



**Colloque international**

***Former au monde de demain***  
***Perspectives de recherche en didactiques des sciences sociales***

**Université de Genève**  
**1<sup>er</sup> et 2 septembre 2011**  
**Uni-Mail, 40 Bd. Du Pont d'Arve, salle M 1170**

**Organisation :**

**Équipe de recherche en didactiques et en épistémologie des sciences sociales**  
**Nadine Fink, Nathalie Freudiger, Philippe Haerberli**  
**Université de Genève**



## Programme Jeudi 1<sup>er</sup> septembre

- 13h00-13h15 Accueil par les organisateurs  
Mot de bienvenue de **Joaquim Dolz**, président de la SSED
- 13h15-14h00 **Conférence d'ouverture**  
**Nicole Tutiaux-Guillon** (Université d'Artois, Arras)  
**Être didacticien : « penser sur la brèche » ?**
- 14h00-15h45 **Témoignage de Pierre-Philippe Bugnard** (Université de Fribourg)  
*Au château des didactiques*
- Philippe Haeberli** (Université de Genève)  
*Le droit comme ensemble de pratiques délibératives et interprétatives pour éduquer à la citoyenneté*
- Alain Pache** (HEP Vaud)  
*Quelle géographie peut-on enseigner à l'école primaire pour former au monde de demain ?*
- Nadine Fink** (Université de Genève)  
*L'enseignement de l'histoire entre valeurs d'adhésion et outils de distanciation*
- 15h45-16h15 *Pause*
- 16h15-18h00 **Témoignage de Nicole Allieu-Mary** (INRP Lyon)  
*De l'utilité de la pluralité des paradigmes de recherche pour la formation*
- Jean-François Thémimes** (Université de Caen)  
*Qu'est-ce qu'enseigner l'espace de la nation quand l'Europe et le monde se font territoire ?*
- Neus González** (Université Autonome de Barcelone)  
*Construire des modèles conceptuels pour enseigner et apprendre en sciences sociales*
- Maria Pagoni** (Université Lille 3)  
*Quelle place accorder au droit dans les mutations actuelles de l'éducation du citoyen ?*



## Programme Vendredi 2 septembre

8h30-10h15

Témoignage de **Jacky Fontanabona** (INRP Lyon)  
*Innovation et enseignement « normal » en classe de géographie*

**Anne Sgard & Pierre Varcher** (Université de Genève)  
*Le problème, c'est de savoir le poser*

**Philippe Hertig** (HEP Vaud) & **Nathalie Freudiger** (Université de Genève)  
*Sciences sociales, développement durable et pensée complexe : quels outils et concepts construire avec les élèves ?*

**Samuel Fierz** (HEP Valais) & **Philippe Jenni** (Université de Genève)  
*Entre PER, MER et... recherches en sciences sociales : quelles filiations et perspectives ?*

10h15-10h45

Pause

10h45-12h30

Témoignage de **Joan Pagès** (Université Autonome de Barcelone)  
*Quand les Pyrénées existaient encore...*

**Charles Heimberg & Valérie Opériol** (Université de Genève)  
*Pour que Clio à l'école, disciplinaire et savoureuse, permette de penser le monde*

**Béatrice Ziegler** (HEP Nord-Ouest Suisse)  
*Apport des disciplines de sciences sociales (histoire et éducation à la citoyenneté) et finalités de l'enseignement*

**Christophe Ronveaux** (Université de Genève)  
*Le récit d'histoire à l'épreuve de l'espace et du point de vue*

12h30-13h45

Pause déjeuner

13h45-15h45

Témoignage de **Hugh Starkey** (Université de Londres)  
*Laïcité et reconnaissance des pratiques religieuses à l'école : un débat interculturel*

**Table ronde : Que « chercher » pour « former » au monde de demain ?**  
Avec **Elisabeth Chatel** (ENS Cachan), **Francia Leutenegger** (Université de Genève),  
**Jean-Louis Martinand** (ENS Cachan), **Yves Reuter** (Université Lille 3).  
Discutants : **Nicole Tutiaux-Guillon** et **Pierre Varcher**

15h45-16h15

Pause

16h15-17h30

Témoignage de **Philippe Perrenoud** (Université de Genève)  
*Des compétences ou d'autres savoirs ?*

**Conférence publique de clôture**  
**François Audigier** (Université de Genève)  
*De quels récits avons-nous besoin pour penser le présent et construire l'avenir ?*

17h30

Apéritif





## Présentation du colloque

L'École a pour finalité de former au monde de demain. Ce défi pose la question des savoirs et des compétences nécessaires pour comprendre et interpréter les changements du monde dans les 20, 30 ou 40 ans à venir, savoirs et compétences qui seront indispensables pour répondre aux problèmes que les sociétés auront à résoudre. Cette question constitue la problématique centrale du présent colloque.

Depuis une trentaine d'années où s'est constitué le champ des didactiques des sciences sociales (principalement histoire, géographie et éducation à la citoyenneté), les recherches se sont progressivement développées et multipliées. Aussi est-il important aujourd'hui, en s'appuyant sur un état des lieux de la recherche, de réfléchir à la contribution de ces disciplines pour former les élèves au monde à venir. Vecteurs scolaires principaux par lesquels les élèves construisent des savoirs sur le social, ces disciplines sont appelées à repenser leur contribution.

Trois thèmes structurent ce colloque :

### **1. La tension entre disciplines et « éducation à »**

Les approches proprement disciplinaires tendent à être déstabilisées par diverses demandes sociales. Celles-ci s'énoncent aujourd'hui sous la formule des « éducations à... » ou des « domaines de la formation générale » dont les visées sont directement liées à des pratiques sociales et dont les résultats ne s'évaluent plus seulement en termes de maîtrise de tel ou tel savoir, mais en termes d'efficacité dans l'action. Les curriculums, tels que nous avons l'habitude de les penser et de les construire sont ici bouleversés, la place et le rôle des disciplines sont à repenser.

*Question des curriculums et des recompositions disciplinaires.*

### **2. Les questions socialement vives et les questions controversées**

Les notions de *questions socialement vives* et de *questions controversées* font écho à des objets débattus dans l'espace public ainsi que dans le monde scientifique. Leur introduction dans l'enseignement soulève des problèmes théoriques et pratiques importants, que ce soit la résistance de la *forme scolaire* à « accepter » d'étudier des objets instables ou l'ouverture vers le thème des débats en classe.

*Question de la forme scolaire et du rapport au savoir.*

### **3. L'état et les perspectives de recherche sur les pratiques scolaires**

Les recherches sur les pratiques scolaires dans les disciplines de sciences sociales se développent depuis une quarantaine d'années. Il s'agit aujourd'hui à la fois d'en dresser un inventaire, d'en faire un bilan et d'envisager de nouvelles pistes. Quelques thèmes semblent particulièrement prometteurs : l'étude des interactions en classe notamment sous l'angle de l'argumentation disciplinaire ; les dispositifs de participation dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté ; les pratiques de lecture et d'écriture ; l'étude des sociétés comme objet commun et transdisciplinaire aux sciences sociales.

*Question des contenus, des pratiques et des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage.*



Vingt-cinq ans après le premier colloque de didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales à l'INRP à Paris, treize ans après la création de la première chaire de didactiques des sciences sociales en Suisse romande (Université de Genève), les travaux de didactiques se sont multipliés, la réflexion s'est approfondie, les objets et les thèmes de recherche se sont diversifiés. Il est nécessaire que les didactiques des sciences sociales aient un retour sur elles-mêmes, sur leurs problématiques et sur leurs méthodes, sur les questions qu'elles élaborent, les données qu'elles recueillent et qu'elles traitent. L'enjeu est de réfléchir, ensemble et en dialogue avec des regards extérieurs à ces disciplines, aux perspectives de recherche pour les années à venir.

Le colloque est organisé à l'occasion du départ à la retraite de François Audigier, professeur honoraire de didactiques des sciences sociales à l'Université de Genève. Il a pour but de réunir des chercheurs suisses et européens pour présenter leurs réflexions, débattre ensemble des constructions intellectuelles qu'ils élaborent, de leurs problématiques, des concepts dont ils usent, des résultats de leurs travaux et de leurs expériences. Ils le feront autour des trois axes thématiques du colloque pour réfléchir ensemble aux manières d'envisager la recherche et la formation afin de donner une signification au présent et de concevoir un avenir souhaitable. Il s'agit bien de poser quelques jalons pour former au monde de demain.



## **Résumés des conférences et communications**





## Conférence d'ouverture

### Être didacticien : « penser sur la brèche »<sup>1</sup> ?

Nicole Tutiaux-Guillon, Université d'Artois, Arras

Les didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'histoire-géographie, se sont développées depuis plus d'une trentaine d'années. Elles constituent un domaine scientifique, « caractérisé par des questions spécifiques [...], des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques »<sup>2</sup>, malgré une grande dispersion des travaux et une capitalisation sans doute insuffisante des résultats. Les années 2000 ont été marquées par une attention plus forte portée aux méthodologies et donc à l'épistémologie des didactiques. Quels éléments peut-on en retenir pour constituer un cadre de référence pour le futur de nos didactiques ?

Les recherches récentes font une place plus affirmée aux problèmes de société (questions vives, mémoires, développement durable...) et incitent davantage à l'investigation des relations entre le monde et les disciplines scolaires, en particulier en ce qui concerne les apprentissages et le « rapport disciplinaire au monde »<sup>3</sup>. Le contexte de reconfiguration des curriculums (généralisation du pilotage par les compétences) et des systèmes disciplinaires (multiplication des « éducations à... » et des apprentissages transversaux), et parallèlement de restructuration des formations des enseignants ouvre une brèche entre passé et futur et impose de nouvelles questions.

C'est à partir de cette réflexion sur le présent et sur les attentes qui peuvent orienter les recherches en didactique de l'histoire et de la géographie (ou de l'histoire-géographie) que cette conférence revient sur notre (jeune) passé, dans un double mouvement d'analyse critique et d'inventaire des ressources.

---

<sup>1</sup> L'expression est librement empruntée à Hannah Arendt, *la crise de la culture (between past and future)*, Paris, Gallimard, 1972

<sup>2</sup> Yves Reuter « didactiques », in Yves Reuter (ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck, 2007, p. 69.

<sup>3</sup> Jean-François Thémines, Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? *L'information géographique*, vol. 68, n° 3, p. 244-258.





## **Le droit comme ensemble de pratiques délibératives et interprétatives pour éduquer à la citoyenneté**

**Philippe Haerberli**, Université de Genève

La question de la citoyenneté est au cœur des finalités de l'École dans les sociétés démocratiques. Si cette intention fut longtemps et souvent traduite par une matière scolaire dénommée instruction civique, son retour, observé depuis le milieu des années 1980, sous la dénomination d'éducation à la citoyenneté (*education to citizenship* dans l'aire « anglo-saxonne »), s'effectue dans un contexte modifié, avec des raisons et des inquiétudes qui déplacent les attentes à son propos. Si, avec l'instruction civique, l'accent était mis sur l'apprentissage des institutions politiques accompagné de quelques autres objets et informations permettant aux élèves de s'insérer dans une communauté politique pensée comme stable et durable, l'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans un contexte de déstabilisation des principaux éléments centraux sur lesquels reposait l'instruction civique. Parmi ces éléments, citons la remise en cause du mode de socialisation scolaire, la montée des préoccupations liées à la violence scolaire, la prédominance des soucis d'employabilité, l'augmentation de la diversité culturelle de nos sociétés, etc. Si l'on se place sur le plan plus strictement politique, il apparaît que les pouvoirs publics sont pris et encadrés par des contraintes qu'ils maîtrisent de plus en plus difficilement. Quelles que soient les résistances ou les dynamiques, nul n'est réellement en mesure de prévoir les formes que prendront des institutions politiques dans les sociétés démocratiques dans vingt ou trente ans, ni qu'elle en sera leur fonctionnement.

Les mutations évoquées ci-dessus, en particulier celles relatives aux formes démocratiques, interrogent autant nos conceptions de la citoyenneté que les attentes et demandes adressées à l'éducation du même nom. Sans entrer dans le détail, ces conceptions et ces attentes sont marquées par nombre d'ambiguïtés et de tensions, par exemples :

- la tension entre la normalisation des corps et des esprits et la construction d'un sujet autonome ;
- la recherche d'une garantie de l'ordre scolaire et l'apprentissage des droits et des libertés dont les élèves sont titulaires ;
- l'étude de thèmes contemporains qui évacue ce qui soulève des débats voire des conflits ou la prise en compte de la diversité des positions, des intérêts, des attentes ;
- l'érosion de nos appartenances héritées, vers une certaine pluralité et mobilité de celles qui se construisent.

Cette communication comporte deux volets étroitement intriqués. D'une part, j'explique en quoi l'appel à la référence aux pratiques juridiques dans le cadre scolaire permet d'affronter les tensions énoncées ci-dessus, et par là construire des savoirs et des compétences en éducation à la citoyenneté. En m'appuyant notamment sur les principaux résultats d'une thèse dirigée par F. Audigier, j'examine ensuite en quoi les pratiques de participation des élèves à la vie scolaire peuvent contribuer à construire le concept de justice chez des élèves de l'école primaire.





## Quelle géographie peut-on enseigner à l'école primaire pour former au monde de demain ?

Alain Pache, HEP Vaud

Depuis quelques années, la forme scolaire est déstabilisée, car les systèmes éducatifs se caractérisent par une modification du régime des savoirs et du régime de socialisation (Audigier, 2008). En effet, sous l'influence de diverses demandes sociales – l'éducation au développement durable en est un exemple –, les disciplines de sciences sociales, et, notamment, la géographie scolaire, ont tendance à se recomposer en privilégiant les compétences sociales, autrement dit les compétences pour agir en société.

En s'appuyant sur un corpus de thèse<sup>4</sup> décrivant les pratiques de stage de futurs enseignants primaires, cette communication tente de montrer qu'un objet comme l'alimentation peut être pensé et exprimé à l'aide de faits bruts, de faits institutionnels (Searle, 1995), et en référence à une pluralité de mondes (Goodman, 1992). Si ces derniers correspondent à une réalité sociale reconstruite, il devient utile d'en dégager les multiples dimensions – économique, culturelle, sanitaire, environnementale, ... –, et donc différentes procédures de mise à distance du sens commun. Celles-ci permettent en effet une première « entrée » dans un enseignement de sciences sociales.

Mais former au monde de demain, c'est aussi être capable de comprendre et produire des discours hypothétiques (Weil-Barais, 2011), soit des discours qui examinent diverses actions – et leurs conditions – permettant de résoudre les problèmes et défis alimentaires actuels, ce que certains qualifient de « crise alimentaire mondiale » voire de « choc alimentaire mondial » (Carfantan, 2009). L'enjeu de la formation consiste donc à placer l'élève dans des situations proches de la vie sociale, comme dans le cadre du débat, de l'interview ou de l'entretien en groupe restreint, ce qui permet de réinvestir des points de vue, des savoirs partagés socialement, mais aussi des savoirs construits dans le cadre scolaire.

### Références :

Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue des didactiques des sciences sociales. *Babylonia*, 3/08, 8-13.

Carfantan, J.-Y. (2009). *Le choc alimentaire mondial. Ce qui nous attend demain*. Paris : Albin Michel.

Goodman, N. (1992). *Manières de faire des mondes*. Paris: Gallimard.

Searle, J.R. (1995). *La construction de la réalité sociale*. Paris : Gallimard.

Weil-Barais, A. (2011, avril). *Comment les idées des enfants se développent-elles ?* Conférence présentée dans le cadre du colloque « Mythe, rite, surnaturel... Enseigner les faits religieux », Lausanne: HEP.

---

<sup>4</sup> Cette thèse est placée sous la co-direction de François Audigier et Francia Leutenegger.





## L'enseignement de l'histoire entre valeurs d'adhésion et outils de distanciation

Nadine Fink, Université de Genève

La fonction éducative de l'enseignement de l'histoire, telle que conçue dans les curriculums occidentaux, est double. D'une part, elle est le vecteur d'une culture commune à laquelle les élèves sont censés adhérer. D'autre part, elle est un moyen d'outiller les élèves au mieux de leurs potentialités intellectuelles. Cette double fonction de reproduction culturelle et d'enrichissement intellectuel des individus se traduit par une tension entre des valeurs d'adhésion à une communauté sociopolitique et des outils de distanciation à l'égard de cette même communauté.

La question de la tension entre adhésion et distanciation a fait l'objet de nombreuses réflexions de François Audigier (1993 ; 1997). Elle est également au fondement de ma thèse de doctorat qu'il a dirigée et à laquelle se réfère cette communication.

Ma thèse étudie la contribution d'un travail portant sur la mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale à la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Les résultats montrent que les valeurs d'adhésion à un discours consensuel sont nettement plus affirmées que ne le sont les questionnements, les doutes, les incertitudes et les points de vue nuancés. Partant de ces constats et dans la perspective de former de futurs citoyens, il me paraît important aujourd'hui d'étudier la manière dont se traduit et s'exprime la conscience historique des élèves en Suisse, comment des adolescents pensent leur rapport à l'identité helvétique, de saisir ce qui donne forme et contenu à une identité partagée et à un sentiment d'appartenance à une communauté sociopolitique.

### Références :

Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de doctorat, Université de Paris VII, Denis Diderot.

Audigier, F. (1997). Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme. Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille, 3-5 octobre, actes édités sur CD-ROM par l'IUFE d'Aix-Marseille.





## **Qu'est-ce qu'enseigner l'espace de la nation quand l'Europe et le monde se font territoire ?**

**Jean-François Thémine**, Université de Caen

En France, la géographie scolaire a été une « discipline nationale », au sens où son institutionnalisation scolaire à la fin du XIXe siècle a servi le projet d'une construction territoriale de la nation française. Le concept de discipline scolaire, pour le contexte français et la matière géographique, pourrait être augmenté de deux attributs par rapport à la construction originelle qu'en a donné François Audigier : la production d'une iconographie nationale et l'organisation curriculaire d'un gradient de connaissance centre-périphérie qui conduit par une série de seuils de l'Ici national à des Ailleurs lointains rendus quasiment invisibles.

Aujourd'hui, cette matière géographique est prise en tension entre un « Socle commun de connaissances et de compétences » qui affiche une visée de construction de l'Union Européenne/Europe comme territoire d'appartenance aux côtés du « pays » (pilier 6 : compétences sociales et civiques), des élèves que quantité d'objets et de pratiques du quotidien rattachent au Monde et de nouveaux programmes de géographie qui, s'ils ont renoncé à un tableau du monde, s'achèvent en collège avec « l'étude de la France et de l'Union européenne ».

Qu'est-ce qu'enseigner l'espace de la nation quand l'Europe et le monde se font territoire ? En quoi le fonctionnement de la discipline scolaire est-il ou peut-il être altéré par les tensions que nous mentionnons ? Nous posons quelques éléments de réflexion relatifs à ces questions, à partir de pratiques d'enseignement observées et soumettons ces éléments au débat européen, en privilégiant la question épistémologique et pratique de l'iconographie géographique.





## **Construire des modèles conceptuels pour enseigner et apprendre en sciences sociales**

**Neus González-Monfort**, Université Autonome de Barcelone

En 1991, F. Audigier insistait déjà sur la nécessité d'articuler la formation (initiale et continue) en didactiques des sciences sociales à partir de modèles conceptuels et non pas à partir de faits, de phénomènes ou de personnages. Selon cette proposition, il est important d'aider à comprendre les structures scientifiques des sciences sociales et leurs fonctionnements comme instruments d'acquisition de connaissances. Selon F. Audigier, l'idée de réseau conceptuel est une base pour les apprentissages des sciences sociales : « la conséquence est importante pour les apprentissages et pour les pratiques d'enseignement ; apprendre un concept c'est apprendre un système de relations ; un enseignement qui se propose de construire des concepts privilégie des relations ; bien que la définition d'un concept peut parfois d'avérer utile, il faut ensuite la remettre en question en montrant les relations qu'un concept entretient avec d'autres. Dans les sciences de la société, aucun concept n'est monosémique ; chaque signification circule dans un réseau de relations qui construit le sens attribué au concept » (Audigier, 1991, 12).

En tenant compte de cet apport, le groupe GREDICS de l'Université Autonome de Barcelone, est en train de développer une ligne de recherche centrée sur la construction de modèles conceptuels qui permettent d'articuler des projets qui favorisent l'analyse et l'interprétation du processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales et l'éducation à la citoyenneté, pour pouvoir faire ensuite des propositions et des alternatives possibles liées à l'innovation éducative. Par ailleurs, et comme l'a dit F. Audigier « dans la rue il n'existe pas de disciplines, mais des problèmes » (Audigier, 2001) . A partir de cela, nous considérons la didactique des sciences sociales à partir des analyses de questions socialement vives et la construction de modèles conceptuels interprétatifs.

### **Références :**

Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? In G. Baillat & J.-P. Renard (dir.) *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris, Reims : CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, 43-59.

Audigier, F. (1991). La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso. En: Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 3-4. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 9-24.





## Quelle place accorder au droit dans les mutations actuelles de l'éducation du citoyen ?

Maria Pagoni, Université Lille 3

L'éducation civique a traditionnellement joué un rôle politique dans le système éducatif français orienté par la finalité d'attachement à la nation et celle de développement de comportements de « civilités » auprès des élèves. La réflexion élaborée au sein de l'INRP dans les années 90 sur la théorie du droit comme cadre de référence de l'éducation civique constituait un moyen heuristique pour penser l'identité de cette discipline à plusieurs échelles:

- Échelle curriculaire : comment penser la progression des programmes officiels du primaire jusqu'à la fin du secondaire ? Quelle place donner aux systèmes conceptuels dans cette progression ?
- Échelle des contenus disciplinaires : Comment penser l'articulation entre trois sphères de la vie du citoyen, celle des valeurs, celle du politique et celle du juridique ?
- Échelle des pratiques pédagogiques : quelle place accorder au conflit et à la résolution de problème dans la conception des tâches scolaires ? Comment utiliser l'expérience de l'élève (scolaire – extrascolaire) et le débat argumentatif ?

Aujourd'hui l'éducation du citoyen se trouve soumise à des prescriptions officielles qui s'apparentent contradictoires: les « compétences sociales et civiques » du tronc commun des connaissances et des compétences accentuent les attitudes de conformité tandis que les « éducations à... » mettent l'accent sur les compétences d'initiative, de responsabilité et d'autonomie. Comment l'approche du droit peut nous aider à penser ces mutations actuelles de l'éducation civique aux trois échelles mentionnées plus haut ?





## Le problème, c'est de savoir le poser

Anne Sgard & Pierre Varcher, Université de Genève

La capacité de problématiser est considérée comme un objectif d'apprentissage clé dans la perspective d'une éducation émancipatrice et d'une éducation en vue du développement durable. Dans ce cadre, la problématisation n'est pas seulement la porte d'entrée dans un thème, mais aussi la production d'un cadre de référence (la problématique) permettant de réguler chacune des phases du processus didactique et surtout la construction d'un réel apprentissage chez les élèves. Mais comme le relèvent Fleury & Fabre (2007), il existe un « *hiatus entre l'exigence politique de gestion participative des problèmes et l'absence d'une épistémologie de la problématisation* ». C'est ce hiatus qu'a choisi d'explorer un groupe de recherche-action en didactique de la géographie récemment mis sur pied dans le cadre de l'IUFE.

Dans ce domaine, les géographes qui se sont explicitement interrogés sur cette question centrent leurs propos soit sur le choix du « bon problème », en termes de pertinence scientifique, sociale ou méthodologique, soit sur le cadre théorique ou plus largement paradigmatique dans lequel insérer le « problème ». C'est finalement la didactique qui a approché au plus près cette question, et tout particulièrement François Audigier au fil de ses questionnements sur les compétences, les raisonnements, les situations problématiques, et autour de cette idée-clé que « les questions sont premières » (1995).

Le groupe de recherche-action suit l'hypothèse de Meyer et Fabre qui postulent que le « *savoir des questions* » est spécifique et différent du « *savoir des réponses* ». Il suit aussi Deleuze qui, selon Fabre, postule que d'un côté, « *la dialectique est l'art des problèmes comme tels qui ne sont ni physiques, ni biologiques, [ni géographiques]* », mais que de l'autre, « *construire des problèmes (...) exige de descendre (...) dans les différentes disciplines.* » Ainsi Meyer suppose « *une compétence générale à problématiser tout en analysant les spécificités de telle ou telle sorte de problématisation* » [géographique, philosophique, etc.].

La communication présentera l'état des travaux de ce groupe de recherche-action, notamment autour de questions comme :

- Qu'est-ce qui fait la spécificité d'une problématisation en géographie scolaire ?
- Quelles compétences un enseignant doit-il avoir pour permettre à ses élèves de se construire un « savoir des questions » ? De quels outils didactiques doit-il disposer ? Quelle est la place ici de la pensée de la complexité ?
- Comment peut-il agir pour que, lors de ces moments de problématisation en classe, une problématique se décante, prenne une forme explicite, puisse être l'objet d'une institutionnalisation et devenir un objet possible d'évaluation ? Et pour que cette problématique prenne forme lors d'un processus participatif ?

### Références :

Audigier, F. (1995). *Construction de l'espace géographique*. Paris : INRP.

*L'école et l'éducation à la citoyenneté : le choix de miser sur l'histoire. Rencontre avec François Audigier*, Université de Genève. Entrevue réalisée par Jean-François Cardin, CRIFPE, Université Laval, in *Formation et profession*, Bulletin du CRIFPE, n°16, vol., mars 2009, p. 15.

Audigier, F., Cremieux C. & Tutiaux-Guillon N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*. Volume 106, 11-23.

Fabre, M. (1999). *Situations, problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.

Fabre, M. & Vellas, E. (Eds.) (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : de Boeck.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

Fabre, M. & Musquer, A. (2009). Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article892>





## **Sciences sociales, développement durable et pensée complexe : quels outils et concepts construire avec les élèves ?**

**Philippe Hertig**, HEP Vaud  
**Nathalie Freudiger**, Université de Genève

Les enjeux de société pour lesquels le développement durable est considéré aujourd'hui comme un principe d'action à mettre en œuvre sont par nature complexes, car ils mettent en interaction de très nombreux facteurs relevant à la fois des sciences de la nature et des sciences sociales, ainsi que des systèmes de valeurs. La capacité des élèves à se saisir de sujets aussi complexes (par exemple, les questions des changements climatiques ou de l'accès aux ressources et de leur gestion) suppose qu'ils construisent notamment des outils de pensée de type systémique.

Les savoirs et les outils de pensée que les élèves peuvent s'appropriier à travers les sciences sociales enseignées à l'école (géographie, histoire, citoyenneté) contribuent à rendre intelligibles ces enjeux de société et permettent aux élèves de construire des compétences pour les penser dans une optique de développement durable. C'est là l'un des défis majeurs de l'éducation en vue du développement durable (EDD), raison pour laquelle l'EDD s'est progressivement imposée comme un objet central des travaux de François Audigier en didactiques des sciences sociales et dans les recherches de l'équipe ERDESS qu'il dirige depuis le début des années 2000.

Dans cette communication, nous proposons de présenter quelques outils et concepts des sciences sociales que l'ERDESS estime nécessaire de transmettre aux élèves pour qu'ils soient en mesure de se situer en tant que futurs citoyens par rapport aux enjeux du développement durable et pour qu'ils puissent penser la complexité du monde actuel et futur. Nous les illustrerons au moyen de quelques résultats des recherches actuellement menées par l'ERDESS. Un nouveau projet de recherche centré sur l'exploration des processus d'enseignement-apprentissage susceptibles de favoriser le développement de la pensée systémique et qui se situe dans le prolongement de certains des travaux de l'ERDESS sera aussi brièvement présenté.





## **Entre PER et MER et... recherches en sciences sociales : quelles filiations et perspectives ?**

### **Quels liens entre recherches en sciences sociales, le nouveau Plan d'études romand (PER) et les moyens d'enseignement romands (MER)?**

**Samuel Fierz**, HEP Valais & **Philippe Jenni**, Université de Genève

La conception des bases du Plan d'études romand (PER) pour la scolarité obligatoire a démarré il y a un peu plus de dix ans selon une co-construction entre plusieurs partenaires de l'éducation – autorités scolaires, enseignants, formateurs, chercheurs, ...- et de validation par un processus démocratique. Finalement, un nouveau cadre d'enseignement entrera en vigueur dès cette rentrée scolaire, portant des finalités, des objectifs et des contenus communs à tous les cantons romands, ce qui est une première concernant les sciences sociales. À cette occasion apparaissent également des références explicites à une Éducation en vue du développement durable (EDD).

Dans le même temps était ouverte la première chaire de didactiques des sciences sociales à Genève, sous la direction de François Audigier. Quelles ont été les contributions au nouveau plan d'études des postulats et interrogations liés aux recherches en cours en sciences sociales, menées notamment par l'ERDESS ?

Dans la phase d'opérationnalisation de ces mêmes finalités et objectifs du plan d'études se dessinent plusieurs enjeux essentiels que nous chercherons à analyser concernant la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté – et leur participation à une EDD. Quelles ont été les réalisations didactiques élaborées ces dernières années – notamment dans le cadre de recherches en Suisse romande ? Qu'ont-elles déjà pu apporter ?

Liée au PER, l'actuelle élaboration de nouveaux moyens d'enseignement romands (MER) en géographie et en histoire est un projet de grande ampleur, jamais entrepris, et qui porte l'espoir de diffuser également ces objectifs. Mais à quels risques cette opérationnalisation peut-elle être confrontée ? À quelles tensions entre intentions – plan d'études – moyens d'enseignement et pratiques enseignantes seront soumises ces réalisations ? Comment les demandes du monde social (grand public, sphère politique, mais aussi élèves, parents, enseignants) se satisferont de ces réalisations ?





## **Pour que Clio à l'école, disciplinaire et savoureuse, permette de penser le monde**

**Charles Heimberg & Valérie Opériol, Université de Genève**

Dans le premier numéro du *Cartable de Clio*, François Audigier appelait à un nécessaire développement des recherches de terrain dans le domaine de la didactique de l'histoire. Depuis lors, l'histoire à l'école, comme d'autres disciplines, a été soumise à des demandes politiques et sociales qui l'ont interpellée et ont encouragé son renouvellement, autour notamment des questions socialement vives, essentiellement des questions mémorielles.

Ces pressions, ces nouvelles demandes, parfois incarnées par des « éducations à... », si elles encouragent une redéfinition bienvenue des savoirs disciplinaires, posent toutefois des problèmes de fond. En matière de manifestations de la mémoire, par exemple, elles risquent de faire prévaloir des « leçons du passé » pour le présent, le recours à un prétendu « devoir de mémoire » peu soucieux des savoirs critiques de l'histoire. Dans le domaine de l'histoire du genre, autre exemple, la question se pose de savoir comment faire en sorte d'examiner un thème d'étude scientifique sans tomber dans des démarches prescriptives. En bref, comment s'en tenir à une construction de savoirs critiques et rigoureux en évitant toute forme de catéchisme laïc ? N'est-il pas indiqué, auprès des publics scolaires, d'enseigner des problématiques et de faire exercer des modes de pensée en dehors des incitations comportementales ?

Cette question en recoupe une autre, déjà présente dès ses débuts sur la quatrième de couverture du *Cartable de Clio*. Entre des contenus descendants et des modes d'appropriation qui en sont parfois trop détachés, une troisième voie ascendante réaffirme l'importance de l'organisation disciplinaire de l'école comme trame de fond rendant possible un développement cognitif et l'exercice d'une pensée critique. Historiquement, on y trouve en particulier les concepts de l'élémentation, de la zone proximale de développement et de la saveur des savoirs. Autant d'enjeux à débattre pour l'école de demain.





## **Apport des disciplines de sciences sociales (histoire et éducation à la citoyenneté) et finalités de l'enseignement**

**Béatrice Ziegler, HEP Nord-Ouest Suisse**

Le fait de franchir les frontières linguistiques s'accompagne parfois de la découverte, au sein d'une même discipline, d'un autre regard et d'autres questionnements de recherche. Cela conduit souvent à reconsidérer ses propres cadres de discours, à en percevoir la relativité et la possibilité de les dépasser. Ce processus s'est enclenché chez moi au contact de François Audigier et de son équipe et s'est cristallisé sur deux points de rencontre éclairants : la conception du savoir scolaire en tant que savoir propre à l'école et la prise en considération des disciplines des sciences sociales à la fois pour ce qu'elles partagent et pour ce qui constitue leurs spécificités.

La conception du savoir scolaire dans le contexte germanophone est dominée par une vision critique et descendante, dans la mesure où ce savoir reste fortement lié au contexte de l'État-nation. La définition d'un savoir spécifique à l'apprentissage scolaire et la prise en compte de ce qui le différencie d'un savoir scientifique simplifié, permet voire exige de qualifier ce savoir. Le processus de qualification implique nécessairement le recours à des critères qui sont à définir en fonction des finalités de l'enseignement scolaire. Celles-ci sont toutefois de l'ordre philosophique. Elles sont pensées en fonction des défis qui se posent à notre société et aux individus qui la composent et de la manière dont on se positionne à l'égard de ces défis. Au fond, rien de nouveau à cela, si ce n'est que, curieusement, ces questions ont été écartées dans l'espace germanophone. Aussi la discussion relative aux finalités scolaires s'étiole-t-elle dans un débat sur les savoirs et les compétences.

Parallèlement à ces débats, les principaux défis qui se posent à nous pour assurer le développement durable de notre existence tendent à s'exprimer sur le mode du « moulin à prière ». Une réorientation conséquente de la formation scolaire en termes de développement durable semble toutefois impossible à mettre en œuvre. C'est là le second point de rencontre éclairant avec l'équipe genevoise. Il ne fait aucun doute que les sciences sociales, dont l'histoire, sont apparentées par leurs objets d'étude et qu'elles contribuent ensemble de manière significative aux finalités scolaires. Il semble en même temps évident qu'elles ne soient pas interchangeables. Encore faut-il définir la spécificité de chacune de ces disciplines en fonction de la mission éducative de l'école et clarifier pour chacune sa contribution aux finalités scolaires. C'est sur cette base que l'enseignement et les plans d'études sont à élaborer.





## Le récit d'histoire à l'épreuve de l'espace et du point de vue

Christophe Ronveaux, Université de Genève

C'est entendu, la narration est nécessaire pour donner du sens. Plus encore, François Audigier (2000 ; 2007) a bien montré que la compréhension du monde social présent et passé, selon les disciplines qui la traite, histoire, géographie et éducation civique, prend des formes narratives diverses. C'est cette diversité narrative relative aux disciplines scolaires que nous voudrions interroger à partir des récits d'histoire de guerre. On ne peut se contenter d'écrire, comme le fait Ricœur dans *Temps et récit* (1983), à propos de la mise en intrigue et de la capacité à raconter l'action, que comprendre ce qu'est un récit, c'est maîtriser les règles qui gouvernent l'ordre chronologique de l'histoire. Pour certains auteurs de ces récits de faits traumatiques, l'intelligence narrative requiert une familiarité avec des règles de composition de l'ordre topologique et renvoie à la question du point de vue (Rabatel, 1998 ; 2001). Le traitement de ces deux objets, l'espace et le point de vue, se décline différemment selon les disciplines histoire et français.

### Références :

Audigier, F. (2000). Histoire, géographie, éducation civique, trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. *Repères*, 21, 121-142.

Audigier, F. (2007). De l'usage de récits pour dire l'histoire, la géographie, l'éducation civique. *Pratiques*, 133/134, 77-99.

Rabatel, A. (1998). *La construction textuelle du point de vue*. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.

Rabatel, A. (2001). Le point de vue et l'organisation du texte. In Cl. Garcia-Debanco *et alii* (Ed.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, textes, phrases* (pp. 227-240). Toulouse : Delagrave/CRDP de Midi-Pyrénées.





## Table ronde

### Que « chercher » pour « former » au monde de demain ?

Avec :

**Elisabeth Chatel** (ENS Cachan), **Francia Leutenegger** (Université de Genève),  
**Jean-Louis Martinand** (ENS Cachan), **Yves Reuter** (Université de Lille 3)

Discutants :

**Nicole Tutiaux-Guillon** (Université d'Artois) et **Pierre Varcher** (Université de Genève)

La table ronde est organisée autour de trois axes :

1. Actuellement les contextes sociopolitiques et scolaires s'avèrent instables et, pour les seconds, en recomposition souvent profonde. Quel(s) rôle(s) les didactiques peuvent-elles jouer dans ce cadre et quels sont les effets de cette instabilité sur les didactiques ?
2. Les finalités des diverses disciplines sont, elles aussi, en question. Identités, appartenances, cultures, citoyennetés sont désormais plurielles et mouvantes. Les tensions entre une demande sociale d'adhésion, de conformité, voire de soumission et une demande de distanciation, d'esprit critique, d'initiative apparaissent plus nettement que dans les décennies précédentes. Cette tension est-elle ressentie aussi fortement dans les autres didactiques ? Qu'en font-elles ? Plus largement, que peuvent nous dire les didactiques des articulations se dessinant actuellement entre enseignement - apprentissage - discipline scolaire et vie sociale ?
3. Quelle(s) place(s) donner aux épistémologies pour le développement des didactiques ? A savoir, les épistémologies des didactiques (ou l'épistémologie des didactiques ?), les épistémologies des savoirs et des pratiques de référence, l'épistémologie des savoirs vernaculaires, du quotidien ? Y a-t-il des inflexions par rapport à ce qui fut dans les 20 dernières années ?





## Conférence de clôture

# De quels récits avons-nous besoin pour penser le présent et construire l'avenir ?

François Audigier, Université de Genève

Il n'est pas nécessaire de revenir longuement sur l'importance du récit dans la construction des identités, sur le fait qu'il est le mode central pour exprimer et transmettre l'expérience humaine, et donc aussi bien celui des sciences sociales que de la fiction littéraire pour prendre une formule simple. Je rejoins, par hypothèse et par conviction, les nombreux observateurs et essayistes qui analysent notre monde comme étant dans une rupture/changement aussi intense que le fut le néolithique. Dès lors, nos rapports aux passés, présents et avenir s'en trouvent totalement chamboulés. Quelques rappels d'événements plus ou moins récents servent de support pour esquisser certains caractères de cette situation et leurs conséquences sur nos manières, désormais reconnues comme infiniment plurielles, de penser et de construire les mondes d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

Ce rapide tour d'horizon, aussi instable que subjectif, invite à un renouvellement et à un déplacement de nos questionnements didactiques. Ainsi, par exemple, les modèles et coutumes, tels que la progression concentrique ou la succession chronologique, qui structurent nos curriculums sont-ils encore valides ? De telles questions ne relèvent pas seulement, pas prioritairement d'une recherche d'une quelconque efficacité pour l'enseignement. Nous ne transmettons qu'une infime partie des expériences et savoirs accumulés par l'humanité tout au long de son histoire, aussi la question du choix de ce qu'il est utile, bon, juste, nécessaire de transmettre aux générations suivantes demande plus que jamais à être réexaminée. Cela implique aussi les valeurs qui, d'une certaine manière, instituent tout propos, toute analyse, tout texte, disant l'expérience humaine présente, passée et future. Ainsi, il n'échappe à (presque) personne que la justice s'impose comme une référence éthique première. Enfin, nous avons aussi à intégrer encore plus le fait que l'École n'est pas, n'est plus, le vecteur principal de ces transmissions et acculturations.