORRANCE Nancy (eds.), *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell, p. 765-783.
- Shemilt, D. (2009), « Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents make Sense of History » in Symcox L, Wilschut Arie (dir.) *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching*, Charlotte NC: Information Age Publishing, p. 141-209.

Quelles formes d'hybridation des savoirs les activités mises en œuvre dans l'ouvrage collectif *Mondes profanes* présentent-elles ?

ETHIER Marc-André, Département de didactique, Université de Montréal,
marc.andre.ethier@umontreal.ca

LANOIX Alexandre, Département de didactique, Université de Montréal,
alexandre.lanoix@umontreal.ca

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

Mots-clés : enseignement de l'histoire, hybridation des savoirs, fiction historique, démarche historienne, pensée critique

Maints discours sur l'historiographie, la pratique de l'histoire et les phénomènes ou événements amorcés ou révolus cohabitent dans l'espace public, entretiennent entre eux diverses relations, y compris d'hybridation, par exemple quand ils se servent d'une caution savante, comme le jeu vidéo *Assassin's Creed*. Les élèves étant en contact constant avec eux hors de l'école, sur un nombre croissant de supports, ils nourrissent leurs représentations de l'histoire à apprendre, qu'on le veuille ou non. Leur enseigner à déconstruire ces discours hybrides pour mieux les comprendre et les critiquer apparaît comme une mission de laquelle l'école ne peut se détourner. Du reste, les enseignants d'histoire s'en acquittent depuis longtemps de façon plus ou moins constante et consciente.

Un groupe de chercheurs et d'enseignants a voulu réfléchir sur certaines de ces formes d'histoire qui ne sont ni savantes, ni scolaires, ni publiques, mais qui se fécondent et s'hybrident. En résulte un ouvrage (Éthier et Lefrançois, 2021) qui tente de mettre en relation des discours historiques différents en surface, mais présentant de remarquables similitudes de fond. Indépendante de l'ouvrage et ne prétendant pas le résumer, la communication proposée s'en inspire et le réorganise pour réfléchir à nouveaux frais à la question de l'exploitation scolaire de ces discours.

Notre proposition comporte deux parties. Nous jetons d'abord un regard transversal sur différents types de discours sur le passé : la télévision, le cinéma, le jeu vidéo, la littérature, la chanson, le musée et la reconstitution historique. Cette première partie puise dans les chapitres plus théoriques qui ont synthétisé des recherches empiriques sur l'usage en classe de ces différents discours pour faire apprendre l'histoire. Nous évoquons ensuite certains éléments de chapitres à visée plus pratique. Leurs dispositifs sont ancrés dans l'une ou l'autre des conceptions du développement de la pensée historienne en classe (Seixas et Morton, 2013 ; Wineburg, 2001). Nous n'entendons pas ici revenir sur ces différentes conceptions, mais bien montrer les avenues qu'ils ouvrent en vue d'amener les élèves à explorer la relation dialectique entre l'histoire savante et l'histoire profane.

Au centre des approches proposées par les auteurs analysés, se trouve la problématisation. L'un des grands intérêts des discours profanes sur le passé est de soulever des questions sur la représentation du passé. Pour que ce travail ait lieu et qu'une lecture dialectique entre le

profane et le savant soit possible, la démarche entreprise par l'enseignant et les élèves doit susciter un questionnement, qu'on examine la télévision et le cinéma ou une exposition muséale. La façon la plus efficace d'y parvenir, tout en mobilisant l'intérêt des élèves, semble être de mettre en évidence le caractère construit et situé des représentations du passé. Ainsi, des auteurs du collectif proposent à cette fin de montrer aux élèves comment des séries télévisées représentent un même événement de manières différentes (Lanoix et Côté) ou comment une photo historique a été manipulée (Sasseville et Tremblay), en exploitant en classe une chanson dont l'engagement politique est si évident qu'il ne peut que soulever des questions (Rivard et Grégoire) ou en identifiant les anachronismes dans un roman jeunesse (Brunet et Demers).

Pour qu'une lecture porteuse d'une réflexion dialectique se développe en classe, il est pertinent de croiser les discours profanes entre eux et de les mettre en perspective avec des discours savants ou des sources premières. Cela prend la forme de la comparaison entre une scène représentée dans une série télévisée et différentes sources qui relatent le même événement (Desjardins) ou l'évaluation du degré de vraisemblance d'un roman historique par la corroboration avec d'autres sources (Bélanger et Moisan).

Quelques contributeurs suggèrent de mettre l'accent sur la contextualisation, en s'intéressant non seulement aux événements historiques représentés, mais aussi au contexte de production d'un récit historique profane. Cette démarche peut mener l'élève à s'interroger sur l'identité de l'auteur et sur les valeurs qu'il transmet à travers son discours. Cela peut s'incarner dans l'étude d'une controverse qui éclate à propos de la représentation de l'histoire proposée dans un jeu vidéo (Yelle), de la prise en compte de l'identité de l'auteur et de l'impact qu'elle peut avoir sur l'orientation du récit (Brunet et Demers) ou de la considération des valeurs chères à un groupe qui utilise une chanson pour faire valoir une opinion (Bachand).

En somme, l'état de la recherche, tel qu'il a été synthétisé dans *Mondes profanes*, ainsi que les démarches testées par les enseignants qui ont participé au collectif proposent un traitement des discours historiques profanes comme n'importe quelle autre source historique. À ce titre, on doit en analyser l'origine, les contextualiser et corroborer l'information qu'ils contiennent. Bien saisir l'essence des discours hybrides examinés est une étape essentielle de cette démarche.

Références :

- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs ; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue française de pédagogie*, 94, 37-48.
- Dalongeville, A. (2001). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire*. L'Harmattan.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2021). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval.
- Moniot, H. (1995). Sur la didactique de l'histoire », *Historiens et géographes*, 305, 1169-1178.
- Rosenzweig, R. et Thelen, D. (1998). *The presence of the past*. Columbia University Press.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- Wertstch, J. (1991). *Voices of the mind*. Harvard University Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press.

Les dessins de représentation de l'espace proche des élèves : une trace pour explorer l'hybridation des savoirs ?

FILATRE Elsa, Docteure en Géographie, GEODE-UT2J, Formatrice à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, elsa.filatre@univ-tlse2.fr

Mots-clés : spatialité, représentations de l'espace, dessins, hybridation, géographie expérientielle

Le programme de géographie français de cycle 3 (2015) insiste largement sur l'intérêt de s'appuyer sur l'espace vécu des élèves en proposant de faire partir la plupart des questionnements géographiques des expériences d'habitation des élèves. Ainsi, le travail sur l'espace proche en classe de géographie met en jeu des savoirs multi référencés (Arduino, 1988), liés à l'expérience spatiale des élèves, tout autant qu'aux processus d'élaboration d'une cognition spatiale (Duroisin, 2016) par l'utilisation des produits spatiaux tels que les plans et les cartes. En effet, l'espace proche permet l'articulation entre la géographie spontanée et la géographie raisonnée des élèves (Leininger-Frézal, 2019) et constitue ainsi à la fois une « composante et une ressource de l'action » (Thémines, 2016) car il a l'avantage de considérer la construction des apprentissages géographiques à partir de situations dans lesquelles s'expriment les expériences spatiales de chacun. Les dessins constituent des représentations qui par définition résultent de l'évolution de nos perceptions et qui permettent à l'individu d'appréhender le monde dans lequel il vit, interprète la réalité et la reconstruit. Quand elles concernent un espace, elles sont subjectives et peuvent relever d'éléments codifiés, proches des représentations savantes et normées comme le plan, mais également vernaculaires. Ainsi, elles procèdent par un processus d'énonciation qui marque une distance entre l'objet représenté et sa perception qui relève de l'expérience immédiate. Pour étudier des dessins de représentations de l'espace des élèves, il faut mobiliser différents cadres théoriques sur les représentations de l'espace et en particulier ceux qui s'appuient sur le dessin (Baldy, 2005), la construction de l'espace chez l'enfant dans une perspective développementale et cognitive (Duroisin, 2016) ainsi que les travaux qui ont pu être menés sur les analyses de dessins de représentations de l'espace chez l'élève (Filâtre, 2021; Matthews, 1992). Par ailleurs, puisque le dessin peut à la fois interroger la spatialité et les apprentissages géographiques, il s'agit également de mobiliser des cadres théoriques autour de l'étude de la spatialité des élèves et de ses applications didactiques (Filâtre, 2020, 2021; Joublot-Ferré, 2020). En effet, s'appuyer sur la spatialité des élèves pour construire des apprentissages géographiques interroge les renouvellements didactiques articulant géographie spontanée et raisonnée des élèves ainsi que les perspectives ouvertes par la géographie expérientielle pour construire des raisonnements géographiques en classe (Leininger-Frézal, 2019).

Dans le cadre d'une enquête géographique sur l'espace proche de l'école, menée avec 10 classes de CM1 dans plusieurs écoles de plusieurs types de territoires, un protocole d'évaluation des apprentissages des élèves a été mis en place par la collecte de dessins de représentation de l'espace des élèves des classes avant et après l'enquête. Ces dessins de représentation de l'espace proche (N = 241) ont fait l'objet d'analyses afin de situer les apprentissages en jeu. Plusieurs grilles d'analyse ont été développées afin d'observer les traces des apprentissages spatiaux, les formes de la spatialité des élèves ou encore leurs modes d'habiter l'espace. Ces grilles ont été croisées avec des entretiens d'élèves mis en situation de comparer leurs dessins (Filâtre, 2021).

Il s'agit ainsi, d'observer les différents registres de savoirs mobilisés dans les dessins afin d'identifier et de caractériser les éléments d'hybridation des savoirs. Les dessins de représentation de l'espace des élèves peuvent-ils ainsi constituer une trace pour explorer l'hybridation des savoirs ? Peu mobilisées en contexte scolaire, les représentations de l'espace des élèves peuvent constituer des formes d'expression de la spatialité des élèves ainsi que des traces des apprentissages géographiques. La présentation vise ainsi, après une mobilisation des différents cadres théoriques nécessaires pour explorer ces dessins en tant que trace de l'activité des élèves, cadres qui obligent à une hybridation des champs de référence au service d'une dimension didactique, à proposer des méthodologies d'analyse de ces dessins afin de caractériser les différents registres de savoirs mobilisés pour discuter enfin des pistes d'analyse possibles.

Références :

- Ardoino, J. (1988). Vers la multiréférentialité. *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, 247-265.
- Baldy, R. (2005). Dessin et développement cognitif. *Enfance*, Vol. 57(1), 34-44.
- Duroisin, N. (2016). *Quelle place pour les apprentissages spatiaux à l'école ? Étude expérimentale du développement des compétences spatiales des élèves âgés de 6 à 15 ans*.
- Filâtre, E. (2020). Les trajets domicile-école des élèves de primaire peuvent-ils constituer un point de départ pour construire des apprentissages spatiaux ? *Géocarrefour*, 94(94/2), Article 94.
- Filâtre, E. (2021). *Développer la conscience géographique des élèves en partant de l'espace proche* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Joublot-Ferré, S. (2020). *La traversée des espaces adolescents De l'habiter et de l'expérience du monde Un projet pour l'enseignement de la géographie* [Thèse de doctorat, Lyon].
- Leininger-Frézal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle* (p. 195) [HDR]. Université de Caen.
- Matthews, M. H. (1992). *Making sense of place : Children's understanding of large-scale environments*. Harvester Wheatsheaf ; Barnes & Noble.
- Thémines, J.-F. (2016). Propositions pour un programme d'agir spatial : La didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(4), 117.

Enseigner en mode hybride : quelles compétences pour l'enseignant·e d'histoire-géographie du XXI^e siècle ?

GENEVOIS Sylvain, Université de La Réunion (INSPÉ), Laboratoire ICARE,
sylvain.genevois@univ-reunion.fr

Mots-clés : enseignement en présence et/ou à distance, hybridation, postures, gestes, compétences professionnelles

La crise sanitaire est venue bousculer la forme scolaire et ouvrir une période d'espoirs et d'incertitudes pour l'École. Dès le début du confinement, les porosités des frontières entre vie privée et vie professionnelle ont modifié le rapport au temps et à l'espace. Les enseignants d'histoire-géographie ont dû apprendre à travailler autrement en adaptant le cadre spatio-temporel aux nouvelles conditions d'enseignement en présence et/ou à distance. Comment ont-ils essayé de faire face aux changements ? Quelles stratégies d'adaptation ont-ils mis en œuvre pour maintenir des liens à distance ? La mobilisation d'outils et de ressources numériques a-t-elle permis d'assurer un suivi des apprenants ? Quelles conséquences sur les pratiques pédagogiques après le déconfinement ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons de nous appuyer d'abord sur un questionnaire d'enquête conduit à l'échelle nationale (Genevois, Lefer Sauvage, Wallian, 2020). Le questionnaire s'adressait à des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré issus de France métropolitaine et d'outre-mer (4285 réponses dont 255 concernant des enseignants d'histoire-géographie de collège-lycée). L'objectif était d'appréhender le vécu des enseignants en période de confinement et la manière dont ils ont essayé d'adapter, bricoler, inventer de nouvelles pratiques. Les résultats de cette enquête permettent de saisir les sources de tensions sur un plan tout à la fois personnel et professionnel.

Ces données d'enquête ont été complétées en 2021 par des entretiens semi-directifs et des observations permettant de mieux appréhender les formes d'hybridation. Celles-ci concernent non seulement les modes de communication et de réorganisation pédagogique dans et hors la classe, mais aussi les formes de présence à distance et de planification-scénarisation des activités pédagogiques (Jézégou, 2010 ; Perraya, Charlier, Deschryver, 2014). Ces données permettent de mettre en évidence des changements progressifs dans les gestes professionnels, entre postures de contrôle et postures de lâcher-prise favorisant davantage l'autonomie des apprenants (Bucheton, 2009). A partir de ces analyses, nous dégageons quelques enjeux majeurs concernant les changements en cours ou à venir : reconfigurations de la forme scolaire, apprentissages en mode hybride, gestion de l'incertitude (Hamon & Genevois, 2017), nouvelles compétences transversales pour l'enseignant du XXI^e siècle (Villiot-Leclerc, 2020).

Références :

BUCHETON, D. (2009). Les postures enseignantes. Se former sur Néopass@ction (Institut Français de l'Éducation) <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

- GENEVOIS, S., LEFER SAUVAGE, G. & WALLIAN, N. (2020). Questionnaire d'enquête auprès des enseignants « Confinement et continuité pédagogique ». Rapport préliminaire. Laboratoire ICARE. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02934483>
- GENEVOIS, S. (2020). Enseigner en contexte hybride. Quels changements dans les pratiques pédagogiques et dans la professionnalité enseignante ? Webconférence journée d'études de l'INSPE de Caen « Éduquer dans les années 2020. Quelle présence pour travailler collectivement en contexte de crise ? » https://www.canal-u.tv/video/centre_d_enseignement_multimedia_universitaire_c_e_m_u/inspe_eduquer_2020_05_sylvain_genevois_enseigner_en_contexte_hybride_quels_changements_dans_les_pratiques_pedagogiques_et_dans_la_professionnalite_enseignante.59525
- HAMON, D. & GENEVOIS, S. (2017). Évolution du métier d'enseignant à l'ère numérique : des sources d'incertitude et des moyens de les réduire. Le cas des collèges « tout numérique » de Seine-Saint-Denis - Spirale - Revue de Recherches en Éducation, Association pour la Recherche en Éducation (ARED), 60, 37-48.
- JEZEGOU, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. Distances et Savoirs, 8(2), 257-274. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00733742v2>
- PERAYA D., CHARLIER B. et DESCHRYVER N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? Éducation & Formation, 301, 7-13.
- VILLIOT-LECLERCQ (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. Distances et médiations des savoirs. Entre distance et présence : la formation à l'heure de l'hybridation, 30. <http://journals.openedition.org/dms/5203>

L'HGGSP : les enjeux épistémologiques pour les enseignants d'histoire et de géographie

GOMES Lucie, Maître de Conférences, INSPÉ Limoges, FrED, lucie.gomes@unilim.fr

Mots-clés : épistémologie, HGGSP, didactiques, pluridisciplinaire, hybridation

« L'enseignement de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques développe une approche pluridisciplinaire qui, pour analyser et élucider la complexité du monde, mobilise plusieurs points de vue, des concepts et des méthodes variés. Cette spécialité permet aux lycéens de mieux maîtriser les spécificités des approches disciplinaires et de mesurer, à l'occasion du traitement d'un thème, leur féconde complémentarité. » Extrait du BO du programme de Terminale HGGSP.

La réforme du Baccalauréat 2021 en France introduit une nouvelle spécialité pouvant être choisie par les élèves de Première et de Terminale générales : l'HGGSP. Combinant l'histoire, la géographie, la géopolitique et les sciences politiques, ce nouvel enseignement ne partitionne pas les thématiques en fonction des disciplines de références : elles doivent toutes être présentes dans chacun des thèmes de l'année (en Terminale : les conquêtes, guerres et paix, histoire et mémoires, le patrimoine, l'environnement, la connaissance). Pour l'enseignant d'histoire-géographie à qui cet enseignement est confié, cette spécialité peut être vue comme une demande d'hybridation des disciplines, à l'opposé de ce qu'il a l'habitude de faire : en lycée général, le programme d'histoire et le programme de géographie sont distincts, même s'ils sont réunis dans un même document.

La communication portera sur les enjeux épistémologiques de l'hybridation résultante de cette spécialité. Il s'agira tout d'abord de revenir sur les épistémologies spécifiques de chaque discipline afin de questionner leur agencement potentiel entre elles par l'enseignant d'histoire-géographie (Crettiez, de Maillard et Hassenteufel 2018, Galvez-Behar 2009, Loyer 2019, Prost 1996). Nous explorerons ainsi les possibilités d'hybridation relevant de la multidisciplinarité, de la transdisciplinarité et de l'interdisciplinarité (Lenoir 2020).

- La multidisciplinarité aurait pour conséquence de traiter chaque discipline séparément, mais d'en conserver la spécificité épistémologique.
- La transdisciplinarité oblige à une réflexion sur ce qu'ont de commun ces quatre disciplines afin d'en établir une épistémologie unique. Nous nous appuyerons sur les propositions de l'ouvrage dirigé par Berthelot (2018) sur l'épistémologie des sciences sociales.
- L'interdisciplinarité pourrait amener à considérer que l'histoire est une dominante de cette discipline, et l'enjeu serait alors de mettre au travail les autres épistémologies en relation avec cette discipline.

Ces différentes possibilités seront analysées tour à tour du côté des disciplines, des enseignants et des élèves pour en comprendre les enjeux et les obstacles.

L'objectif n'est pas ensuite de choisir entre les possibilités évoquées, mais de permettre le débat sur les enjeux épistémologiques, qui sont les angles morts des prescriptions officielles.

Celles-ci évoquent une spécialité « pluridisciplinaire », ce qui ne précise pas les modalités de l'hybridation de l'histoire, de la géographie, de la géopolitique et des sciences politiques. Ce flou prescriptif n'aide pas les enseignants d'histoire-géographie, qui doivent pouvoir compter sur la recherche pour apporter des éclairages facilitant la mise en œuvre de leur travail.

Références :

Berthelot, J.-M. (2018), *Épistémologie des sciences sociales*, PUF.

Crettiez, X., de Maillard, J. et Hassenteufel, P. (2018), *Introduction à la science politique*, Armand Colin.

Galvez-Behar, G. (2009). Le constructivisme de l'historien. Retour sur un texte de Brigitte Gaiiti, *Le Mouvement Social*, 229, p103-113.

Gomes, L. (à paraître), L'HGGSP : une opportunité pour le transfert de la compétence critique historique ? *Recherches en Didactiques*.

Lenoir, Y. (2020), L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs, *Tréma*, 54.

Loyer, B. (2019), *Géopolitique – Méthodes et concepts*, Armand Colin.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil.

Enjeux épistémologiques et didactiques du processus de modélisation dans le cadre d'une communauté de pratique

GREMAUD Bertrand, Professeur associé en didactique des sciences, Haute école pédagogique Fribourg, Suisse, UR EADS, bertrand.gremaud@edufr.ch

MAURON Alexandre, Chargé de cours en didactique des sciences, Haute école pédagogique Fribourg, Suisse, UR EADS, alexandre.mauron@edufr.ch

Mots-clés : communauté discursive de pratique interdisciplinaire, modélisation, complexité, problématisation, citoyen critique

De nombreuses injonctions scolaires ont émaillé les différents curriculums de formation et moyens d'enseignement avec l'intention louable de développer notamment les capacités des élèves à « penser la complexité » (Audigier, Fink, Freudiger et Haerberli, 2011). Cependant, force est de constater que peu de pistes sur les conditions et les situations didactiques sont proposées aux enseignants. Leur principal défi est de pouvoir accompagner leurs élèves à considérer des systèmes complexes donc constitués d'un nombre important d'éléments et d'interactions en les modélisant durant les apprentissages.

L'enseignement des sciences suppose aujourd'hui de pouvoir construire des savoirs, des habiletés et des attitudes sur des bases conceptuelles solides au niveau disciplinaire en proposant aux élèves de questionner le monde qui les entoure, de les mettre en contact avec des situations d'apprentissage évocatrices (Gremaud et Roy, 2017). Il s'agit donc de les mettre en contact avec des modèles interprétatifs présentant des situations complexes (Sensevy et Santini, 2006). Les modèles permettent une appréhension des faits scientifiques issus d'une réalité naturelle et technique (Astolfi et Develey, 2002 ; Coquidé et Le Maréchal, 2006 ; Giordan et Martinand, 1987 ; Martinand, 1992, 1994 ; Orange, 1997 ; Roy, 2018 ; Thibergien, 1994), mais aussi d'une réalité humaine et sociale complexe (Gremaud et Roy, sous presse ; Hertig, 2015, 2018). Ils sont des outils fondamentaux de la pensée scientifique (Bachelard, 1938/1967) qui permettent d'observer, d'identifier et manipuler des systèmes déjà existants (Astolfi et Develey, 2002) ou d'en créer de nouveaux en fonction de ses besoins et de ses utilisations (Varenne, 2014, 2016, 2017).

Dans le cadre d'une communauté discursive de pratique interdisciplinaire menée dans un établissement scolaire en Suisse sur la thématique du chocolat, il s'agissait de co-construire une séquence d'enseignement-apprentissage autour d'objets biface de formation comme la modélisation avec les enseignants dans l'idée de favoriser une intercompréhension partagée tant au niveau du langage que dans les pratiques (Roy, Gremaud et Jenni, sous presse). La modélisation a été utilisée comme outil de formation (au niveau de la démarche notamment), mais aussi comme outil de pensée la complexité pour les élèves (Jenni et all, 2013 ; Hertig, 2017, 2018) en convoquant les disciplines scolaires. Le défi a ensuite été pour les enseignants de la communauté d'accompagner leurs élèves en les aidant à mobiliser la modélisation comme outil de représentation tout en s'inscrivant dans une démarche d'investigation scientifique (Roy et Gremaud, 2017).

Notre réflexion portera sur quelques enjeux épistémologiques et didactiques du processus de modélisation de la complexité en postulant que celle-ci peut être un outil pertinent pour le développement d'une activité scientifique (Legay, 1997 ; Varenne 2014, 2016, 2017). Le processus de modélisation peut ainsi être appréhendé comme un cas particulier de la démarche d'investigation scientifique pouvant mobiliser une approche pédagogique inductive ou déductive.

Le processus de modélisation offre la possibilité de se défaire de l'idée classique que le modèle n'est qu'une représentation de lois scientifiques arrêtées, pour devenir un instrument permettant de s'emparer du réel en mobilisant les concepts propres aux disciplines scolaires comme la géographie et l'histoire. Tout en apprenant à cerner les principes de construction d'un modèle ainsi que ses limites et imperfections, les élèves sont amenés à problématiser une situation, à rassembler et à synthétiser des informations de façon à simplifier une réalité complexe. En nous appuyant encore sur les fonctions des modèles de Varenne (2016), nous proposerons une typologie de modèles visant à enrichir le répertoire d'outils des enseignants pour les aider à mettre en œuvre le processus de modélisation en classe primaire et construire ainsi de riches interactions avec et dans le groupe classe.

Références :

Audigier F., Fink N., Freudiger N., Haerberli Ph. (dir.) (2011), L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation no 130). Genève, Université de Genève.

Astolfi, J.-P., et Develay, M. (2002). *La didactique des sciences*. Paris : Presses universitaires de France.

Bachelard, G. (1938/1967). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Coquidé, M. et Maréchal, J.-M. (2006). Modélisation et simulation dans l'enseignement scientifique : usages et impacts. Aster, Institut national de recherche pédagogique, 43, pp.47-56.

Giordan, A., et Martinand, J.-L. (Éd.) (1987). Modèles et Simulation. Actes des IXe Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique. Paris : UER de didactique des disciplines, université Denis-Diderot-Paris 7

Gremaud, B., et Roy, P. (sous presse). Le développement d'une pensée critique et citoyenne par la problématisation interdisciplinaire d'un fait historique improbable en constante évolution : le mythe fondateur suisse de Guillaume Tell. Dans A. Hasni & J. Lebeaume (Eds.), *L'usage des faits dans la construction de la réalité sociale et naturelle à l'école : enjeux scientifiques et socioéducatifs* (pp. 119-151). Saint-Lambert (Québec) : Editions Cursus universitaires.

Gremaud, B., et Roy, P. (2017). La matrice interdisciplinaire d'une question scientifique socialement vive comme outil d'analyse a priori dans le processus de problématisation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 125-141.

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

- Hertig P. (2017), Éducation à la complexité. In A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à »*. Paris, L'Harmattan, p. 74-81.
- Hertig, P. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 3, 99-114.
- Jenni P., Varcher P. et Hertig P. (2013). Des élèves débattent : sont-ils en mesure de penser la complexité ? *Penser l'éducation*, hors série, p. 187-203.
- Legay, J.-M. (1997). *L'expérience et le modèle : un discours sur la méthode*. Paris : INRA Éditions.
- Martinand, J.-L. (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP.
- Martinand, J. L. (1994). *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris: INRP.
- Orange, C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie : quels apprentissages pour le lycée ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Roy, P., et Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 99-123.
- Roy, P., Gremaud, B & Jenni, Ph. (sous-presse). *Instituer une Communauté Discursive de Pratiques Interdisciplinaires dans le champ de l'éducation en vue d'un développement durable à l'école obligatoire : les assises théorico-méthodologiques (volet 1)*. Dans Orange, C., & Roy, P. (Eds.), *Recherches collaboratives en sciences de la nature et en « éducations à » : pour construire quels savoirs?* Liège, Belgique : Presses Universitaires de Liège.
- Roy, P., Gremaud, B., & Jenni, Ph. (sous-presse). *Faire vivre une Communauté Discursive de Pratiques Interdisciplinaires dans le champ de l'éducation en vue d'un développement durable à l'école obligatoire pour faire évoluer le statut de l'objet « chocolat » (volet 2)*. Dans Orange, C., & Roy, P. (Eds.), *Recherches collaboratives en sciences de la nature et en « éducations à » : pour construire quels savoirs?* Liège, Belgique : Presses Universitaires de Liège.
- Roy, P. (2018). *Modèles et modélisation en physique dans les pratiques d'enseignement d'enseignants québécois du secondaire : le cas de la cinématique* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Québec, Canada).
- Sensevy, G. et Santini, J. (2006). Modélisation : une approche épistémologique. *Aster n°43*, Institut national de recherche pédagogique, pp.163-188.
- Tiberghien, A. (1994). Modeling as a basis for analyzing teaching-learning situations. *Learning and instruction*, 4(1), 71-87.
- Varenne, F. (2014). Épistémologie des modèles et des simulations : tour d'horizon et tendances, *Les modèles, possibilités et limites*, J.M. Levy (dir.). Paris : Éditions Matériologiques. pp. 13-46.
- Varenne F., (2016). La sous-détermination des modèles explicatifs par les lois empiriques. Un problème récurrent mais fécond en géographie de modélisation, in C. Blanckaert, D. Samain & J. Léon (dir.). *Modélisations et sciences humaines*. *Figurer, interpréter, simuler*, Paris : L'Harmattan, p. 85-101.
- Varenne, F. (2017). *Théories et modèles en sciences humaines : Le cas de la géographie*. Paris : Éditions Matériologiques.

Faire de l'histoire avec l'actualité

GUENOUX Elise, Doctorante en didactique de l'histoire (ELICC, Nantes), rattachée au CREN, elise.guenoux@etu.univ-nantes.fr

Mots clés : compétences critiques – actualité – enquête hybride – problématisation

Questionnement.

«[le sens commun voudrait que] la pratique du document historique [fasse] de petits citoyens lecteurs critiques des journaux. Pour développer la lecture critique des journaux, il n'y a guère d'autre voie que de travailler aujourd'hui sur des journaux d'aujourd'hui, sur le contenu desquels l'élève a réellement des prises et où il trouve des enjeux, non sur des petits bouts de textes de jadis ».

Moniot résume ainsi la difficulté à passer par l'histoire pour développer un « esprit critique » qui se voudrait transversal. Cette injonction sociale et institutionnelle de faire du cours d'histoire un cours de « développement de l'esprit critique » permettant de mieux comprendre l'actualité peut en effet sembler paradoxale. Cette hybridation supposée directe des savoirs historiques et savoirs sur l'actualité est à questionner. A observer les pratiques ordinaires en classe, il semble difficile de mettre en œuvre cette ambition (Dery, 2008). Je me demande donc : Comment l'enseignant peut-il faire et faire faire à ses élèves de l'histoire à partir d'un récit de faits d'actualité ?

Cette proposition étant relative à l'interaction mise en œuvre par l'enseignant dans sa classe, elle s'inscrit dans l'axe 3 du colloque.

Données.

Pour répondre à cette question, je prends appui sur les données rassemblées dans le cadre d'une recherche collective dans laquelle s'inscrit ma thèse. Elle vise à documenter la possibilité de développer des compétences critiques en histoire qui puissent amener l'élève à mieux comprendre et expliquer de manière critique des faits d'actualité. Dans le cadre théorique de la problématisation, au CREN, nous avons mis en œuvre une première séquence forcée afin de créer une situation exceptionnelle d'enseignement qui pourrait nous permettre de déterminer les compétences et savoirs critiques travaillés par les élèves en histoire, ce que nous appelons « bagage » car destiné à être réinvesti d'une séquence à l'autre au fil de l'année. Cette séquence sera suivie de deux autres, dont une portant sur un fait d'actualité.

Hypothèses.

Ce bagage pourrait être appréhendé par la transposition d'une forme hybride d'enquête, inspirée de l'enquête historique et d'autres formes d'enquête sociale. Nous pensons en particulier à l'enquête judiciaire de la cour d'Assise : les parallèles possibles avec le fonctionnement de la classe ont fait l'objet d'une analyse didactique par Doussot et Fink (colloque Problema 2019). Comme en classe d'histoire, l'enquête de la Cour d'Assise porte sur des éléments passés : les preuves sont des *traces* de l'événement qui a eu lieu, les témoins sont interrogés sur *ce qui s'est passé*. Le témoin « ne formule pas un avis personnel, ouvert au débat, mais **une sentence** » (Dulong, 1998) que le juré doit mettre à distance, sous le cadrage du juge, comme l'élève avec le document, sous le cadrage de l'enseignant. Besnier (2017) fait une analyse ethnologique du procès en Cour d'Assise et précise que la vérité est « **construite collectivement** » au cours de l'Audience. La recherche des causes est au cœur de l'enquête. Les élèves, comme les jurés, ne sont pas experts et n'ont pas le contrôle des faits et preuves qui leur sont exposés. Ils ont pourtant, sous le cadrage du juge/enseignant, la mission de questionner la « vérité » énoncée par le document/témoin : s'interroger sur le document, croiser les sources, revenir ensuite sur un élément déjà travaillé, sont de la responsabilité de l'élève, qui doit apprendre à mieux faire : nous étudions ce processus à l'œuvre dans la classe, que nous envisageons comme un apprentissage hybride, à la fois compétences et savoirs, et que nous nommons « bagage », puisque c'est ce que l'élève « emportera » de cette séquence de cours pour le réutiliser lors d'autres séquences.

Résultats.

Les séquences à observer auront lieu dans les prochains mois. L'analyse de ce corpus me permettra de proposer un premier bilan : je tenterai donc de définir quelles ont été les compétences et savoir développés par les élèves (le « bagage ») leur permettant une analyse critique des sources, tant historiques que portant sur des faits d'actualité.

Références :

- AUDIGIER, F. (2005). « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire ». In *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 103-122). De Boeck.
- BESNIER, C. (2017) *La vérité côté cour. Une ethnologie aux assises*. Paris : La Découverte.
- DERRY, C. (2008). *Etude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3ème cycle primaire* [Doctorat en éducation (PhD)]. Université du Québec à Montréal.
- DOUSSOT S. (2018a). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation*. Peter Lang.
- DOUSSOT, S. et FINK, N. (2019) Faire problématiser les élèves de CE2 à partir de témoignages, *Recherches en didactiques*, n° 27
- DULONG, R. (1998) *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. Paris : EHESS.
- LAUTIER N. & ALLIEU-MARY N.(2008), « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, n°162, p. 95-111.

- MONIOT (1992) « L'usage du document face à ses rationalisations savantes, en histoire », in *Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du 7e colloque*, avril 1992, F. Audigier (ed.), INRP, 1993.
- ORANGE C. (2010), « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant », *Recherches en éducation*, HS n°2, p.7385.
- RICOEUR P. (1983) *Temps et récit*, t.1, Éditions du Seuil.

Éduquer en anthropocène : interdisciplinarité et formation initiale d'enseignants du secondaire

JOUBLOT FERRE Sylvie, Docteure en géographie, chargée d'enseignement, Haute École pédagogique de Lausanne, Sylvie.joublot-ferre@hepl.ch

BACHMANN Julien, Doctorant en géographie, assistant, Haute École pédagogique de Lausanne, julien.bachmann@hepl.ch

REYMONDIN Lucien, chargé d'enseignement, Haute École pédagogique de Lausanne, Lucien.reymondin@hepl.ch

SCHWAB Joël, chargé d'enseignement, Haute École pédagogique de Lausanne, Joel.schwab@hepl.ch

LUPATINI Marco, Docteur en géographie, chargé d'enseignement, SUPSI, Marco.Lupatini@supsi.ch

Mots-clés : anthropocène, interdisciplinarité, transposition didactique, hybridation

Il s'agit dans cette communication de présenter un dispositif de formation initiale en direction des étudiant-e-s de la filière secondaire, articulé autour de deux objectifs principaux : d'une part, explorer la dimension interdisciplinaire, et d'autre part tenter de répondre aux défis actuels en anthropocène. Le concept d'anthropocène « qui surgit à la fin du XX^e siècle, mobilise le temps long de l'ère géologique, avec le suffixe cène, tout en intégrant la dimension humaine, contenue dans le préfixe anthropo. Il acte le principe d'un raisonnement global qui réunit l'humanité et la Terre, et qui correspond à des changements eux-mêmes globaux » (Alexandre, F. et *al.*, Groupe Cynorhodon (coord.), 2020).

Cette initiative s'inscrit dans le cadre de la mise en place au printemps 2022 d'un module de formation initiale dispensé à la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud. La conception du module est le fruit d'une collaboration étroite entre des formateurs-enseignants et des formateurs-chercheurs. A ce titre trois principales disciplines sont mobilisées : géographie, économie et citoyenneté.

L'idée est de questionner les pratiques enseignantes à la lumière de la pluralité des savoirs, de la recherche en didactique, et du changement de paradigme articulé à l'anthropocène. Trois enseignants ont été invités en amont à intégrer à l'intérieur d'une séquence d'apprentissage, une unité de problème consacré à l'anthropocène (selon le modèle d'Hertig, 2012). Des catégories d'analyses seront retenues et présentées afin d'évaluer ces unités d'apprentissage. Ce matériau sera mobilisé dans le cadre de la conception et de la réalisation du module de formation initiale précédemment mentionné.

Après avoir rappelé la pertinence d'intégrer en éducation le contexte et les enjeux de l'anthropocène (Wallenhort et Pierron, 2019), nous présenterons les travaux des enseignants et de leurs élèves. Précisément, l'ensemble des activités qui auront été proposées aux classes et les observations directes seront décrites et analysées. Enfin, le rôle de cette recherche collaborative pour la structuration du module, la conception du contenu et l'hybridation des savoirs, sera déchiffré. Au plan théorique, nous mettrons l'accent d'une part sur la

transposition didactique (Chevallard, 1985) d'autre part sur la mise en œuvre concrète de l'interdisciplinarité (Lenoir, 2020) et enfin sur le régime de circulation des savoirs (Chevalier, 1997).

Références :

Alexandre, F. *et al.*, Groupe Cynorhodon (coord.), (2020). Dictionnaire critique de l'anthropocène. Paris: CNRS Éditions.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Chevalier, J.-P., Quatre pôles dans le champ de la géographie ? », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 23, mis en ligne le 08 avril 1997, <https://doi.org/10.4000/cybergeo.6498>

Hertig, P. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes. Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud*. Lausanne: Faculté des géosciences et de l'environnement de l'Université de Lausanne, Thèse de doctorat en géographie sous la direction du Professeur Da Cunha.

Lenoir, Y. (2020). L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : Pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs. *Tréma*, 54, Article 54. <https://doi.org/10.4000/trema.5952>

Wallenhorst, N., et Pierron, J.-P. (2019). *Éduquer en Anthropocène*. Lormont : Le Bord de l'Eau.

Enquête sur le terrain, expérience spatiale et formation des enseignant·e·s du primaire en didactique de la géographie

JOUBLLOT FERRE Sylvie, Docteure en géographie, chargée d'enseignement, Haute École pédagogique de Lausanne, Sylvie.joublot-ferre@hepl.ch

GAVIN Anne-Sophie, Doctorante en géographie, assistante, Haute École pédagogique de Lausanne, anne-sophie.gavin@hepl.ch

Mots clés : enquête sur le terrain, expérience spatiale, didactique de la géographie, formation des enseignant·e·s du primaire

Il s'agit dans cette communication d'interroger le rôle de l'enseignant·e dans le contexte des nouveaux défis et enjeux du monde contemporain, et les effets pour la formation initiale et continue. Nous nous exprimerons depuis la didactique de la géographie d'une part, et la valorisation de la démarche d'enquête d'autre part.

Une procédure didactique proposée en première année de formation d'étudiant·e·s en filière primaire cycle 1, au sein du module de découverte des sciences humaines et sociales, sera analysée. Le dispositif présenté répond d'un côté aux injonctions du Plan d'études romand (PER) qui propose depuis 2010 de manière innovante des objectifs propres à la géographie dès le cycle 1. La focale est le développement de compétences spatiales (CIIP, 2014). D'un autre côté, il repose sur les intentions de recherche en didactique disciplinaire. Par conséquent, la procédure développée permet d'articuler recherche exploratoire et formation, dans un régime de circulation (Chevalier, 1997) voire d'hybridation des savoirs (Ruby, 2019).

L'enquête sur le terrain, traditionnelle en géographie académique (Calbérac, 2021) est ici investie comme un espace collaboratif et participatif. Les interrelations à la fois entre les participant·e·s, mais également entre les participant·e·s et les espaces explorés conditionnent la co-production des savoirs, les confrontations, l'accès à l'altérité. C'est une première dimension du dispositif. L'autre aspect est de conduire les étudiant·e·s à vivre et déchiffrer, de manière individuelle et collective, une expérience spatiale corporelle, sensible, sociale (Joublot Ferré, 2020). En préalable, les représentations spatiales (André et Bailly, 1989) ont été prélevées à travers quelques mots clés. Ensuite, les participant·e·s sont invité·e·s à réfléchir sur l'expérience elle-même et comment elle a ou non modifié voire enrichi leurs visions de l'espace arpenté. Des activités intermédiaires (interviews, croquis, enregistrements sonores) les ont conduit·e·s à observer ainsi qu'à problématiser l'espace traversé et les acteur·rice·s présent·e·s.

Tout d'abord nous présenterons notre hypothèse à propos de la pertinence de travailler l'expérience spatiale et la démarche d'enquête en formation initiale de didactique de la géographie au cycle 1, dans le contexte des défis actuels. Nous poursuivrons avec une description précise du dispositif de formation pour mettre en œuvre l'expérience spatiale et la démarche d'enquête sur le terrain.

Enfin nous conduirons une réflexion sur le potentiel et les limites de ce dispositif à partir des résultats obtenus, et compte tenu de nos catégories d'analyse relatives à la complexité d'un territoire de proximité, et son potentiel à être un espace commun et partagé ?

Références :

- André, Y. et Bailly, A. (1989). Pour une géographie des représentations. In André, Y. *et alii*. *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*, (pp.9-28). Paris: Anthropos-Economica.
- Calbérac, Y., (2021). Raviver le vif. Le terrain des géographes au prisme de la métaphore. In Clément, V., Stock, M et Volvey, A. (sous la dir.). *Mouvements de géographie. Une science sociale aux tournants*, pp.39-55. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Chevalier, J.-P., Quatre pôles dans le champ de la géographie ? », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 23, mis en ligne le 08 avril 1997, <https://doi.org/10.4000/cybergeo.6498>
- CIIP. (2010). Géographie cycle 1. In CIIP (Ed.), *Plan d'étude romand (PER)*. https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36327/PER_print_SHS_11.pdf
- Joublot Ferré, S., (2020), « Un kilomètre du jardin à la canopée. Espace vécu et expérience spatiale », in *L'Information géographique*, 2020/3, 84, vol. 84(3), p. 37- 45.
- Ruby, C. (2013). [hybridation], in Lévy J. et Lussault, M. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*,(pp.519-520). Paris : Belin.

Réflexions sur le développement de la littératie historique des élèves du secondaire au Québec

LANOIX Alexandre, professeur adjoint, Département de didactique de l'Université de Montréal, alexandre.lanoix@umontreal.ca

ETHIER Marc-André, professeur titulaire, Département de didactique de l'Université de Montréal, marc.andre.ethier@umontreal.ca

Mots clés : enseignement secondaire, histoire du Québec, littératie historique

Depuis septembre 2020, notre équipe mène une recherche-action qui s'intéresse à l'enseignement de l'Histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire (élèves de 15 et 16 ans). L'analyse de productions d'élèves récoltées dans le cadre de cette recherche nous permet de caractériser l'état et le développement de la littératie historique des élèves.

La littératie étant comprise comme la capacité à comprendre et à communiquer de l'information dans le cadre d'un champ de connaissance (l'histoire, dans le cas qui nous occupe) (Martel, 2018; Nokes, 2013), nous en cherchons et analysons des manifestations dans les productions écrites des élèves sous deux angles : l'utilisation des documents et la production de textes historiques.

Sur le plan de l'utilisation des documents historiques, le cadre de référence de Nokes (2013) permet de situer les productions sur un continuum entre le décodage simple des documents et leur analyse critique. Son modèle de littératie historique, qui comprend quatre niveaux, est adapté du modèle de littératie de Freebody et Luke (1990), dont il reprend les catégories générales en les précisant pour la littératie historique.

Lorsqu'il **décode** un document, un élève établit une relation entre les sons et les symboles (lettres) ou entre les symboles et leur représentation dans une image, par exemple. Il doit également décoder l'information associée à la discipline historique, comme les représentations du temps selon un système calendaire (av. J.-C., par exemple) ou les données contenues dans une carte géographique. Lorsqu'il **comprend** un document, un élève construit la signification du document en faisant des inférences liant les éléments textuels à des connaissances antérieures. Dans ce niveau de littératie historique, un élève peut résumer un passage ou présenter les idées principales d'un document. Lorsqu'il **utilise** un document, un élève tient compte de sa posture de lecteur et de son intention de lecture. Dans ce niveau de littératie historique, un élève peut réaliser la recherche, la sélection et l'utilisation de document en fonction d'une intention de lecture. Lorsqu'il **critique** un document, un élève se questionne sur la production du document et sur l'influence du contexte de la production sur le message que le document transmet, qu'il soit explicite ou non. Dans ce niveau de littératie historique, un élève évalue le document et son contenu pour en établir la pertinence, la précision et l'utilité (Nokes, 2013).

Sur le plan des productions textuelles, le cadre de référence de Coffin (2006) permet de caractériser le travail des élèves en fonction de leur exploitation du vocabulaire associé au temps, aux acteurs historiques et à la causalité.

La production d'une **narration historique** implique le développement d'une capacité de généraliser en discutant de groupes plutôt que d'individus spécifiques et en regroupant des événements pour former des périodes historiques temporelles et thématiques. L'objectif de production de ce type de texte est de faire le récit d'évènements signifiants du passé. Une **interprétation historique** a le même objectif de production que la narration historique -le récit d'évènements signifiants du passé-, mais y ajoute la description des liens causaux entre les événements de la séquence temporelle. Tout comme le temps, les liens de causalité jouent le rôle de principe organisateur des textes. Les textes **explicatifs** incluent les explications des causes et des conséquences. L'objectif de ce genre de texte est d'expliquer les facteurs qui contribuent à ce que les choses se passent telles qu'elles se sont passées ou d'expliquer les conséquences d'une situation du passé. Dans le genre explicatif, la causalité organise le texte.

Notre analyse, fondée sur les cadres de référence de Nokes (2013) et de Coffin (2006), a mené au traitement de 24 productions d'élèves. Chacune de ces productions a été située dans les deux cadres de référence en tenant compte du vocabulaire utilisé et de la structure du texte. Les résultats témoignent du développement d'une littératie historique incomplète. Ils illustrent que la capacité des élèves à traiter les documents historiques ne va pas nécessairement de pair avec celle de produire une explication historique cohérente. Ils montrent également que les élèves ne développent pas toujours une capacité à produire une interprétation historique complète, plusieurs cas faisant état de textes dépourvus de repères temporels ou, à l'inverse, de marqueurs de causalité.

Si, comme l'écrit Ricoeur (1983), le texte prend son sens dans l'interaction entre le texte et le récepteur, les écrits que nous avons analysés n'ont souvent de sens que pour un enseignant d'histoire qui corrige les travaux de ses élèves. Lui seul comprend, par exemple, qu'une partie du cadre temporel est déjà donné par la question. En ce sens, nos constats donnent à penser que la littératie que nous avons observée est, par nature, scolaire. Elle permet aux élèves de satisfaire les exigences institutionnelles et de remplir leur part du contrat didactique (Brousseau, 1988), mais ne pourrait guère être transférée dans un contexte extrascolaire pour comprendre et expliquer des phénomènes historiques ou sociaux.

Références :

- Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maître. *Bulletin de l'A.M.Q.*, 14-24.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.
- Freebody, P. et Luke, A. (1990). Literacies programs. Debates and demands in cultural context. *Prospect : An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire*. JFD Éditions.
- Nokes, J. (2013). *Building Students' Historical Literacies : Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. Routledge.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. 1 L'intrigue et le récit historique*. Seuil.

Les Voyageurs, question absente du curriculum : quel rôle pour l'enseignant ?

LECOMTE Aurore, Université de Paris, Laboratoire LDAR, ED 623,
lecomteaurore@laposte.net

Mots-clé : curriculum, voyageurs, territoire, hybridation, recherche collaborative, territoire

Les Voyageurs sont objets de stéréotypes négatifs qui émergent en classe. Cela pose la question du traitement des savoirs sociaux des élèves et du processus d'hybridation voire de conflit qui se fait jour entre le contenu abordé en classe et les représentations influencées par des sources externes (Avry, 2012; Barthes & Legardez, 2011; Festinger, 1957; Perrenoud, 1993; Rateau & Moliner, 2009). Les mobilités des Voyageurs constituent une question socialement vive (Legardez & Simonneaux, 2006 ; Barthes & Legardez, 2011; Molinatti, 2011; Simonneaux, 2008) qui interroge aussi le rapport des élèves à leurs représentations spatiales et aux territoires (Daudel, 1994 ; Thémines, 2011). C'est ce qui fait des Voyageurs une question socialement vive (Legardez & Simmoneaux, 2006).

Le sujet n'est pourtant pas explicitement présent dans le curriculum français mais soulève la question du récit territorial construit par la géographie scolaire (Perrenoud, 1993 ; Thémines, 2011). La lecture des programmes de la voie professionnelle met en évidence l'absence concrète des populations considérées à la marge. Les prescriptions ont tendance à valoriser les mobilités des personnes dans une approche utilitariste (2019, BO n° 5 du 11-4). Par l'emploi de catégories : migrants légaux, illégaux, réfugiés, expatrié, étudiant Erasmus, réfugié climatique, le traitement des mobilités est performatif et centré sur les flux. La manière dont le programme envisage les mobilités ne permet pas de comprendre ce que représente la mobilité dans sa dimension culturelle, notamment en ce qui concerne les Voyageurs ni même leurs ancrages sur les territoires.

Comment enseigner un sujet absent du curriculum ? Un des leviers de changement est de pratiquer une géographie qui utilise l'expérience des élèves comme levier d'apprentissage. C'est ce que propose la géographie expérientielle. Elle pense ainsi un renouvellement des situations d'enseignement en interrogeant le passage de l'expérience à la connaissance. Un scénario de cours s'articule ainsi autour de 4 phases (4I) : Immersion, Investigation, Institutionnalisation, Implémentation (Leininger-Frézal, 2019). Il s'agit d'articuler les savoirs issus de cette expérience avec les savoirs scolaires à travers l'expérience concrète des élèves.

Cette contribution propose de rendre compte d'expérimentations menées dans le cadre d'une recherche collaborative avec des enseignants en lycée professionnel dans l'Essonne. Ce département est un territoire où des acteurs aux intérêts divers, et parfois divergents s'expriment. Les Voyageurs sont assignés à des territoires, eux même localisés dans les marges. Les tensions au sein des communes sur l'habitat mobile et la scolarisation des enfants Voyageurs sont autant d'exemples qui s'invitent en classe. L'objectif de la recherche est de déconstruire les préjugés et de développer une approche permettant d'introduire cette question dans le curriculum implémenté français de géographie. La méthodologie employée est

qualitative : pour cerner les représentations des élèves, une enquête par questionnaire a été élaborée en amont, puis des entretiens ont été menés avec les enseignants de deux lycées professionnels qui exercent dans des territoires où la question des Voyageurs se pose. Dans un second temps, les cours des enseignants ont été observés et les productions des élèves (orales et écrites) ont été collectées.

Ces exemples de pratiques pédagogiques s'inscrivent dans une perspective de justice sociale et d'émancipation (Gintrac, 2015 ; Harvey, 1973). Les enseignants impliqués, des professeurs de lycée professionnel, adoptent alors un rôle hybride (Ruby, 2019). Ils sont à la fois acteur de la construction d'un curriculum en prise avec les enjeux sociaux mais aussi à l'initiative d'un changement de regard. Des entretiens ont été menés avec les enseignants partie prenante de cette recherche. Ils ont contribué à faire émerger les finalités citoyennes attribuées à la géographie. De ce fait, les pratiques pédagogiques pour aborder la question se fondent sur une logique émancipatrice et fondée sur l'expérience concrète. Le positionnement identitaire du PLP Lettres-Histoire-Géographie a été interrogé en tant qu'enseignant marqué par une identité bivalente ce qui soulève les enjeux de la formation continue.

Références :

- AVRY, L. (2012). Analyser les conflits territoriaux par les représentations spatiales : Une méthode cognitive par cartes mentales, Thèse de doctorat, Université Rennes 2. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00808779>
- BARTHES, A., & LEGARDEZ, A. (2011). Objectiver l'enseignement des questions socialement vives ? Dans Développement durable et autres questions d'actualité (p. 195-214). Éducagri éditions.
- DAUDEL, C. (1994). De la difficulté de recenser et d'utiliser les représentations des élèves en géographie. Géocarrefour, 69(3), 221-228. <https://doi.org/10.3406/geoca.1994.4258>
- FESTINGER, L. (1957). Une théorie de la dissonance cognitive.
- GINTRAC, C. (2015). Au seuil critique de la ville : Trois groupes de géographie engagée. Paris 10.
- HARVEY, D. (1973). Social Justice and the City (Geographies of Justice and Social Transformation Ser.): University of Georgia Pres.
- MOLINATTI, G. (2011). « Chercheurs et questions socialement vives ». Dans: Développement durable et autres questions d'actualité (p. 339-362). Éducagri éditions.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2009). « Programme d'histoire-géographie de la classe de Terminale Professionnelle ». Bulletin officiel n°2 du 19-2.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2018). « Programme d'enseignement moral et civique au cycle 4 ». Bulletin officiel n°30 du 26-7.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2019). « Programme d'histoire-géographie de la classe de seconde professionnelle » Bulletin officiel n° 5 du 11-4.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2019). « Programme d'histoire-géographie du cycle du Certificat d'aptitude professionnelle » Bulletin officiel n° 5 du 11-4.
- PERRENOUD P. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». Dans : Houssaye J. (dir.). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris : ESF, p. 61-76.

RATEAU, P., & MOLINER, P. (2009). Représentations sociales et processus sociocognitifs. Presses universitaires de Rennes.

LEGARDEZ A. et SIMONNEAUX L. (dir.). (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives. Paris : ESF

THEMINES, J.-F. (2011). Savoir et savoir enseigner le territoire. Presses universitaires du Mirail-Toulouse.

Mettre à profit la communauté dans la formation des enseignant·e·s d’histoire :
l’apprentissage expérientiel comme passerelle d’acquisition de compétences
professionnelles

LEGAULT Danny, Chargé de cours en didactique de l’histoire, Doctorant en éducation, Université du Québec à Montréal, legault.danny@uqam.ca

La communauté d’apprentissage peut-elle contribuer à l’enseignement de l’histoire ? Cette communication vise à rapporter deux expériences où la « communauté » a contribué à la formation des enseignant·e·s d’histoire.

D’abord, il sera démontré dans quelle mesure les futurs (es) enseignants (es) d’univers social au secondaire ont pu enrichi leur contenu et leur conception entourant les Premières Nations du Québec dans le cadre d’un séjour d’échange culturel dans une communauté autochtone (Odanak). Bien qu’insuffisante, cette expérience a permis d’élargir les perspectives didactiques concernant les Premières Nations. Cette activité a ouvert la voie à un projet de plus grande envergure qui aura lieu en 2022 en étroite collaboration avec l’Institution Kiuna (établissement d’enseignement post-secondaire autochtone) soit la mise en place de l’école d’été Witamawi, destinée principalement aux futurs.es enseignants.es primaire et secondaire. Cette semaine de formation universitaire au sein d’une communauté autochtone permettra de parfaire les connaissances historiques dans une perspective autochtone et envisager des moyens différenciés d’enseigner l’histoire du Québec et du Canada. Il s’agit d’un jalon incontournable de la réconciliation autochtone-allochtone suivant ainsi les appels à l’action #62 et #63 du rapport de la *Commission vérité et réconciliation du Canada* (2015).

Dans un deuxième temps, la communication permettra d’exposer les apports et limites de l’activité *Défi didactique* où des enseignants.es confirmés sont jumelés à des étudiants.es du cours de didactique de l’histoire de l’Université du Québec à Montréal. Des enseignants.es soumettent des défis didactiques et les étudiants.es intéressés élaborent l’activité qui sera expérimentée en classe avec les élèves. L’assemblage des forces de l’un et l’autre donne lieu à des créations des plus originales en enseignement de l’histoire. Cette activité d’ampleur tente de rejoindre les principes de l’apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) donnant un caractère signifiant et pertinent aux notions et compétences acquises.

Enfin, les aspects décloisonnés et désinstitutionnalisés des apprentissages proposés rejoignent les axes 1 et 2 de cette rencontre internationale en didactique d’histoire, de géographie et d’éducation à la citoyenneté. En effet, la communication sera l’occasion de présenter les retombées positives des apprentissages dans et avec la communauté (Dewey et Hinchey, 2018) particulièrement pour la formation des enseignants.es d’histoire. Qui plus est, des résultats et constats obtenus par des entretiens semi-dirigés montreront les bénéfices d’établir des « ponts » entre communauté et institutions scolaires et de surmonter les frontières institutionnelles. La communication présentera les étapes et caractéristiques qui ont marqué ces échanges de savoirs. Enfin, elle sera une occasion de soulever des pistes de réflexion concernant la communauté comme territoire éducatif (Pithon *et al.*, 2008) et envisager de nouvelles perspectives didactiques.

Références :

Commission vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Montreal : McGill-Queen's University Press.

Dewey, J. et Hinchey, P. H. (2018). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. Bloomfield : Myers Education Press. Récupéré de *WorldCat.org* <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1804163>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. J. (2008). *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association* Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Enseigner la géographie avec les géocapabilités : une approche curriculaire différente ?

LEININGER-FREZAL Caroline, Maitre de conférences, HDR, Université de Paris, EA 4434 LDAR, caroline.leininger-frezal@u-paris.fr

Mots clés : curriculum, géocapabilité, Powerfull knowledge, migration, didactique

L'enseignement de la géographie a connu une crise curriculaire à la fin du XXème siècle en France et plus largement dans l'ensemble des pays occidentaux. La légitimité et l'utilité de la discipline ont été contestées. La géographie apparaît comme un inventaire du monde en décalage avec les enjeux contemporains. Young et Muller (2010) ont envisagé trois futurs possibles pour l'enseignement de la géographie : une discipline qui resterait centrée sur des contenus encyclopédiques (scénario 1), une discipline dans laquelle les compétences transversales passeraient avant les contenus et le raisonnement géographique (scénario 2) ou une discipline qui préparerait les élèves à penser le monde (scénario 3). C'est dans la perspective du troisième scénario que s'inscrit la théorie des Géocapabilités. Inspiré des théories de Sen (1999) et Nussbaum (2012), la théorie des géocapabilités propose une alternative à une approche par compétences des apprentissages (Solem et al., 2013).

Une géocapabilité est la capacité de penser et d'agir le monde avec un regard géographique. Il n'existe pas de liste de géocapabilités. Les géocapabilités reposent sur les « Powerfull knowledge ». Ce sont des savoirs disciplinaires structurants qui visent à donner aux élèves la capacité à penser par eux-mêmes le monde. La théorie des géocapabilités s'inscrit dans une perspective curriculaire. Elle repose sur l'idée que les enseignants participent à leur niveau à la production du curriculum. Ce sont des « curriculum makers ». Pour cela, la théorie repose sur un processus de création de cours qui passe par la création de *vignettes*. C'est un texte présentant de manière synthétique un des savoirs disciplinaires structurants en jeu dans la leçon (« Powerfull knowledge »). Les vignettes guident ensuite le choix des artefacts. Ce sont les documents créés ou choisis pour la leçon.

La théorie des géocapabilités a émergé dans un contexte anglo-saxon et est devenu en quelques années la théorie de référence en didactique de la géographie dans la communauté internationale. Est-ce une théorie pertinente pour penser le travail enseignant dans le contexte français ?

Dans le cadre du projet Erasmus Plus Geocap 3 mené sous la direction de David Mitchell (UCL – Londres), nous avons testé l'approche par géocapabilité dans deux établissements scolaires : un collège à Dreux et un lycée à Montrouge. Les enseignants d'histoire-géographie de ces établissements ont élaboré et testé au sein de la recherche collaborative (Desgagné, 1997) des séquences sur les migrations en 4^{ème}, 3^{ème} et 2^{nde} en suivant la démarche proposée par la théorie des géocapabilités. Un focus groupe a été réalisé en amont du projet et des entretiens individuels ont été réalisés en aval en suivant le guide ci-dessous.

Questionnaire du focus groupe	Questionnaire de débriefing de fin de projet
<p>Première étape : Les enseignants présentent un cours lié à la migration.</p> <p>Deuxième étape : Questions relatives aux pratiques des enseignants Quels sont les objectifs de votre cours ? (connaissances, savoir-faire, aptitudes, compétences, capacités) Quelles sont les ressources que vous utilisez pour réaliser ce cours ? Ce cours fonctionne-t-il bien ? Rencontrez-vous des difficultés dans l'enseignement des migrations ? Lesquelles ? Les « migrations » sont-elles un sujet qui vous intéresse ? Pourquoi ? Pourquoi ? Que changeriez-vous dans votre cours à l'avenir ?</p> <p>Troisième étape : Questions sur le parcours professionnel Avez-vous une formation en géographie ? Avez-vous reçu une formation sur les migrations dans le cadre de la formation initiale ou continue ? Pour vous, quels sont les objectifs de l'enseignement de la géographie ?</p>	<p>Est-ce qu'il y a des changements entre le cours élaboré de manière collaborative et celui mis en œuvre ?</p> <p>Comment s'est déroulée la séquence ?</p> <p>Qu'est-ce que les élèves ont appris d'après vous ?</p> <p>Est-ce que l'approche par géo-capabilités a permis de développer la capacité de réflexion des élèves ?</p> <p>Est-ce que vous avez relevé des différences avec la manière dont vous enseignez les migrations auparavant ?</p> <p>Quels intérêts et quelles limites avez-vous trouvés l'approche par géo-capabilité pour enseigner les migrations ?</p> <p>Est-ce que l'approche par géo-capabilité vous a permis de mieux prendre en compte les enjeux de justice sociale dans votre enseignement ?</p>

Les enseignants ont produit des *storymaps* qui visent à rendre compte de leur démarche et leur réflexivité sur le projet. Ces trois corpus seront analysés pour répondre à la question de recherche.

Notre communication s'organisera en trois temps. Dans un premier temps, nous présenterons la théorie des géo-capabilités. Dans un second temps, nous analyserons les démarches élaborées par les professeurs pour enseigner les migrations. Dans un troisième temps, nous montrerons que l'approche par géo-capabilités ne modifie pas en profondeur la manière dont les enseignants travaillent mais qu'elle permet de mieux cerner les apprentissages en jeu.

Références :

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371. <https://doi.org/10.7202/031921ar>

Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion.

Sen, A. (1999). *Commodities and Capabilities*. OUP India.

https://www.amazon.fr/Commodities-Capabilities-Amartya-Sen/dp/0195650387/ref=sr_1_1?keywords=B0024JEM5E&qid=1558014845&rd=1&s=gateway&sr=8-1

Solem, M., Lambert, D., & Tani, S. (2013). *Geocapabilities : Toward An International Framework for Researching the Purposes and Values of Geography Education*. 3(3), 16.

Young, M., & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future : Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.

<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>

Enseigner l'histoire au prisme d'une didactique de l'urgence

MAFFRE Stéphanie, Maîtresse de conférences en histoire contemporaine, Université Toulouse Jean-Jaurès-INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées, Framespa, UMR 5136, stephanie.maffre@univ-tlse2.fr

Mots-clés : temps historique, temps social, temps médiatique, posture professionnelle, mémoires, histoire, attentats, croyances/connaissances, épistémologie

Depuis 2015 et les attentats de Charlie hebdo, de l'hyper-casher, puis ceux du Bataclan, du Stade de France, de Nice, etc. les professeurs d'Histoire-Géographie français ont dû, toujours dans un contexte d'urgence, « inventer » des outils didactiques afin de répondre aux questions des élèves, des collègues, de la société. Jusqu'à cette mise en abîme du 16 octobre 2020 où l'un des leurs fut assassiné : il fallut alors que ces enseignants donnent du sens à ce qui, pour eux, relevait de l'indicible et de la sidération. Nous nous sommes bien trouvés face à une situation de mise en situation en classe que l'on peut qualifier d'« hybride », à savoir « Qui n'appartient à aucun type, genre, style particulier ; qui est bizarrement composé d'éléments divers. » (Cf. ; CNRTL)

Il convient alors de se poser la question suivante : Comment enseigner l'histoire, comment s'appuyer sur ses outils et sur sa méthode afin de proposer une « didactique de l'urgence » pour nos élèves afin de participer de leur formation de citoyens éclairés ? Il ne s'agit pas ici d'exposer les résultats d'une recherche menée à son terme, mais plutôt de proposer à partir d'expériences vécues et de questionnements qui émergent, des pistes de réflexion pour penser la possibilité d'une recherche sur cette question précise.

Dans un premier temps il s'agit de s'appuyer sur un rappel du contexte des années 2015-2021 (BOUCHERON- RIBOULET, 2015), des retours d'expériences de collègues (*Aggiornamento*, Boite noire, 2015) et des demandes institutionnelles.

Dans un deuxième temps il demeure nécessaire de se demander comment la méthode historique, les concepts mobilisés par la discipline, son outillage épistémologique ont permis et permettent de répondre à l'urgence et de donner du sens à ces moments a priori sans sens. Il semble pertinent de questionner *les régimes d'historicité* (Cf. HARTOG, 2003), le rapport au temps long en histoire pour mettre en perspective le temps plus court (LEDUC, 1999 ; LE GOFF, 2013). Il paraît utile de questionner ensuite la notion d'*événement* en histoire (LABORIE, 2011, 2019) : à savoir comment aider les élèves à remettre en contexte un fait « extra-ordinaire » ? Et comment les professeurs, lorsqu'ils sont eux-mêmes frappés, même indirectement, par la violence, parviennent-ils à donner du sens alors qu'ils sont « acteurs » passifs ou malgré eux de l'histoire du très contemporain ? Enfin, dans une société hyper connectée, comment permettre une éducation à la fois au temps du politique, de la société et des media ? Les réseaux sociaux sont très présents et les élèves vont y chercher nombre d'explications plus ou moins validées scientifiquement. Là aussi, la démarche de l'historien et ses outils quant à l'analyse des sources semblent indispensables à mobiliser. Enfin, nous ne pouvons faire fi du rapport au passé de nos élèves via leurs histoires familiales

et la transmission des mémoires, notamment pour tout acte qui renvoie inconsciemment à l'histoire du fait colonial et postcolonial. Permettre à nos élèves de faire la différence entre le passé, les mémoires et l'histoire est complexe (JOUTARD, 2013) mais indispensable.

A partir de ces constats, il revient aux professeurs d'Histoire-géographie d'*inventer* une « didactique du sens dans un contexte d'urgence », ce qui peut sembler un oxymore. Des travaux existent déjà (*Pastel-la Revue*, n° 7 et n°9) mais le renvoi aux valeurs de la République ne peut se limiter à un catéchisme républicain trop souvent appris, mais non approprié par les adolescents que nous avons en classe. Des outils sont proposés par l'institution, des injonctions sont formulées, mais sur le terrain, et sur un temps plus long les enseignants doivent construire et inventer des outils : commémorer ne suffit pas, commémorer revient au politique quand expliquer et donner du sens revient à la science. Et l'histoire devient ici probablement une discipline-support essentielle. Elle doit permettre dans un premier temps de recevoir la parole des élèves afin de passer par le stade de l'émotion. Ceci afin de questionner ensuite le rapport aux savoirs et ce qui les différencie des croyances (Pestre, 2019). Pour cela, des recherches plus avant sur l'importance de l'épistémologie de l'histoire à prendre en compte dans des expérimentations didactiques semblent nécessaires tout comme la mise en place de recherches formation ou collaboratives. Ainsi, avant une nécessaire refondation des programmes d'histoire, nous pourrions inventer, renouveler ou tout au moins ajuster nos pratiques, nos postures pour enseigner une histoire au sein de laquelle chacun ait sa place ; une histoire émancipatrice afin qu'elle forme de futurs citoyens éclairés et qui, lorsque l'innommable surgit, seront capables de le combattre par la raison.

Références :

BOUCHERON P., RIBOULET M., *Prendre dates- Paris, 6 janvier - 14 janvier 2015*, Paris, verdier, 2015

DE COCK L. ; CASANOVA V. (coord.), *L'école, Charlie et les autres : entrer dans la boîte noire des classes*, In *Aggiornamento hist-géo*, URL : <https://aggiornamento.hypotheses.org/2538> [consulté le 27/10/2021]

Enseigner la république, transmettre ses valeurs, *Pastel-la revue*, Académie de Toulouse, n°7, 2016, URL : https://issuu.com/academiedetoulouse/docs/revue-pastel2016_numero_7

Enseigner les questions socialement vives, *Pastel-la revue*, Académie de Toulouse, n°9, 2018. URL : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/hgemc/pastel-ndeg9-enseigner-les-questions-socialement-vives>

HARTOG F., *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, seuil, 2003le rapport au temps long en histoire pour mettre en perspective le temps plus court

JOUTARD Ph., *Histoire et mémoires, conflits et alliances*, Éditions la Découverte, 2013.

KOSELLECK R., *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, EHESS, 1990

LABORIE P., *Le chagrin et le venin*, Paris, Bayard, 2011.

LABORIE P., *Penser l'événement, 1940-1945*, édition de GUILLON J.M. et VAST C., Paris, Gallimard folio, 2019

LE GOFF J., *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?*, Paris, Seuil, 2013.

LEDUC J., *Les historiens et le temps- Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Seuil, 1999

PESTRE D., *Histoire des sciences et des savoirs* (3 tomes), Paris, Seuil, 2015.

RICOEUR P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2001

L'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins.¹⁴ », un dispositif innovant pour l'enseignement de l'histoire ?

MASUNGI-BAUR Nathalie, chargée d'enseignement en didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, HEP Vaud, nathalie.masungi@hepl.ch.

Mots clés : didactique de l'histoire, shoah, application numérique, classe inversée, témoignage audiovisuel

A l'ère de la disparition des derniers témoins de la Shoah (Wierviorka, A., *L'ère du témoin*, 2013), l'enseignement de cette page historique délicate déclenche des réflexions tant dans la société que dans le monde scolaire et éducatif, qui s'en émeuvent (Fink & Gautschi, 2019, pp. 117-118¹⁵). Une équipe de didactique de l'histoire de la HEP Vaud, conduite par la Prof. N. Fink a développé une application numérique pour enseigner l'histoire de la Shoah par le biais du témoignage audiovisuel. Ce nouveau dispositif éducatif numérique intitulé « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins. » permet à des élèves d'une quinzaine d'années de se confronter au récit de survivant.e.s et de tisser, durant la phase de travail dans l'application, un lien individuel et personnel. Cette partie du travail réflexif global est dévolue à l'élève, dans un parcours dans l'application, durant lequel il.elle choisit librement de travailler à l'aide du récit d'un témoin de son choix. Le travail est pensé pour être effectué en deux fois deux périodes d'enseignement (environ 90 minutes) : d'abord est prévue une phase de travail individuel (qui peut se réaliser selon le principe de classe inversée) et durant laquelle l'élève va opérer un certain nombre de choix, dans une phase de démarche d'enquête historique, parmi lesquels le choix :

- du témoin, parmi les cinq disponibles
- de deux thèmes généraux sur quatre proposés
- de deux des quatre à cinq sources documentaires permettant de croiser le récit avec d'autres types de sources.

L'élève tisse ainsi un lien intrapersonnel avec l'histoire de son témoin, dont il-elle garde trace dans un PDF généré automatiquement par l'application et qu'il-elle peut envoyer à son enseignant.e pour la seconde phase de travail. Cette dernière est prévue, avec le groupe-classe, et permet, par le biais d'une mise en commun des récits et de l'ensemble des documents analysés durant la phase individuelle de saisir l'histoire de la Shoah dans une perspective multidimensionnelle.

Nous réalisons, dans notre travail de recherche, un projet autour de l'emploi de l'application numérique en classe, visant, entre autres à déterminer tant quels sont les apprentissages réalisés par les élèves que leur appréhension de ce nouveau type d'outil numérique pour travailler en histoire. Puisque nous formons également des enseignant.e.s à son usage et à ses potentialités didactiques, nous proposons de présenter les premiers constats réalisés, les premiers résultats de retours de leur part et éventuellement ceux des élèves.

¹⁴ Application numérique disponible à : www.hepl.ch/app-fuir.

¹⁵ Fink, N., & Gautschi, P. (2019). Une application pour enseigner la Shoah avec des témoignages audiovisuels : « Flihen vor dem Holocaust ». *Didactica Historica* (5). 117-123.

Construire une bande dessinée en classe pour mettre en œuvre un raisonnement géographique

MAURICE Julie, Doctorante en didactique de la géographie, Laboratoire de Didactique André Revuz, Université de Paris, julie.maurice@ac-versailles.fr

Mots clés : bande dessinée, expérience, géographie, raisonnement, prospective

Parmi les objectifs du deuxième chapitre de sixième « La ville de demain » figure l'initiation à la prospective territoriale et au raisonnement géographique. Mener les deux de front nécessite de penser un dispositif impliquant une hybridation :

- entre différentes démarches
- entre des savoirs de référence
- entre savoirs de référence et d'expérience.

La démarche de prospective est difficilement enseignée car elle implique que les professeurs transmettent davantage des raisonnements géographiques que des savoirs stabilisés (Fouache, 2021) tout en enseignant l'incertitude, ce que les manuels scolaires ne permettent pas (Maurice, 2020), et acceptent un certain « lâcher-prise » (Nilson cité dans Fouache, 2021, p. 119). La création de bande dessinée en prospective territoriale suppose une hybridation entre différentes démarches qui permet de dépasser ces difficultés : les élèves s'immergent dans un espace-informé (Champigny, 2010), réfléchissent à des scénarios en s'appuyant sur des savoirs solides et à des solutions pour répondre aux défis à venir et fait intervenir des raisonnements géographiques.

Genre mixte et dual, la bande dessinée souffre d'un manque de maîtrise par les enseignants et d'une mauvaise réputation qui entravent son utilisation pédagogique (Blanchard et Raux, 2019). Elle crée une passerelle entre les Lettres, les Arts et la Géographie, favorisant l'émergence d'un raisonnement géographique. Sa création mobilise des compétences propres à la bande dessinée (maîtrise de l'iconotexte, scénario), à la géographie (travail sur l'espace-temps, recours à des outils géographiques, ancrage dans un territoire) ou au dessin. Croiser ces compétences permet :

- un double travail sur l'espace, un raisonnement multiscalaire
- d'élaborer une vision du réel intelligible
- de travailler les liens de causalité.

L'hybridation entre géographie spontanée et raisonnée transforme les élèves en acteurs qui mettent en scène des pratiques spatiales, produisent un discours sur l'espace en prospective territoriale et renforce leur capacité d'abstraction.

Aucune recherche n'existant sur la création de bande dessinée en géographie, une démarche a été créée (Maurice, 2020) pour amener les élèves à construire une bande dessinée qui soit un outil pour mener un raisonnement géographique mobilisant la prospective. Spiralaire et expérientielle, elle répond au modèle des 4I créé par le groupe de recherche Pensée spatiale (Leininger-Frézal, 2019) : les élèves s'immergent dans une situation, la création de bande dessinée, puis suivent différentes étapes d'interactions et d'institutionnalisations qui apportent et réactivent des concepts de la géographie urbaine. Ceci implique une hybridation entre des

étapes propres aux démarches de la géographie prospective, de l'écriture de la bande dessinée et mobilise des outils qui font entrer les élèves dans une communauté discursive. Ils travaillent en groupe et à défendent un point de vue, ce qui a une finalité citoyenne. L'enseignante veille à la compréhension, à la logique interne et la plausibilité des scénarios (prospectifs et littéraires) et accompagne les élèves dans la réactivation des concepts.

Afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle la bande dessinée peut permettre la construction d'un raisonnement géographique, un corpus composé de seize bandes dessinées d'élèves et de travaux intermédiaires a été étudié et des outils d'analyses construits pour vérifier la capacité des élèves à mener un raisonnement géographique, la pertinence du médium et du dispositif. La grille d'analyse des bandes dessinées s'appuie sur l'identification des marqueurs du raisonnement géographique et des variables présents dans les travaux d'élèves. Les critères de réussite fondés sur trois niveaux de maîtrise du raisonnement géographique font émerger trois idéaux-type :

- Idéal-type 1 : 11 groupes mènent un raisonnement géographique.
- Idéal-type 2 : 3 groupes mènent un raisonnement géographique incomplet et éprouvent des difficultés à conceptualiser.
- Idéal-type 3 : 2 groupes échouent à mener un raisonnement géographique et à conceptualiser. L'espace-informé est peu identifiable.

Les élèves incarnent des acteurs - surtout institutionnels – qui se déplacent, travaillent, exercent leurs droits politiques et associatifs pour transformer les villes. Conceptualiser et mobiliser un raisonnement multiscalaire leur est plus difficile. Leur vision du futur est durable (mobilités douces, végétalisation des villes).

Le médium permet aux élèves de mener un raisonnement géographique. Le dispositif souffre de plusieurs limites (échantillon étudié restreint, étape d'implémentation manquante). Fluidifier les différentes hybridations à l'œuvre pour que les élèves raisonnent plus efficacement fait l'objet d'une partie d'une recherche de doctorat actuellement en cours.

Références :

Blanchard & Raux. 2019. « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié ». *Trema*, n°51.

Champigny J. 2010. *L'espace dans la bande dessinée*. [Thèse de doctorat. Université de Paris Diderot].

Fouache L., *L'enseignement de la géographie prospective : vers la construction d'une nouvelle géographie scolaire ?* 2021. [Thèse de doctorat. Université de Lille].

Leininger-Frézal. 2019. *Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle*. [HDR. Université de Caen].

Maurice J. 2020. *Construction d'une bande dessinée en géographie prospective et raisonnement géographique*. [Mémoire de Master 2. Université de Paris].

Mérenne-Schoumaker B. 2012. *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. De Boeck.

Renouveler les interactions dans les classes de géographie en focalisant sur les acteurs : la géographie expérientielle

NAUDET Cédric, doctorant en didactique de la géographie sous la direction de C. Leininger-Frézal et de J.-F. Thémines, Laboratoire LDAR, Université de Paris-Diderot,
Cedric.naudet@ac-versailles.fr

Mots-clés : acteurs, géographie spontanée, géographie raisonnée, explicitation, interactions

Cette communication souhaite se centrer sur les interactions dans la classe de géographie dans le cadre d'une séquence pensée dans le cadre de la « géographie expérientielle » (Leininger-Frézal, 2019). Ce cadre théorique permet de ré-interroger les interactions dans la classe de géographie en prenant davantage en compte le vécu des acteurs et leur point de vue. Il a pour objectif d'amener l'élève à se positionner en tant qu'acteur en prenant part aux débats sociétaux et en appréhendant les spatialités sous-jacentes aux positionnements. Il se donne aussi pour finalité de prendre en compte les interactions entre les savoirs d'expérience, issus de représentations ou de pratiques spatiales -la « géographie spontanée »- et les savoirs scolaires qui appartiennent à une « géographie raisonnée » (Gaujal, 2016). Notre hypothèse est que ce type de pratique peut permettre une meilleure explicitation des savoirs structurants de la géographie (Maude, 2016) permettant alors aux élèves les plus en difficultés de mobiliser leur expérience quotidienne dans une finalité scolaire.

La notion d'explicitation est utilisée dans une perspective sociologique, à la suite de travaux démontrant la prégnance des inégalités sociales face à l'école (Bautier & Rayou, 2017; Berstein, 1975; Bourdieu & Passeron, 1964) notamment du fait des malentendus socio-cognitifs (Bautier & Rochex, 1997) consécutifs à des situations didactiques insuffisamment explicites pour le plus grand nombre. Selon ce prisme d'analyse, les attendus implicites dans l'enseignement (Berstein, 2007) provoqueraient des situations dans lesquels les élèves travailleraient « à côté » des enjeux d'apprentissage (Bonnéry, 2007; Netter, 2018).

La séquence analysée se base sur une sortie de terrain dans le quartier de la Défense pour appréhender le concept de métropolisation. Ce concept, très présent dans les curricula récents nécessite un niveau d'abstraction élevé que les élèves ont souvent des difficultés à atteindre. Le dispositif didactique a été imaginé dans l'objectif d'explicitier le concept, en facilitant l'appréhension des attributs de celui-ci. Dans un premier temps, les élèves avaient pour consigne d'interviewer une personne croisée sur l'esplanade de la Défense lors d'une sortie de terrain. Ils ont alors interviewé des touristes, des hommes d'affaires, des étudiants, des personnes travaillant sur place (ménage, logistique, sécurité, etc.). Dans un second temps, les élèves ont interviewé une personne de leur entourage se rendant régulièrement sur Paris (y travaillant, y consommant, y ayant des loisirs réguliers, etc.). Le lycée des élèves étant situé en grande couronne parisienne, cette approche permet d'appréhender le concept également par les marges d'une ville mondiale. Ces différents acteurs interviewés ont une pratique de l'espace qui leur est spécifique. Pour les élèves, l'espace est perçu comme un donné, donc passant inaperçu dans un premier niveau d'analyse. L'interaction en classe des éléments recueillis permet la mise en évidence des différentes spatialités des acteurs interviewés.

L'institutionnalisation des savoirs par de nouvelles interactions entre le professeur et les élèves éclairent les attributs du concept et posent les jalons d'une implémentation sur le long terme. Les fonctions de commandement caractéristiques de la métropolisation sont illustrées.

On peut ainsi prétendre qu'en favorisant les interactions, à la fois entre les élèves et les acteurs de la géographie, mais aussi entre les élèves eux-mêmes puis entre les élèves et le professeur, la géographie expérientielle permet aux élèves de s'explicitier à eux-mêmes le concept de métropolisation. Se faisant, on peut postuler du fait qu'elle accompagne la secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004) des concepts et notions clés de la discipline.

Références :

- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Bautier, E., & Rayou, P. (2017). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre, des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (La Dispute, p. 105-122).
- Berstein, B. (1975). *Langage et classes sociales* (Minuit).
- Berstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* (Presses universitaires de Laval).
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques* (La Dispute).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* (Minuit).
- Gaujal, S. (2016). *Une géographie à l'école par la pratique artistique* [Thèse de doctorat, sous la direction de Ch. Grataloup]. Université Paris Diderot.
- Leininger-Frézal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle* [Habilitation à diriger des recherches]. Caen Normandie.
- Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like. *Geography*, 101, 70-76.
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école : Esquisse d'un curriculum invisible*. Presses universitaires de Rennes.

L'enseignant d'histoire-géographie en Côte d'Ivoire,
acteur de la construction d'un curriculum d'EDD
Quel curriculum possible pour l'EDD au secondaire général ivoirien ?

OUSSOU Kouadio Jean-Pierre, Université de Paris/ LDAR/ ED 623,
oussoujeanvarold@gmail.com

Les écoles ivoiriennes font face des problématiques évidentes de développement et d'éducation au développement durable (EDD) (Diemer, 2014), (Lange, 2014), en témoignent l'insalubrité constatée dans la cour et les classes des établissements du secondaire général ivoirien, le gaspillage d'eau et les grossesses en milieu scolaire etc... De 2010 à 2018, les curriculums du système scolaire ivoirien ont connu une réécriture pour faire face à ces différents enjeux. En tant qu'enseignant d'histoire-géographie, je me suis questionné sur la manière dont le nouveau curriculum de géographie du secondaire général, prend en charge ces problématiques d'EDD. Autrement dit, est-ce que la géographie scolaire contribue à l'éducation au développement des élèves ? Ce questionnement m'a amené à analyser les contenus du curriculum de géographie du secondaire général et à proposer un curriculum possible pour l'EDD dans le cadre d'une recherche doctorale menée en cotutelle entre l'Université de vacances de l'ENS d'Abidjan et l'Université de Paris.

Pour explorer ces questions, nous avons mis en place une analyse des curriculums prescrits et réels (Jonnaert, 2011 ; Perrenoud, 1993). Nous avons étudié le curriculum prescrit en isolant les leçons qui portent sur des sujets en lien avec l'EDD et en identifiant l'épistémologie des savoirs visés, les démarches prescrites et les objectifs d'apprentissage. Cette analyse a été mise en discussion au sein d'un groupe de recherche collaborative (Bednarz *et al.*, 2015 ; Asloum & Guy, 2017) rassemblant douze enseignants, un inspecteur et deux chercheurs (dont l'auteur de la communication). Les enseignants ont été invités à adopter une pratique réflexive (Vacher, 2015) pour questionner le curriculum sous le prisme de cette « éducation à », presque inconnu par les enseignants d'histoire-géographie et d'en trouver des leviers possibles dans le contexte ivoirien. A côté de cette recherche collaborative, des entretiens semi-dirigés (Arborio & Fournier, 2016 ; Blanchet & Gotman, 2010 ; Dumont, 2012), d'élèves, d'enseignants, d'inspecteurs pédagogiques a permis de mettre en relief, les représentations et les attentes de ces acteurs de l'école. Des observations participantes (Souley, 2007 ; Breughe, 2015) de deux enseignants stagiaires ont complété ce dispositif.

Il ressort de l'analyse de ces différents corpus qu'il n'existe à proprement parler de curriculum en EDD. Le curriculum reste marqué par l'étude du milieu dont l'interface milieu/société est peu présente. Les pratiques des enseignants sont portées vers des activités de basse intensité intellectuelle (Mousseau & Pouette, 1999) et s'articulent autour de « la boucle didactique » (Tituau-Guillon, 1990). L'EDD, peu prise en compte par les enseignants, renferme des questions socialement vives (Legardez & Simmoneaux, 2006). Ses contenus ne sont pas à proprement parlé traités car, jugés proches de délibérations politiques (Audigier, 1995). Ces pratiques ne sont peu voire pas enclines à la diffusion de l'EDD. C'est ce que nous présenterons dans un premier temps.

Le curriculum possible ne soulève pas seulement la question des contenus à enseigner (curriculum prescrit), qui relève en partie de l'EDD mais surtout celui des pratiques enseignantes (curriculum implémenté). Quelles sont les difficultés que les enseignants rencontrent pour que les problématiques de société soient prises en compte dans les certains contenus ? Comment amener les enseignants à mettre en œuvre les démarches socio-constructivistes recommandées par le prescrit ? Nous présenterons dans cette partie les possibles explorés par le groupe de recherche collaborative. La réécriture des curriculums ne peut pas suffire à promouvoir l'EDD, il faut y associer la modification des pratiques enseignantes.

Références :

- ASLOUM, N & GUY, D (2017). La recherche collaborative en éducation et formation : instrument ou enjeu éthique de la recherche ? vol 6 N° 1-2 pp. 74-87.
- BARTHES, A., & LEGARDEZ, A. (2011). Objectiver l'enseignement des questions socialement vives ? Dans Développement durable et autres questions d'actualité (p. 195-214). Éducagri éditions.
- DIEMER, A (2014). Education au développement durable : enjeux et controverses.
- LANGE JM (2017) : Education au développement durable en milieu scolaire in Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à » pp. 81-91.
- LANGE JM (2013) : Curriculum possible de l'éducation au développement durable : entre actions de participation et investigations multiréférentielle d'enjeux, in éducation à l'environnement, vol. 11
- LEININGER- FREZZAL C, 2010-2011, « L'éducation à l'environnement et /ou au développement durable : un enjeu de la vie politique locale » in Education Relative à l'Environnement, vol.9
- SOULE B, 2007, « Observation participante ou participation observante ? usage et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », vol.2, pp. 127-140.
- SOURP R., 2006-2007, "Quelles procédures d'enseignement en géographie pour une éducation à l'environnement et au développement durable ?", Education relative à l'environnement, volume 6, pp. 179-188.
- THEMINES JF (2016) : Proposition pour un programme d'agir spatial : la didactique de la géographie à l'épreuve de changement curriculaire, Vol. 49 pp. 117-150.
- THEMINES, J.-F., (2004) : Géographicité et professionnalité enseignante. Approche didactique de la complexité des pratiques et des discours de la géographie scolaire du secondaire, Caen, texte inédit, 351 pages.
- VACHER Y (2015) : construire une pratique réflexive.

Former à l'enseignement d'une géographie recomposée. Etude de cas visant à développer la créativité et la pédagogie en extérieur dans une perspective d'éducation à la durabilité

PACHE Alain, Professeur, UER SHS, HEP Vaud, alain.pache@hepl.ch

GAVIN Anne-Sophie, assistante-doctorante, UER SHS, HEP Vaud, anne-sophie.gavin@hepl.ch

Mots clefs : éducation à la durabilité, créativité, pédagogie en extérieur, compétences, savoirs

Depuis le début des années 2000, de nombreux travaux en didactique ont mis en évidence la nécessaire recombinaison des disciplines scolaires – dont la géographie – afin de fournir aux élèves des outils permettant de comprendre les enjeux environnementaux, sociaux, culturels, éthiques ou politiques actuels (Vergnolle Mainar, 2009 ; Audigier, Fink, Freudiger & Haerberli, 2011; Sgard, Audigier & Tutiaux-Guillon, 2013 ; Pache, 2014). Ces disciplines peuvent ainsi apporter leur contribution à une éducation en vue d'un développement durable (ci-après EDD) qui se définit comme l'insertion, dans l'école, d'un projet politique porté par le développement durable (Pache, Bugnard & Haerberli, 2011). Quant à l'éducation à la durabilité (ci-après ED), elle consiste à adopter une posture de durabilité forte, centrée, notamment sur le modèle des limites planétaires (Rocktröm et al, 2009) et vise des objectifs émancipateurs, transformatifs voire transgressifs (Lotz-Sisitka et al., 2015).

Dans le contexte actuel, la montée de l'écoanxiété et l'engagement des jeunes représentent des réalités qui ne sont généralement pas prises en compte par l'école, car la forme scolaire adoptée (Vincent, 1994) reste découpée en discipline et décontextualisée (Sauvé, 2020). De plus, pour répondre aux problèmes complexes de notre époque et imaginer des avenir possibles, les citoyen-ne-s de demain doivent impérativement acquérir des compétences multiples dont la créativité (Lubart, 2003; Pache, 2017). Ainsi, du pouvoir et de l'espoir naissent de la reconnaissance par les élèves des bénéfices de cette compétence sur la société (Walsh et al., 2017).

Selon une approche multivariée, la créativité est le résultat d'une convergence de facteurs cognitifs, conatifs, environnementaux et émotionnels (Lubart, 2003), qui peuvent être intéressants à travailler de manière globale dans une perspective d'ED. La pédagogie en extérieur (ou *outdoor education*) ouvre également l'école sur la complexité du réel en donnant du sens et du concret aux apprentissages scolaires et en fait un levier d'action (Sauvé, 2020). En effet, l'apprentissage expérientiel dans, par, pour et à propos de l'environnement construit un rapport positif à la nature basé notamment sur la capacité d'émerveillement (Partoune et al., 2020).

Dans le cadre la présente recherche-action (Dolbec & Clement, 2000), il convient donc de s'interroger sur les conditions d'une formation à l'enseignement primaire qui intègre la géographie scolaire, l'éducation à la durabilité, le travail en extérieur et un travail explicite autour de la compétence créative. Eu égard à la thématique du colloque, nous examinerons particulièrement la nature des interactions entre les formateur·trice·s et les étudiant·e·s au

travers de la communauté discursive qui se construit. Nous concevons dès lors l'hybridation comme une combinaison de malentendus, de nouveautés et de savoirs de différente nature (sens commun, savoirs scientifiques, savoirs d'expérience, etc.).

Des activités mêlant géographie, éthique, ED(D), créativité et pédagogie en extérieur ont été testées au semestre de printemps 2021 dans le cours du module « *Pratiquer les sciences sociales pour apprendre à lire le Monde : EDD, éthique et géographie* » à la HEP Vaud. Ce module, mis en œuvre en alternant des phases en présentiel et des phases à distance, est destiné à de futur·e·s enseignant·e·s généralistes primaires. Des constats ont émergé grâce à l'observation des activités sur le terrain, des traces écrites et des travaux réflexifs des étudiant·e·s. Premièrement, les étudiant·e·s ont apprécié être sur le terrain et cette expérience a facilité la compréhension de la complexité des enjeux liés à l'aménagement des cours d'eau en milieu urbain. Par contre, le travail de terrain s'est révélé insuffisant en termes d'apports de connaissances pour permettre aux étudiant·e·s d'imaginer sereinement un aménagement innovant et durable. De ce fait, le facteur cognitif, notamment la connaissance d'un éventail des possibles – à travers des études de cas par exemple – semble tout à fait nécessaire avant de concevoir une production créative. Deuxièmement, l'étayage donné par les formateur·trice·s sur le terrain a permis d'enrichir les observations et de répondre aux questions des étudiant·e·s. Cette interaction préalable au processus de créativité montre que le facteur socio-environnemental joue également un rôle important lors d'activités créatives dans une perspective d'ED.

Références :

- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N., & Haerberli, P. (Eds.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*. Université de Genève.
- Dolbec, A. & Clement, J. (2000). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 199-224). Editions du CRP.
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A., Kronlid, D. & McGarry, D. (2015), Transformative, transgressive social learning : rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, Vol. 16, pp.73-80.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : A. Colin.
- Pache, A., Bugnard, P.-P., & Haerberli, P. (Eds.). (2011). *Éducation en vue du développement durable, école et formation des enseignants : enjeux, stratégies, pistes* (Vol. 13 Formation et pratiques d'enseignement en questions). CDHEP.
- Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*. Presses universitaires de Rennes.
- Pache, A. (2017). Développer la pensée prospective :un enjeu fort de l'Éducation en vue du développement durable. In J. Didier, Y.-C. Lequin, & D. Leuba (Eds.), *Devenir acteur dans une démocratie technique* (pp. 175-185). Université de technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM).
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K. et al. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature* 461, 472-475. <https://doi.org/10.1038/461472a>.
- Partoune, C., Bernard, H., Grodos, A.-C., & Meunier, G. (2020). *Dehors, j'apprends*. Liège : Edi.pro.

- Sgard, A., Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2013, 9-11 septembre). *Sciences de la nature et sciences du monde social: quelles recompositions disciplinaires pour former au monde de demain ?* Réseau Education et Formation, Genève.
- Sauvé, L. (2020). Préface. In C. Partoune (Ed.), *Dehors, j'apprends*. Liège : Edi.pro.
- Vergnolle Mainar, C. (2009). De l'environnement au développement durable: implications pour la géographie scolaire française, son territoire, ses frontières. In F. Grumiaux & P. Matagne (Eds.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire* (Vol. 1 Education et formation, pp. 37-48). L'Harmattan.
- Vincent, G. (Ed.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Walsh, C., Chappell, K., & Craft, A. (2017). A co-creativity theoretical framework to foster and evaluate the presence of wise humanising creativity in virtual learning environments (VLEs). *Thinking Skills and Creativity*, 24, 228-241.

L'hybridation entre les cultures populaire et scientifique : les représentations sociales des élèves envers l'histoire

PAGEAU Laurie, Doctorante en didactique de l'univers social, Université Laval,
Laurie.pageau.1@ulaval.ca

Mots clés : représentations sociales, histoire, adolescents, tensions, enseignants

L'histoire est une science qui a souvent changé de paradigme. S'éloignant de la recherche d'une vérité absolue et transmise en tant que telle, on peut constater, de plus en plus, une transition vers des postures plus interprétatives, donnant une voix aux minorités qui ont traditionnellement été écartées du récit dominant. Ces transformations, maintenant bien implantées dans les milieux universitaires, semblent peiner à rejoindre les milieux populaires et ceux de l'enseignement primaire et secondaire. Laville (1984) au Québec, Sandwell (2005, 2006) au Canada anglais ainsi que Marbeau, Audigier, Crémieux, Le Gall et Margairaz (1981) en Europe mentionnaient déjà la distance croissante qui s'installait entre la science historique enseignée dans les écoles et celle des universitaires. Sears (2014) explique cette situation en soulignant que les enseignants d'histoire se trouvent en marge de la communauté active des historiens. Une étude américaine de Wilson et Wineburg (1993) souligne que la représentation de l'histoire que met de l'avant un enseignant dans sa classe reflète, bien souvent, le paradigme de la conception de l'histoire qui était en place dans son *alma mater* lors de sa formation initiale. Pour Sears (2014) et VanSledright (2011), les enseignants d'histoire n'ont pratiquement jamais eu l'occasion d'exercer leur pensée historique lors de leur formation initiale ; il est donc cohérent qu'ils mettent de côté l'enseignement de celle-ci en classe pour reproduire ce qu'ils ont connu en tant qu'apprenant, soit un enseignement axé sur la transmission de connaissances fixes et présentées comme « vraies ». Bain (2000), un chercheur ayant à la fois un pied dans le milieu de l'enseignement secondaire américain et qui poursuit en même temps des études supérieures, témoigne de la difficulté à conjuguer la méthode historique de mise aux études supérieures avec les représentations présentes chez les élèves du secondaire qui lui étaient confiés, car ceux-ci cherchaient à apprendre des faits « vrais » et relatant chronologiquement les événements passés (Bain, 2000, p. 337).

Une analyse des éléments du programme de formation de l'école québécoise (MEES, 2007, 2017) qui concernent l'histoire permet de constater que le programme encourage le développement d'une vision constructiviste de l'histoire, de la méthode historique et cherche à développer des compétences chez les apprenants (Boutonnet, 2017 ; Cardin, 2010 ; Duquette, 2020 ; Éthier, Boutonnet, Demers, et Lefrançois, 2017 ; Éthier, Cardin, et Lefrançois, 2014). Pourtant, la thèse de Moisan (2010) permet de constater la présence de deux conceptions de l'histoire chez les enseignants : une histoire qui serait soit un réservoir mémoriel à acquérir, soit une histoire perçue comme une science servant à développer certaines qualités intellectuelles. Étonnamment, dans le contexte éducatif, les propos de ses participants laissent entendre que le savoir historique doit s'acquérir par une accumulation de connaissances déclaratives et factuelles. L'acquisition de cette « base » semble, selon ses participants, essentielle à la compréhension du monde dans lequel évolueront les apprenants.

La recherche de Demers (2012) esquisse un portrait semblable : dans son échantillon d'enseignants, elle note une « tendance à concevoir l'histoire comme une vérité objective accessible dans les récits d'experts » (Demers, 2012, p. 23).

Tout ceci nous amène à nous interroger sur les représentations de l'histoire présentes chez les élèves québécois. Pour documenter ceci, nous devons prendre en compte le contexte de l'épreuve unique ministérielle, évaluation provinciale de certification de compétences. Cette épreuve, qui doit être administrée à l'échelle de la province, est complexe, car elle tient compte de la nature interprétative de la production du savoir en histoire. Bien qu'officiellement l'épreuve unique reconnaisse la valeur des apprentissages faits en histoire, plusieurs chercheurs ont des réserves face à celle-ci (Blouin, 2020 ; Déry, 2017a, 2017b ; Duquette, 2020 ; Éthier et al., 2014), notamment au sujet des opérations demandées à l'apprenant lors de l'épreuve qui mime la réflexion historique et de la posture épistémologique que cet outil semble véhiculer.

Chez les d'élèves ayant obtenu un constat d'échec à l'épreuve unique ministérielle inscrits dans des cours de rattrapage d'été, une cause en particulier est évoquée pour expliquer cet échec : ils considéraient ne pas avoir assez étudié ou mémorisé le récit historique transmis par l'enseignant pour répondre aux questions de l'épreuve (Pageau, 2016). Ainsi, pour ces apprenants, leur échec ne se justifiait pas par un manque de maîtrise des compétences du domaine de l'histoire, mais par un problème de mémorisation du récit « officiel ».

Aux vues des tensions présentes dans le milieu entre l'épreuve unique ministérielle et le programme, entre les postures véhiculées par les enseignants eux-mêmes et les représentations de l'histoire présentes chez l'ensemble de la population, une interrogation demeure : qu'elles sont les représentations de la discipline historique présentes chez les apprenants ? Sur quelles représentations les enseignants travaillent-ils ? Que font-ils construire par les élèves ? Pour répondre à ces questions, nous avons fait réaliser à 344 élèves de partout au Québec, dans le cadre d'une recherche exploratoire, un questionnaire pour faire émerger leurs représentations sociales de la science historique. Dans le cadre de cette communication, nous nous intéresserons principalement à l'analyse qualitative d'une dizaine de questions ouvertes cherchant à établir la perception que cette population a de la science historique ainsi que de motivation pour apprendre l'histoire au secondaire.

Références :

- Bain, R. B. (2000). Into the Breach. Dans *Knowing, Teaching, and Learning History* (p. 331-352). New York : New York University Press.
- Blouin, L. (2020). *La nature de l'épreuve unique d'histoire, les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire*. Mémoire, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada.
- Boutonnet, V. (2017). Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire. Dans *Quel sens pour l'histoire ; Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 61-79). Gatineau : M Éditeur.
- Cardin, J.-F. (2010). Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure. Dans *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 191-219). Québec : Les

presses de l'Université Laval.

Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*. Thèse, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

Déry, C. (2017a). Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education*, 52(1), pp. 149-172.

Déry, C. (2017b). *Examen de lecture ou examen d'histoire ? Description et analyse des postures épistémologiques sous-entendues par l'épreuve unique ministérielle de 4e secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté*. Présentation par affiche au Colloque Éducatif-Présent, Montréal.

Duquette, C. (2020). Québec's History of Québec and Canada Ministerial Examination: A Tool to Promote Historical Thinking or a Hurdle to Hinder Its Inclusion? Dans *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (p. 323-354). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>

Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S., & Lefrançois, D. (2017). *Quel sens pour l'histoire ?* (M Éditeur). Saint-Joseph-du-Lac.

Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., & Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178. <https://doi.org/10.7202/1024154ar>

Laville, C. (1984). Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire. Dans R. Van Santbergen (Éd.), *Mélanges René Van Santbergen* (p. 171-177). Bruxelles, Belgique : Centre de la pédagogie, de l'histoire et des sciences de l'homme.

Marbeau, L., Audigier, F., Crémieux, C., Le Gall, J., & Margairaz, M. (1981). Pédagogie par objectifs et manuels d'histoire. *Cahiers de Clio*, (68a), 5-16.

MEES. (2007). Histoire et éducation à la citoyenneté. Dans *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire deuxième cycle* (p. 109). Québec : Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports.

MEES. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Québec (Canada) : Gouvernement du Québec.

Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse, Université de Montréal, Montréal, Canada.

Pageau, L. (2016). *À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en histoire et éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribuent-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle ?* Mémoire, Université Laval, Québec, Canada.

Sandwell, R. (2005). The Great Unsolved Mysteries of Canadian History : Using a web - based archives to teach history. *Canadian Social Studies*, 39(2), 1-7.

Sandwell, R. (2006). Introduction: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada. Dans R. Sandwell (Éd.), *To the Past : History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada* (p. 3-10). Toronto: University of Toronto Press.

Sears, A. (2014). Moving from the Periphery to the Core: The Possibilities for Professional Learning Communities in History Teacher Education. Dans *Becoming a history teacher : sustaining practices in historical thinking and knowing* (p. 11-29). Toronto: University of

Toronto Press.

VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy. On Practices, Theories, and Policy*. New York: Routledge.

Wilson, S. M., & Wineburg, S. (1993). Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30(4), 729–769. <https://doi.org/10.3102/00028312030004729>

Enseigner le changement climatique grâce à la géographie expérientielle

PERRIN Eliane, Doctorante en didactique de la géographie, Université de Paris, IREM de Paris, LDAR- ED 623, eliane.perrin@ac-grenoble.fr

Mots clés : changement climatique, géographie expérientielle, géographie spontanée, ingénierie didactique

Nous entrons dans le cours sur le changement climatique par une étude de cas locale consacrée à la sécheresse dans le département de l'Isère. Pendant les étés de 2019 et 2020, la région de Grenoble connaît en effet des problèmes de manque d'eau qui imposent des mesures de restrictions d'eau dans tout le département. Les élèves, qui subissent ces limitations d'eau, se questionnent : Pourquoi ? Par qui ? Pour qui ? A quoi ça sert ? Cette situation soulève une problématique : comment peut-on outiller les jeunes apprenants pour qu'ils comprennent les manifestations climatiques dans leur vie quotidienne ? Les étudiants ne peuvent pas faire le lien entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce qu'ils vivent au quotidien car, au collège comme au lycée, l'enseignement reste très général et ne facilite pas ces ponts.

Dès lors la question de recherche qui nous anime est de savoir quelle démarche didactique développer pour rendre possible cette relation entre ce que les élèves apprennent en classe et ce qu'ils vivent au quotidien. Nous faisons donc l'hypothèse qu'une démarche fondée sur la géographie expérientielle rend ce lien possible et aide les élèves à mieux comprendre. C'est l'exposé d'une approche pensée dans le cadre théorique de la « géographie expérientielle » (Leininger-Frézal, 2019) que nous proposons de relater.

Un des enjeux des travaux de recherche en didactique de la géographie est l'articulation entre les savoirs d'expérience et les savoirs scolaires. Le groupe de recherche "Pensée spatiale" de l'IREM de Paris s'est construit autour de cette nécessité de s'intéresser davantage aux pratiques spatiales individuelles. Il a formalisé une « géographie expérientielle » (Leininger-Frézal, 2019) dans un modèle nommé les « 4I » : « Immersion », « Interaction », « Institutionnalisation », « Implémentation ».

Cette approche est fondée sur les théories de l'apprentissage par l'expérience développées par David Kolb (Kolb, 1984) d'après les travaux de John Dewey (1938), Jean Piaget (1937) et Kewin Lewin (1951). Elles montrent que l'apprentissage est un processus spiralaire qui ne peut être réalisé qu'en faisant des allers-retours entre ce que l'élève sait et ce qu'il apprend. La démarche des « 4I » cherche à articuler deux registres de savoirs, la géographie spontanée des élèves et la géographie raisonnée (Gille-Gaujal, 2016a).

On peut définir la géographie expérientielle comme une géographie basée sur l'expérience qui « permet aux élèves de questionner leurs représentations, leurs pratiques spatiales et de les relire au regard des connaissances acquises en classe » (Leininger-Frézal, *et al.*, 2020).

C'est sur cette base théorique que nous avons mis en œuvre une ingénierie didactique. Son objectif est d'amener les élèves à mieux conceptualiser le changement climatique mis récemment au programme.

Méthodologie, méthodes, instruments de recherche ou sources utilisées

Cette ingénierie didactique, organisée comme une étude de cas introductive à l'entrée dans le changement climatique et testée auprès de quatre classes de cinquième, consiste en l'organisation d'un débat en classe.

La situation didactique se déroule en plusieurs étapes : enquête préalable sur le vécu d'acteurs touchés ou pas par des effets du changement climatique, recours aux représentations des élèves sur le changement climatique, étude d'un corpus documentaire, phase de recherche complémentaire, débat qui oppose six groupes de deux élèves (un rapporteur et un assistant). Le débat est enregistré pour une exploitation ultérieure.

Nous analysons ensuite les représentations des élèves et les débats afin de mesurer les relations entre la géographie raisonnée et la géographie spontanée.

Conclusions, résultats escomptés ou constatations

Le cadre théorique de la géographie expérientielle vise à amener les élèves à se positionner en tant qu'acteurs en participant aux débats de société et en appréhendant les spatialités qui sous-tendent leurs positionnements. Cette démarche a aidé les jeunes apprenants à mieux comprendre le lien entre leur vécu quotidien et le savoir scolaire, ou dit autrement, à mieux articuler leur géographie spontanée et la géographie raisonnée, et à modifier leur rapport à l'espace étudié. La démarche des 4I a donné du sens aux apprentissages, aidé les élèves à raisonner en géographie, facilité l'approche systémique et a permis de dépasser les difficultés d'apprentissage et de transmission des savoirs. Le recours à la géographie expérientielle a donc aidé les élèves à mieux surmonter la complexité des questions environnementales.

Références :

Gille-Gaujal, Sophie (2016). Une géographie à l'école par la pratique artistique [[Thèse de doctorat, sous la direction de Ch. Grataloup]]. Université Paris Diderot.

Leininger-Frézal, Caroline (2019). Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle [Habilitation à diriger des recherches]. Caen Normandie.

Leininger-Frézal, Caroline, Gaujal, Sophie, Heitz, Catherine, Colin, Pierre, (2020), Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche, Recherche en éducation, 41, 2020, En ligne <https://doi.org/10.4000/ree.579>

Pache Alain, Hertig Philippe & Curnier Daniel (2016), « Approches de la complexité dans le contexte de l'éducation en vue du développement durable : quelles perspectives pour la didactique de la géographie ? », Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle, vol. 49, n° 4, p. 15-40.

Pruneau Diane & Lapointe Claude (2002), « L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement », Éducation et Francophonie, vol. 30, n°2, En ligne <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/09-pruneau.html>

La démarche d'enquête en Géographie : apports du dispositif de *Lesson study*

ROGÉRE PIGNOLET Béatrice, Chargée d'enseignement, Haute école pédagogique du Canton de Vaud, beatrice.rogere-pignolet@hepl.ch

Mots clés : démarche d'enquête, recherche-formation, géographie, *lesson study*, interactions

En 2010, un cursus commun, le PER (Plan d'études romand), a été adopté par les sept cantons francophones de Suisse. Il a changé l'approche des Sciences humaines et sociales, en particulier de la Géographie où les changements de paradigmes sont très importants (Hertig, 2013). Dans le cadre de la mise en œuvre de ce curriculum, de nouvelles méthodes d'enseignement et du matériel pédagogique officiel, les moyens d'enseignement romands (MER), ont été élaborés. Ils exemplifient ces changements de paradigmes, en particulier la démarche d'enquête préconisée en SHS. Or, les enseignant·e·s ont souvent du mal à se les approprier et à donner du sens à leur enseignement (Pache, A., Gavin, A.-S., Schwab, J., & Valley, M., 2021).

Cette communication s'appuie sur une démarche de formation continue de type *Lesson study*, menée avec un petit groupe d'enseignantes du cycle 2 de la région lausannoise. Le dispositif de *Lesson study* est mené « de manière collaborative par un groupe d'enseignant·e·s, accompagné le plus souvent de chercheur·e·s, qui étudient, planifient, enseignent, observent, révisent et diffusent une ou plusieurs leçons à propos d'un objet d'apprentissage. Ce dispositif s'est développé au Japon depuis plus d'un siècle sous le nom de *jugyou kenkyuu*, études collectives de leçons. Il s'est répandu sous diverses formes (*lesson study*, *learning study*, *micro-teaching*...) notamment en Asie, en Amérique du Nord et en Europe du nord¹⁶ ».

Cette approche a pour mission première d'œuvrer à l'amélioration des pratiques enseignantes et des apprentissages des élèves en favorisant, sur les plans méthodologique et technologique, les opportunités de collaboration entre les acteur·rice·s de terrain et les chercheur·e·s. Ce qui fut le cas avec les enseignantes de cette *Lesson study* dont les objectifs étaient l'appropriation des nouveaux moyens d'enseignement romands (MER) de Géographie, la mise en œuvre de la démarche d'enquête préconisée en SHS, et plus précisément la phase de problématisation (Humbel, Jolliet et Varcher, 2013). Cette recherche-formation leur a permis de préparer et analyser deux leçons, dites leçons de recherche sur le thème de l'énergie pour des élèves de 6^e HarmoS (CM1 pour la France).

Nous tenterons d'évaluer si ce dispositif de *Lesson study*, en tant que recherche-formation (Clerc, 2008), a facilité la mise en œuvre des changements du curriculum (Lewis et Takahashi, 2013), s'il a permis aux enseignantes impliquées de mieux comprendre les réformes entreprises et à leurs élèves de mieux « secondariser » par la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques (Breithaupt & Pache, 2017) et ainsi participer à une communauté discursive. Pour se faire, nous analyserons les interactions entre les formateur·rice·s-chercheur·e·s et les enseignantes afin de déterminer dans quelle mesure, elles

¹⁶ <https://www.hepl.ch/accueil/recherche/laboratoires-hep-vaud/3ls/presentation-des-ls.html>

ont favorisé la construction d'un partenariat au sein du groupe et ainsi « rapprocher la culture de recherche et la culture de pratique tant dans le processus même de construction des connaissances que dans le processus de développement professionnel » (Martin & Clerc-Georgy, 2017).

Références :

- Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche, *Recherche et formation*, 59, 5-10.
- Hertig, Ph. (2013). La géographie dans le Plan d'études romand. *GéoAgenda*, 1, 14-19
- Humbel, L. & Jolliet, F. et Varcher, P. (2013). La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches-clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD : la capacité de problématiser. Une application en classes de collège au sujet de QSV liées au fait religieux. *Penser l'éducation*, 329-345
- Lewis, C. & Takahashi, A. (2013). Facilitating curriculum reforms through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 2(3), 207-217
- Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2017). La lesson study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants ? *Phronesis*, 6 (1-2), 35-47.
- Pache, A. & Breithaupt, S. et Cacheiro, J. (2018) Former à l'enseignement d'une géographie renouvelée à l'école primaire. L'exemple des Lesson Study. *Information géographique n°3*, 115-131
- Pache, A., Gavin, A.-S., Schwab, J., & Valley, M. (2021). Enseigner la géographie avec les MER. Quelles pratiques au cycle 3 ? *GeoAgenda*, 3, 14-17

Le jeu de rôle comme dispositif d'hybridation des savoirs. Analyse de démarches menées par des enseignant-es en formation à Genève

SGARD Anne, Institut Universitaire de Formation des Enseignant-es, Université de Genève, Anne.sgard@unige.ch

ALVA Renato, Institut Universitaire de Formation des Enseignant-es, Université de Genève, renato.alva-pino@edu.ge.ch

HUMBEL Laurent, Institut Universitaire de Formation des Enseignant-es, Université de Genève, Laurent.Humbel@unige.ch

NUOFFER Florence, Institut Universitaire de Formation des Enseignant-es, Université de Genève, Florence.Nuoffer@unige.ch

VAN TIENHOVEN Caroline, Institut Universitaire de Formation des Enseignant-es, Université de Genève, Hasret.Van-Tienhoven@edu.ge.ch

Mots clés : jeu de rôle, controverse, territoire, formation des enseignant-es, réflexivité

Le jeu de rôle est de plus en plus utilisé, dans des contextes très divers, à l'école et en dehors. Il s'avère particulièrement intéressant en cours de géographie car il permet de mettre en scène le territoire et ses enjeux, d'explorer les systèmes d'acteurs qui interagissent à l'échelle choisie, d'expérimenter des argumentaires, des postures et des logiques d'action (Davodeau et Toubanc). Il rejoint également les finalités de l'EDD, notamment du point de vue de l'inter ou trans-disciplinarité (Bedouret et *al.* ; Chalmeau et *al.* ; Jenni et *al.*). En outre, dans les classes, à tous les niveaux du primaire au secondaire, il offre un cadre pertinent au débat de classe (Audigier et *al.*) et peut s'articuler avec une analyse de controverse (Sgard).

En Suisse romande, le plan d'étude laisse une large marge de manœuvre aux enseignant·e·s et beaucoup mobilisent le jeu de rôle dans des séquences sur les migrations, sur les risques, sur les politiques énergétiques, sur les politiques de développement durable... Du point de vue des formateurs et formatrices, le dispositif est encouragé et mis en regard avec les finalités liés aux savoirs (pensée complexe, lecture actancielle, analyses de controverses) et aux compétences transversales (dévolution, collaboration, motivation, argumentation...). Il est volontiers expérimenté par les enseignant·e·s en formation (EEF), et parfois choisi comme sujet de travail de fin d'études. Beaucoup d'entre eux témoignent également de la difficulté à le concevoir, à l'accompagner et à l'animer, voire à l'évaluer.

Cette communication s'appuie sur l'analyse d'un corpus de 12 expérimentations de jeu de rôle menées par des EEF de l'IUFE de Genève¹⁷, en enseignement secondaire, pour les relire au prisme de la problématique de l'hybridation des savoirs. Ces travaux correspondent pour la majorité à des expérimentations menées dans leur classe par les stagiaires et donnant lieu à un

¹⁷ L'équipe pédagogique en géographie est constituée de Anne Sgard, professeure responsable, et de Renato Alva, Laurent Humbel, Florence Nuoffer, Caroline Van Tienhoven, chargé·e·s d'enseignement. La formation dure deux ans et prend place après le master dans la discipline. Les étudiant·e·s sont donc géographes, mais peuvent être également des étudiant·e·s qui choisissent la géographie comme deuxième discipline.

projet préalable puis un retour réflexif, et pour quelques-uns à des Travaux de fin d'étude plus approfondis ; dans les deux cas les étudiant·e·s sont en 2^{ème} année. Nous partons du constat que l'intérêt des EEF pour le jeu de rôle est le plus souvent motivé par ses contributions au savoir être : il favorise la motivation, permet collaboration, prise de parole, écoute de l'autre, décentrement,... A propos de la préparation de la construction des argumentaires par les élèves, les EEF se focalisent généralement sur des objectifs d'apprentissage concernant d'une part l'acteur (abordé en Suisse romande comme outil de pensée de la géographie) et d'autre part sur les distinctions entre opinion/ valeur / fait. Mais peu d'entre eux se questionnent sur les sources et encore moins sur la diversité des savoirs portés par les acteurs mis en scène et sur l'intérêt de confronter, croiser, enchevêtrer ces savoirs de nature diverse.

A partir de l'analyse des motivations des EEF vis à vis du jeu de rôle et de leurs retours réflexifs, la communication discutera des apports du concept d'hybridation des savoirs en formation, pour aider les EEF à mieux prendre en charge la question de la diversité des savoirs et de leur circulation. Le moment et la forme de l'institutionnalisation seront plus particulièrement développés.

Nous analyserons le corpus à travers ce questionnement :

- Quelles sont les motivations récurrentes manifestées par les EEF et comment formulent-ils leurs objectifs ?
- Comment lors de la préparation du jeu de rôle par l'enseignant-e la diversité des savoirs est-elle abordée et transposée ? Quelles catégories de savoirs proposent-elles aux élèves le cas échéant ?
- Comment dans leurs analyses et retours réflexifs la circulation des savoirs est-elle saisie ?
- Quelle place cette diversité des savoirs occupe-t-elle dans le moment d'institutionnalisation et dans quelle finalité ?

Pour proposer quelques pistes susceptibles de mieux accompagner le dispositif de jeu de rôle en formation.

Références :

AUDIGIER F., FINK N., FREUDIGER N. & HAEBERLI PH. (éds), 2011. *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débat* (cahier n°130), Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

BÉDOURET D., VERGNOLLE MAINAR C., CHALMEAU R., JULIEN M.-P. & LÉNA J.-Y., 2019. « L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable », *Projets de paysage* [En ligne], 18 | 2018, mis en ligne le 10 juillet 2018,

CHALMEAU, R., JULIEN, M.-P., CALVET, A. ET AL. (2019). « Le jeu de rôle en EDD pour dépasser une pensée binaire : une étude de cas à l'école primaire », *Éducation et didactique* [En ligne], 13(1).

DAVODEAU D., TOUBLANC M., 2019. « Les usages pédagogiques du jeu de rôle dans la formation des professionnels du paysage » in SGARD A. & PARADIS S. (Eds), 2019. *Sur les bancs du paysage : enjeux didactiques, démarches et outils*, Genève, MétisPresses.

JENNI PH., SGARD A. & VARCHER P., 2013. « La didactique de la géographie face à l'interpellation de l'éducation en vue d'un développement durable, deux réponses », *Raisons éducatives*, n°17.

SGARD A., 2015, « La controverse publique comme objet et dispositif d'apprentissage en géographie : questionner la frontière nature-culture » in AUDIGIER F., SGARD A., TUTIAUX-GUILLON N., 2015, *Sciences de la nature et sciences de la société dans une École en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*, Louvain : Ed. De Boeck, 212 p.

Hybridation curriculaire dans les partenariats en contexte scolaire – Étude de cas dans les projets partenariaux Lycée – Territoire

SIMON Marie, Doctorant, Université d'Aix Marseille, laboratoire ADEF, Direction : Angela Barthes et Bruno Garnier, marie.simon@etu-univ.fr

Mots clés : partenariat, hybridation, curriculum, contexte scolaire, éducation(s) à

Je montrerai, dans le cadre de ma communication comment s'hybride le curriculum dans un contexte partenarial, en axant ma réflexion sur le positionnement des enseignants et l'analyse du curriculum réel.

Pour cela mon cadre de recherche se situe au sein du champ thématique des éducations à, que je contextualise dans un contexte de projet en partenariat.

En effet, les éducations à dans le contexte scolaire se réalise principalement sous le format projet (Barthes, 2019). Le contexte du projet, peut se réaliser dans un engagement partenarial. Ce type de situations éducatives vient poser plusieurs questions de recherches vives dans le monde scientifique actuel. Comment les enseignants se positionnent face à ces acteurs venus de l'extérieur ? Comment les contenus sont sélectionnés ? Quels types de contenus sont mis en œuvre ? Quelle pertinence des contenus ? Quelle organisation de la situation éducative ?

Mon cadre théorique, s'appuie sur la sociologie du curriculum proposée par Forquin, et le système de transmission curriculaire (Barthes, Maximim, Dorier, 2019).

Mes objectifs sont de mettre en évidence les modifications engendrées par le partenariat dans un contexte scolaire. La finalité est de proposer des catégorisations afin de mieux identifier les problématiques de construction curriculaire dans un partenariat ancré dans une ou des éducation(s) à, et d'en identifier les impacts en termes d'apprentissages sur les élèves.

J'identifie à la fois comment se révèle l'hybridation dans le contexte du projet en partenariat et quels en sont les réels impacts, aussi bien dans la situation éducative, que dans les productions des élèves. Mes considérations se situent aussi bien dans des réflexions macro, que micro. Mon choix de m'orienter vers une réflexion curriculaire (Forquin, 2008), me permet de situer les contenus dans l'ensemble de la construction éducative. Il s'agit de considérer l'éco-système du projet en partenariat dans son ensemble : des prescriptions aux productions des élèves, en passant par les caractéristiques propres du contexte partenarial en éducation, et les injonctions politiques et internationales portée par la présence a priori des éducations à.

Pour se faire, je m'appuie sur une étude de cas réalisé dans le cadre du projet Graphite (porté par Elisabeth Dorier).

Le positionnement des enseignants, leur rôle sont au cœur de ma réflexion de recherche, impactant la dynamique curriculaire et les apprentissages des élèves, et permettent une identification d'une réalité des situations d'enseignements apprentissages.

Dans le cadre de cette communication, je me suis centrée sur des résultats impliquant les enseignants, au sein de l'analyse du curriculum réel ; et de la traduction entre curriculum indiqué (référentiel du projet Graphite) et curriculum réel.

La méthode a comme objectif cette dimension de traduction, pour l'identifier nous avons mis en œuvre des entretiens d'explicitations, construits sur plusieurs questions et items permettant d'identifier le positionnement enseignant face au référentiel du projet Graphite en partenariat.

Les entretiens d'explicitations, et les différentes mesures que j'ai créées, interviennent dans la compréhension de la traduction entre le curriculum indiqué et le curriculum réel.

Ici, dans un cadre plus comparatif, et mettant en évidence la mise en situation dans la réalité, et les apports enseignants, la manière dont ils se sont appropriés, comment ils ont traduit le curriculum indiqué du projet, dans la réalité quotidienne des classes ?

Dans cette dimension, je n'ai pas évalué le pourcentage du curriculum prescrit et indiqué se retrouvant dans le curriculum réel (ou enseigné), mais j'ai identifié la traduction par les enseignants, leur façon de s'approprier le projet, et leur manière de se situer face à la fois aux prescriptions de leur discipline d'enseignement, et face aux apports du partenariat en terme de contenus.

En effet selon (Crahay & al., 2016, p.17-18) «Dans quelle mesure le curriculum recommandé est-il traduit dans la réalité quotidienne des classes ? Interrogation qui débouche logiquement sur l'élaboration de mesures de content coverage (Barr, 1987 ; Schwille, 1983). En clair, il s'agit d'évaluer quel pourcentage du curriculum officiel se retrouve dans le curriculum enseigné ».

Je viens poser plusieurs questions :

- Comment les contenus sont traduits et utilisés par les enseignants dans leur situation d'enseignement apprentissage particulière à chacun ?
- Quel respect des consignes et quelle utilisation des consignes par les enseignants ?
- Quelle utilisation des programmes scolaires ?
- Quel positionnement face aux partenaires : quelles interventions des partenaires dans les situations d'enseignements apprentissages ?

Face à ces questions, une analyse des finalités, enjeux et valeurs vient s'insérer, et nous permet d'identifier avec précision, l'orientation pédagogique, pris par les enseignants ; aussi bien par tous les enseignants inclus dans le projet, que chaque enseignant dans la particularité de chaque groupe classe.

**Hybridation des savoirs entre disciplines scolaires dans le champ de l'environnement /
développement durable : prise en compte de la circulation des concepts entre les
disciplines**

VERGNOLLE MAINAR Christine, Professeure des universités en géographie, GEODE
UMR 5602 CNRS – Université Toulouse Jean Jaurès, christine.vergnolle@univ-tlse2.fr

Mots clés : épistémologie, concept nomade, géographie, sciences, environnement et développement durable, didactique comparée

En France, les programmes d'enseignement de l'école primaire et du second degré intègrent peu à peu une part d'objets d'étude que plusieurs disciplines scolaires ont en partage. C'est notamment le cas des questions sociales en affirmation, comme celles liées aux enjeux environnementaux. Du fait de leur complexité, pour les étudier, il est nécessaire de croiser différents registres de savoirs. Dans le cas des sujets environnementaux, il s'agit de croiser les savoirs sociaux ainsi que les approches des différentes disciplines scolaires concernées, dans une logique d'inter et de transdisciplinarité.

Partant des questions environnementales inscrites dans les programmes de l'école primaire et du collège, la communication sera centrée sur l'hybridation des savoirs portés par les disciplines scolaires concernées, la géographie en tant que discipline porteuse de « un regard de sciences sociales et les sciences de la « nature ». Plus précisément, la présentation sera positionnée sur l'épistémologie des notions et concepts disciplinaires à mobiliser pour aborder les enjeux environnementaux : paysages, risques, biodiversité, changement (dans les milieux et les territoires), ... Intégrés dans les prescriptions de telle ou telle discipline et, par-là marqueurs de leur identité, ces notions et concepts résultent souvent d'une longue histoire de circulation des savoirs entre matières d'enseignement. La connaissance de cet arrière-plan d'histoire et d'épistémologie des savoirs scolaires est utile pour bien positionner une démarche didactique interdisciplinaire permettant d'hybrider au mieux les savoirs de différentes disciplines scolaires.

Dans cette perspective, à partir d'une étude comparative de l'évolution (depuis le tournant des XX^{ème}-XXI^{ème} siècles) des prescrits français en géographie et en sciences /sciences de la vie et de la Terre, la communication s'attachera à clarifier l'origine des cadres épistémiques scolaires actuels qui sont mobilisables pour approcher les prescriptions transversales dans le champ de l'environnement et du développement durable. En conséquence, le corpus portera sur les niveaux de classe de l'école primaire et du collège où les enjeux relatifs à ce champ sont les plus présents (actuellement, cycle 3 et début de cycle 4).

En appui à ce travail interprétatif des prescriptions, plusieurs cadres théoriques sont mobilisés.

Les « concepts nomades » formalisés par Isabelle Stengers en 1987 restent un point d'appui majeur. Ils rendent en effet compte du fait que dans le champ de la production scientifique, les périmètres disciplinaires ne sont pas étanches et que les concepts circulent d'un domaine à l'autre. Cette circulation est source de transformations qui participent des avancées scientifiques : des infléchissements du concept lui-même ainsi que des recompositions à la

fois au sein de la discipline d'accueil et de la discipline d'origine qui désormais le partage avec d'autres. Une telle circulation de concepts est aussi présente de longue date dans les savoirs scolaires (Vergnolle Mainar, 2011). Elle peut déboucher sur la présence d'un même concept dans les prescriptions de plusieurs disciplines scolaires, qui est alors un « concepts partagé » (Vergnolle Mainar, 2012). Mais dans un contexte scolaire où le cloisonnement disciplinaire est historiquement fort, chaque discipline intègre fortement ces concepts nomades dans leur propre épistémologie en les mettant étroitement en relation avec leurs propres noyaux durs, au risque d'occulter les ponts avec les disciplines voisines permettant aborder des enjeux sociaux a-disciplinaires.

La circulation des concepts pouvant déboucher sur un maintien de la fragmentation disciplinaires, voir son renforcement, une posture de prise de distance apparaît nécessaire pour entrer dans une démarche de « convergence » (Lawrance, 2019). Le concept de convergence, lui-même nomade, rend compte d'une démarche intentionnelle inclusive permettant de mettre en relation des savoirs d'origines différentes pour approcher la complexité d'un sujet. De ce fait, il est associé au principe de collaboration et au concept de « transcendance » qui correspond à une démarche de distanciation par rapport au primat de chaque savoir disciplinaire. Cette approche développée dans le domaine des sciences rejoint le concept d'« intégration » tel qu'il est décliné dans les recherches en didactique (Samson, 2019) et qui permet de penser le dépassement de la multi / pluridisciplinarité et de préciser les modalités d'une interdisciplinarité.

Références :

- Lawrence R. J. (2019). Convergence : défis disciplinaires et réponses transdisciplinaires, *dans* Darbellay F., Louviot M., Moody Z., *L'interdisciplinarité à l'école ; succès, résistances, diversité*. Neuchâtel : éditions Alphil-Presses Universitaires Suisse, p. 49-67.
- Samson G. (2019). Existe-t-il une didactique de l'interdisciplinarité ? Illustrations à partir de problématiques environnementales selon un modèle québécois novateur. *L'interdisciplinarité à l'école ; succès, résistances, diversité*. Neuchâtel : éditions Alphil-Presses Universitaires Suisse, p. 151-168.
- Stengers I. (1987). *D'une science à l'autre, des concepts nomades*. Paris : Seuil.
- Vergnolle Mainar C. (2011). *La géographie, une discipline en dialogue*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vergnolle Mainar C. (2012). Concepts « partagés » et inter/transdisciplinarité, *dans* Elalouf M.-L., Robert A., Belhadjin A., Bishop M.-F., *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 250-258.

Partenaires institutionnels



Comité scientifique

Luigi CAJANI, professeur honoraire, Sapienza Università di Roma, Italie.

Didier CARIOU, Maître de Conférences en didactique de l'Histoire, Université de Bretagne occidentale (INSPE de Bretagne).

Sylvain DOUSSOT, Professeur des universités en Didactique de l'Histoire, Université de Nantes (INSPE de Nantes).

Marc-André ETHIER, Professeur en didactique de l'Histoire, Université de Montréal, Québec.

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

Caroline FREZAL-LEININGER, Maîtresse de Conférences HDR en Géographie, Université Paris 7 Denis Diderot.

Sylvain GENEVOIS, Maître de Conférences en didactique de la Géographie, Université de La Réunion (INSPE).

Neus GONZALEZ MONTFORT, professeure associée de didactique des sciences sociales, Université Autonome de Barcelone, Espagne.

Philippe HAEBERLI, Docteur en sciences de l'éducation, collaborateur scientifique à l'Université de Genève, Suisse.

Charles HEIMBERG, Professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté à l'Université de Genève, Suisse.

Philippe HERTIG, Docteur en géosciences, Professeur à la HEP du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

Sylvie LALAGÜE-DULAC, Maîtresse de Conférences honoraire en Didactique de l'Histoire, Bordeaux.

Françoise LANTHEAUME, Professeure des Universités en sciences de l'éducation, Université de Lyon 2.

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

Charles MERCIER, Maître de Conférences en histoire contemporaine, Université de Bordeaux/INSPE d'Aquitaine.

Sabrina MOISAN, Professeure en didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Alexia PANAGIOTOUNAKOS, Maître-assistante en didactique de l'histoire à l'Université de Genève, Suisse.

Florence RICHARD-SCHOTT, Maîtresse de Conférences en géographie, Université de Bordeaux/INSPE d'Aquitaine.

Jean-François THEMINES, Professeur des Universités en géographie, Université de Caen Basse-Normandie (INSPE).

Christine VERGNOLLE-MAINAR, Professeure des Universités en Géographie, Université de Toulouse-Jean Jaurès (INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées).

Comité d'organisation

David BEDOURET, maître de conférences en géographie, laboratoire GEODE, INSPE Toulouse Occitanie- Pyrénées.

Véronique CASTAGNET-LARS, maîtresse de conférences en histoire, laboratoire FRAMESPA, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées.

Elsa FILATRE, docteure en géographie, laboratoire GEODE, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées.

Stéphanie MAFFRE, maîtresse de conférences en histoire, laboratoire FRAMESPA, INSPE Toulouse Occitanie- Pyrénées.

Christine VERGNOLLE MAINAR, Professeure des universités en géographie, laboratoire GEODE INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées.

Mel du colloque : didachg2022@univ-tlse2.fr

Site du colloque : <http://didachg2022.canalblog.com/>

Table des matières

Appel à communication.....	4
Axe 1 : L'enseignant.e d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté, acteur.trice de la mobilisation de la recherche	5
Axe 2 : L'enseignant.e d'histoire-géographie, acteur.trice de la construction d'un curriculum	6
Axe 3 : L'enseignant.e d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté, acteur.trice de la construction d'interactions (en présence et/ou à distance) avec le groupe classe.....	6
Informations pratiques.....	9
Planning	10
Résumés des trois symposia et des communications	14
SYMPOSIUM n°1	Erreur ! Signet non défini.
Enseigner le problème des marqueurs mémoriels dans l'espace public	Erreur ! Signet non défini.
SYMPOSIUM n°2	15
Développer des compétences critiques des élèves par la mise en œuvre d'une démarche d'enquête: analyse comparée de la co-conception de séquences d'histoire avec des enseignant.e.s du primaire et du secondaire	15
SYMPOSIUM n°3	20
« GéoduSocle » : la place de la géographie scolaire dans l'hybridation des savoirs des élèves	20
Quel type de citoyenneté numérique transmettre à l'école ? Les enjeux de la politique de l'éducation numérique en démocratie	24
Les pratiques évaluatives et les causes des mauvaises notes des élèves en histoire-géographie au baccalauréat en Côte d'Ivoire	26
Enseigner la géohistoire : quelle place pour l'hybridation interne ?	28
La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en cinquième année de l'enseignement primaire en Tunisie.....	30
Enseigner les violences de guerre à l'université	33
Vers une hybridation ou vers un effacement de la géographie scolaire à l'école primaire ? Le regard d'enseignants du cycle 3 à l'école primaire sur la géographie.....	36
La didactique du terrain en histoire, géographie et EMC : l'hybridation des savoirs autour du territoire comme condition de la construction de la citoyenneté.....	39
Des petites cartes pour une grande histoire : utilisation de cartes chronologiques pour développer la pensée historique des élèves québécois et albertains	41
Quelles formes d'hybridation des savoirs les activités mises en œuvre dans l'ouvrage collectif <i>Mondes profanes</i> présentent-elles ?	43
Les dessins de représentation de l'espace proche des élèves : une trace pour explorer l'hybridation des savoirs ?	45
Enseigner en mode hybride : quelles compétences pour l'enseignant.e d'histoire-géographie du XXI ^e siècle ?.....	48
L'HGGSP : les enjeux épistémologiques pour les enseignants d'histoire et de géographie.....	50

Enjeux épistémologiques et didactiques du processus de modélisation dans le cadre d'une communauté de pratique	52
<i>Faire de l'histoire avec l'actualité</i>	55
Éduquer en anthropocène : interdisciplinarité et formation initiale d'enseignants du secondaire	58
Enquête sur le terrain, expérience spatiale et formation des enseignant·e·s du primaire en didactique de la géographie	60
Réflexions sur le développement de la littératie historique des élèves du secondaire au Québec	62
Les Voyageurs, question absente du curriculum : quel rôle pour l'enseignant ?	64
Mettre à profit la communauté dans la formation des enseignants.es d'histoire : l'apprentissage expérientiel comme passerelle d'acquisition de compétences professionnelles	67
Enseigner la géographie avec les géocapabilités : une approche curriculaire différente ?	69
Enseigner l'histoire au prisme d'une didactique de l'urgence	72
L'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins. », un dispositif innovant pour l'enseignement de l'histoire ?.....	75
Construire une bande dessinée en classe pour mettre en œuvre un raisonnement géographique	76
Renouveler les interactions dans les classes de géographie en focalisant sur les acteurs : la géographie expérientielle.....	79
L'enseignant d'histoire-géographie en Côte d'Ivoire,	81
acteur de la construction d'un curriculum d'EDD	81
Quel curriculum possible pour l'EDD au secondaire général ivoirien ?	81
Former à l'enseignement d'une géographie recomposée. Etude de cas visant à développer la créativité et la pédagogie en extérieur dans une perspective d'éducation à la durabilité.....	83
L'hybridation entre les cultures populaire et scientifique : les représentations sociales des élèves envers l'histoire	86
Enseigner le changement climatique grâce à la géographie expérientielle	90
La démarche d'enquête en Géographie : apports du dispositif de <i>Lesson study</i>	92
Le jeu de rôle comme dispositif d'hybridation des savoirs. Analyse de démarches menées par des enseignant-es en formation à Genève	94
Hybridation curriculaire dans les partenariats en contexte scolaire – Étude de cas dans les projets partenariaux Lycée – Territoire	97
Hybridation des savoirs entre disciplines scolaires dans le champ de l'environnement / développement durable : prise en compte de la circulation des concepts entre les disciplines	99
Partenaires institutionnels	101
Comité scientifique	101
Comité d'organisation	102