

dé

**Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté –
Nantes Université, 12-14 mars 2024**

Colloque organisé par l'Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) de Nantes Université, et l'équipe SAVE (savoirs, apprentissages, valeurs en éducation) du CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes)

Unité et diversité des approches empiriques et théoriques des recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

Appel à communications

Le comité scientifique du colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté (CIDHGEC) souhaite que la session de 2024 engage directement la réflexivité des chercheuses et chercheurs sur leurs activités de recherche. Dans cette perspective, il propose de considérer la didactique en tant que discipline des sciences sociales, à propos de l'enseignement et de l'apprentissage dans les trois domaines concernés. L'enjeu est de mettre en discussion des questions, des approches et des difficultés tant théoriques que pratiques à propos des activités de recherche.

De ce point de vue, toute recherche s'inscrivant dans le/les champ/s de ces trois didactiques est susceptible de conduire à un questionnement pertinent pour ce colloque. Que ce questionnement parte d'une difficulté méthodologique, empirique ou d'un choix théorique, qu'il concerne un·e chercheur·euse débutant·e (en thèse) ou confirmé·e, il s'agit de rendre visible et de mettre en discussion des enjeux souvent implicites ou marginaux dans les productions et discussions scientifiques.

Les contributions attendues mettront donc en jeu des questions théoriques et/ou pratiques sur le travail de recherche lui-même, tel qu'il est mené pour construire des savoirs didactiques, plutôt que sur la problématique propre de la recherche considérée. Ces questions théoriques et/ou pratiques expliciteront les cadrages théoriques, les terrains et modalités de production des données empiriques, et les choix méthodologiques, tout en s'inscrivant dans des questionnements larges et reconnus à propos du travail de recherche en sciences sociales (la construction de l'objet de la recherche, la mesure de la validité des résultats produits, la représentativité des observations, l'insertion de la recherche dans son champ et son originalité, la cohérence entre données et cadrage théorique et méthodologique, etc.).

L'enjeu de ce choix est double. Il est d'abord scientifique, et vise à organiser un moment collectif de réflexion sur l'unité et la diversité des recherches effectivement produites dans nos domaines. Le champ des didactiques disciplinaires en général, et celui des trois domaines qui nous concernent en particulier, est à la fois récent et encore peu institutionnalisé en tant que communauté de recherche constituée. Ces caractéristiques mettent en question, du côté de l'*unité*, la cumulativité des savoirs didactiques produits, tant sur le plan de la description des mondes disciplinaires scolaires que sur le plan des outils conceptuels et pratiques sollicités pour cadrer ces recherches. Et si la *diversité* des approches est évidente, elle mène rarement¹ à des discussions explicites, comparatives et structurées. Titrer ainsi sur « l'unité et la diversité des

¹ Il existe cependant des publications qui prennent directement pour objet des questions ; par exemple Audigier et al., 1994; Doussot & Fink, 2022; Lautier & Allieu-Mary, 2008; Thémines, s. d.; Tutiaux-Guillon, 2019

approches » scientifiques signifie avant tout que l'objectif de cette rencontre réside dans l'élucidation de l'équilibre entre ces deux nécessités : la dynamique propre à la diversité des modalités, des problématiques et des cadres théoriques, tout autant que l'unité de ce regard didactique par rapport à d'autres regards possibles (pédagogique, sociologique, etc.) sur les mêmes objets du monde scolaire.

L'enjeu de ce colloque est également politique. Les recherches en éducation en général, celles en didactiques des disciplines en particulier, sont soumises à des mouvements de politique scientifique puissants. Ceux-ci peuvent garantir ou au contraire mettre en péril l'indépendance de ce travail, voire la possibilité de le mener. La radicalisation récente des débats entre « données probantes » et recherches qualitatives en est une illustration que l'on peut observer dans de multiples pays². Le colloque souhaite participer à l'effort que mènent nombre d'acteurs scientifiques pour nuancer et raisonner ce type de débat et garantir une pluralité d'approches scientifiques en éducation scolaire³. Il est possible, en première analyse de considérer l'enjeu de politique scientifique sous-jacent comme reposant sur l'équilibre entre validité et pertinence des recherches produites (Berthelot, 1990). La validité est bien souvent considérée comme se situant du côté des débats entre scientifiques, tandis que la pertinence serait discutée dans les mondes de la pratique ou des décideurs, alors que les deux dimensions sont épistémologiquement inséparables. La chercheuse ou le chercheur arbitre constamment à la limite des deux pour produire des résultats aussi pertinents et valides que possibles, toute pratique de recherche consistant pour partie à rapporter l'un à l'autre au fil de l'enquête. On peut même dire que l'idée traditionnelle de construction de l'objet de recherche réside dans cette dialectique, y compris dans les sciences sociales⁴ (Bourdieu et al., 1968). Ces questions sont importantes pour définir, discuter et traiter à la fois de l'autonomie et de l'indépendance de nos recherches, et de leurs rapports aux mondes dans lesquels elles s'inscrivent : le monde des praticiens, celui des décideurs, celui des champs de recherches proches.

Il s'agit donc pour ce colloque de construire collectivement des éléments de réponse à des questions du type : ***quel(s) type(s) de savoirs produisons-nous ? Quelle en est la spécificité didactique ? Que vaut(valent)-il ? A qui peu(ven)t-il servir ? Comment sommes-nous capables d'évaluer nos propres recherches sur ces différents plans ? Comment sommes-nous utiles socialement et à qui ? Comment pensons-nous les conditions d'usage des savoirs que nous produisons ?***

Ces réflexions peuvent se structurer en trois axes :

Axe 1 : les choix méthodologiques et leurs implications sur la validité et la pertinence des savoirs produits

Cet axe regroupe des propositions qui partent de questions méthodologiques, mais en tant qu'elles sont systématiquement reliées à des enjeux épistémologiques (liés aux choix théoriques et empiriques et à leurs effets sur la validité et la pertinence des savoirs). L'enjeu sera de faire ressortir les implications ou les impensés épistémologiques des travaux menés. Les descriptions et questions de méthodes devront donc s'orienter vers ce type de questionnement et ne pas se contenter de rationaliser un processus sans le mettre en rapport avec la nature des savoirs en jeu. Sous cette catégorie, nombre de questionnements classiques, mais plus ou moins adéquats, peuvent être envisagés : qualitatif/quantitatif, quantitatif/statistique, observation/expérimentation, etc. Pour illustrer cet axe, voici quelques exemples de questions qui pourraient se poser sur le contenu effectif de travaux de recherche :

² Pour le cas de la France, le rapport « La recherche translationnelle en éducation pourquoi et comment » (https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/La_recherche_translationnelle_en_education.pdf) produit par le Conseil scientifique de l'Éducation nationale, par exemple, ne mentionne aucune recherche didactique comme appartenant aux recherches susceptibles d'aider à améliorer les pratiques pédagogiques.

³ voir par exemple le dossier suivi « Pratiques et preuves » dans la revue *Éducation et Didactique* : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2717>.

⁴ Voir le numéro 243-244 de la revue *Actes de la recherche en sciences sociales* (2022).

Que vaut une étude de cas (Becker, 2016) ? Les données produites doivent-elles être représentatives, et de quoi ? Comment prendre en charge empiriquement les dimensions temporelles de l'apprentissage ? Comment articuler les savoirs pragmatiques des enseignant·e·s et des élèves, et les savoirs mis en jeu par le chercheur ? Quels rôles respectifs des acteurs de la recherche (Rochex, 2010) ?

Axe 2 : les cadres théoriques et leur caractérisation

Une spécificité du champ des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté réside dans l'ancrage des savoirs à enseigner dans les sciences humaines et sociales. Cette spécificité est possiblement un support intéressant de réflexivité pour les chercheurs qui mettent en œuvre un travail en science sociale. Leurs constructions théoriques dans leurs recherches, thèses, publications, plus ou moins explicites, ont donc bien souvent un rapport direct avec les disciplines scientifiques et scolaires dont ils étudient les conditions et contraintes d'enseignement et d'apprentissage. Sous cet angle, les cadres théoriques mis en jeu dans les recherches ont à voir avec les savoirs produits par la ou les disciplines de référence, mais aussi les épistémologies de ces disciplines ; en cela les différences entre éducation à la citoyenneté d'une part, et histoire et géographie d'autre part, peuvent être fécondes. Mais nos recherches vont chercher aussi dans d'autres références pour penser les questions d'apprentissage, du côté de la psychologie, de la philosophie, de l'histoire, de la géographie, de la sociologie, etc. Cet axe s'intéresse à ces différentes composantes des cadres théoriques engagés, et des manières dont elles s'articulent théoriquement et pratiquement dans le fil du travail de recherche. Il peut donc donner lieu à des communications qui illustrent un cadre théorique, qui en mettent en lumière certains aspects, ou qui en questionnent les limites. Plus largement, cet axe permet de traiter de questions comme :

Peut-on, et à quelles conditions, utiliser des concepts didactiques issus d'autres didactiques disciplinaires, de cadres théoriques différents ? Un cadre théorique se construit-il en même temps que l'objet de recherche, ou bien l'objet de recherche doit-il s'inscrire dans un cadre préalablement structuré ? Une recherche singulière peut-elle, et comment, mettre en discussion des éléments de son cadre théorique ? Quels sont les liens entre un cadre théorique didactique et les disciplines voisines ou partenaires (discipline(s) de référence, autres sciences sociales...) ? Comment les savoirs produits dans des cadres théoriques différents (Becker, 1986) s'articulent-ils ?

Axe 3 : la formation des enseignants et les savoirs didactiques : appropriation des savoirs issus de la recherche et formation par la recherche (en formation initiale, dans des recherches collaboratives)

Les types de savoirs produits, mais aussi les manières de les produire, déterminent en partie les usages qui en sont faits. Parmi ces usages, le colloque souhaite explorer notamment la formation des enseignant·e·s. Dans cet axe sont attendues des communications qui prennent pour objets les savoirs des enseignant·e·s dans leur diversité (savoirs disciplinaires, savoirs didactiques sur les contenus, savoirs sur les curriculums, sur les documents mobilisables, etc.) ; mais aussi des situations de formation, au-delà de la dichotomie entre savoirs *à et pour* enseigner (Shulman, 1986; Vanhulle, 2009). Ces communications pourront ainsi porter sur les enjeux de circulation des savoirs de la recherche, entre le champ de la pratique (situations de stage en formation, terrains de recherche...), champ scientifique, et champ de la formation. Plus largement, cet axe s'ouvre à des communications qui mettent en discussion, même théorique, les rapports entre savoirs scientifiques produits dans nos champs de recherche, et usages par les professionnels, qu'ils soient débutants ou confirmés. Il s'agit de voir ce qui est fait de ces savoirs (Rey, 2002) dans le monde de la pratique ou dans le monde institutionnel⁵. Cet axe permet de traiter des questions telles que :

Quels savoirs didactiques les enseignants mobilisent-ils dans leur travail de préparation ? Lesquels mobilisent-ils lorsqu'ils analysent ce qui s'est passé en classe ? Quelles références, directes ou indirectes sont

⁵ Voir par exemple le dossier de la *Revue française de pédagogie* intitulé « Recherche, politique et pratiques en éducation » (numéros 200, 201 et 202) ou celui de la revue *Education et didactique*, intitulé « Pratiques et preuves » : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2717>.

faites des travaux de recherche en didactiques de nos disciplines par les enseignants, les textes officiels, les documents d'accompagnement ? Quels savoirs didactiques sont mis en jeu dans tel module de formation des enseignants, selon quelles modalités ?

Argumentaire scientifique développé

La longue série des colloques dont celui-ci est l'héritier a mis au travail nombre d'objets du monde social et des conditions de leur enseignement et apprentissage depuis quelques décennies. Pourtant la question des spécificités mêmes du travail scientifique consistant à appréhender le monde de l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté est resté en arrière-plan, toujours là, mais sans être thématiqué.

Discuter à deux niveaux : didactiques et épistémologie des recherches en didactiques

On peut faire confiance à Henri Moniot pour rappeler certaines évidences – mais rarement rappelées – de certains enjeux des recherches en didactique (qu'il énonce pour le cas de l'histoire, mais qui semblent susceptibles d'être étendus).

« La didactique d'une discipline n'est pas quelque chose qui viendrait après elle, en plus ou à côté, pour lui donner une sorte de supplément pédagogique utile – ou qui viendrait avant elle, déjà porteuse de règles et de lumières. Elle s'occupe d'en raisonner l'enseignement » (Moniot, 1993, p. 5).

Si « raisonner l'enseignement » de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté est l'affaire avant tout des enseignant·e·s, le faire dans une perspective scientifique suppose un certain nombre de conditions qui peuvent servir de point de départ à un questionnement sur les fondements épistémologiques du champ des recherches dans les didactiques des disciplines en jeu ici : raisonner collectivement, car le sujet de la recherche est collectif ; raisonner sur pièces, tant la recherche suppose l'objectivation du réel même social ; raisonner par comparaison (Durkheim, 1999).

Ces éléments caractéristiques des recherches en sciences sociales, et donc en didactiques des disciplines, sont sans doute familiers à la plupart des chercheur·euse·s. Le risque n'en est pas moins grand de ne pas considérer, lorsqu'on travaille à produire du savoir scientifique, qu'il s'agit d'une pratique : « l'idée que nous pouvons nous faire même d'une pratique qui nous est habituelle n'en est qu'une expression tout à fait inadéquate » (Mauss, 1968, p. 376). Les communications devront donc se doter d'instruments et de démarches d'investigation propres à cet objet qu'est l'examen des pratiques de recherche. **C'est donc à l'aide d'outils et de catégories épistémologiques que les communications de ce colloque vont pouvoir mettre en discussion les pratiques mêmes des recherches du champ.**

Pour autant, il ne s'agit pas d'engager des discussions épistémologiques pour elles-mêmes. Les présentations et discussions attendues seront systématiquement ancrées dans le réel des questions, problématiques et enjeux didactiques des recherches considérées.

Il est possible de spécifier ces enjeux pour mieux cadrer les attentes du comité scientifique. On peut caractériser deux axes problématiques.

Quelle échelle et quelles frontières pour penser l'unité du champ ?

En premier lieu, la question des frontières et des différenciations internes à notre champ de recherche, qui fait écho aux trois derniers colloques (Bordeaux, 2017 ; Genève, 2019 ; Toulouse, 2022), peut se comprendre par la pluralité des échelles d'appréhension de la notion de discipline ou de domaine : l'échelle de l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté comme disciplines et domaine enseignés et appris ; l'échelle des disciplines ou champs qui leur servent de références (histoire des historiens, géographie des géographes, droit, philosophie, sociologie, science politique, psychologie, etc.) ; l'échelle de la didactique comme discipline de recherche au sein des sciences sociales. Autrement dit, le colloque invite à comparer les approches mises en œuvre dans la réalité du travail de recherche dans le but de documenter comment les recherches construisent ces échelles d'appréhension du monde de l'enseignement, par des prises de position voire des stratégies et des rapports de forces toujours en mouvement. Il s'agit de travailler à mettre au jour ce qui peut nous unir

malgré la diversité des approches. On peut illustrer cet enjeu par l'image du travail d'accès à notre champ pour un·e doctorant·e qui cherche à identifier ce qui fait qu'elle·il se situe dans le champ et non dans un champ connexe ou parallèle. On peut également l'envisager sous le rapport des enjeux de formation des enseignant·es par les didactiques disciplinaires : à quelles conditions peuvent-elles·ils appréhender les différences entre ces savoirs et ceux d'autres champs à propos du métier ?

Les éléments en jeu sous cet angle sont par exemple la détermination de ce qui est en question et de ce qui est hors (de) question dans nos recherches. C'est également la clarification de ce qui spécifie une épistémologie scientifique par rapport à une épistémologie pratique (une « pédagogie » au sens de Durkheim [2003]), ou un point de vue normatif institutionnel sur des questions d'enseignement. C'est enfin tout le champ des comparaisons ou des dialogues entre les épistémologies des disciplines de recherches qui s'intéressent aux mêmes objets du monde réel que nos didactiques. Par-là, les enjeux de trans-inter-pluri disciplinarité peuvent être abordés à travers des collaborations ou des approches intégrées entre disciplines (didactique et psychologie, didactique et histoire/géographie/droit..., didactique et sociologie, didactique et didactique professionnelle, etc.).

D'autres objets plus spécifiques peuvent être considérés dans cette perspective de questionnement de notre unité épistémologique. Ainsi, une catégorisation largement répandue, tant dans le monde de la politique éducative et scientifique que dans le monde de l'éducation, tend à opposer une production disciplinaire (interne aux disciplines, traditionnelle) des savoirs, à une production focalisée sur « des problèmes à résoudre » (Heilbron & Gingras, 2015, p. 6). Cette dualité est souvent discutée dans le champ de nos didactiques qui s'intéressent beaucoup aux objets émergents (par exemple portés par les « éducations à ») sur lesquels les disciplines du monde social ont des choses à dire. Audigier (2001) n'a cessé de poser ce problème dans l'objectif de dépasser la dualité réductrice qui s'impose trop aisément entre une évidente non-disciplinarité du monde (et des élèves) et l'école organisée en disciplines. Il ne s'agit pas de « considérer le monde comme point de départ » pour résoudre la question, et il est indispensable de « ne pas renoncer à introduire [les élèves] aux univers disciplinaires » (Audigier, 2009). Comment, dans les recherches menées, s'articulent les objets du monde social et l'organisation disciplinaire de l'école ? Quels concepts didactiques permettent de rendre compte et raison de ces articulations observées ou expérimentées ? Une telle perspective se situe dans la lignée d'une « didactique pour enseigner » (Collectif Didactique pour enseigner, 2019). Elle engage la réflexion moins du côté des transformations souhaitées – mais sans doute lointaines – de la forme scolaire⁶ de l'enseignement de nos disciplines, que du côté des conditions pour faire évoluer cette forme scolaire au sein d'une école organisée disciplinairement.

Points de vue théoriques divers et enjeux épistémologiques des recherches didactiques

Si la question de l'unité se pose, elle n'est jamais sans lien avec la diversité des approches possibles.

La schématisation proposée par Audigier (1996) d'un système didactique inscrit dans un monde bien au-delà de la classe et du métier, si elle n'est pas originale – voir par exemple la notion de noosphère proposée par Chevallard (1991) – permet de situer le débat, c'est-à-dire de poser les conditions d'échanges scientifiques pertinents. On peut y voir en effet aussi bien la variété des choix problématiques et thématiques possibles dans le champ par les multiples entrées qu'expose ce schéma, que la centralité du système didactique qui tient épistémologiquement l'ensemble. Sans limiter la réflexion à cette schématisation, elle illustre les enjeux que le colloque vise à mettre au travail. Elle peut par exemple (Doussot & Fink, 2022) permettre de différencier des recherches internes au système didactique dans leur focalisation sur telle ou telle composante, des recherches qui mettent en relation le système et l'extérieur (Bédouret et al., 2022). Sous cet angle, les possibilités abondent, mais elles restent tenues par la centralité du système didactique. Par exemple, on peut envisager des recherches didactiques sur la diversité culturelle des élèves dans l'enseignement de l'histoire (Tutiaux-Guillon, 2021), ce qui permet de reconstruire l'objet « diversité culturelle des élèves » sous un regard qui articule les diverses connaissances et expériences des élèves aux savoirs historiques visés et aux choix d'enseignement de leur professeur·es. On peut aussi envisager une recherche sur ce qui se produit dans une

⁶ Sur ce vaste concept, on peut référer à l'usage qu'en fait Cariou (2022).

classe dont l'enseignante propose un dispositif pour enseigner les « invasions barbares » (Cariou, 2019) en prenant pour objet quelque chose d'interne au système didactique comme la lecture de documents.

La caractérisation de ce qui permet à la fois de conserver un langage commun, et de garantir la diversité et la richesse des approches est un enjeu majeur de tout champ de recherche. La métaphore de la mosaïque que propose (Becker, 1986) le dit mieux qu'un long discours : chacune des approches produit un élément qui ne s'accorde à l'ensemble qu'avec une certaine distance, mais l'ensemble ne vaut que si un principe en permet l'unité. Différentes schématisations peuvent être proposées et discutées pour élaborer un savoir commun lors de ce colloque. Mais l'essentiel est de bien considérer que toute discipline de recherche produit un point de vue théorique sur les objets du monde réel qu'elle vise à décrire et expliquer. C'est la condition pour éviter toute dérive empiriste ou, au contraire, purement théorique, les deux dérives conduisant aux mêmes faiblesses. Parmi elles, l'ethnocentrisme de professeur·e n'est pas le moindre. Il guette tout·e chercheur·euse en éducation scolaire par le tropisme si puissant du regard du·de la professeur·e (Bourdieu, 2000). Une construction théorique telle que celle du système didactique vaut précisément par sa capacité à objectiver le regard enseignant comme composante d'un système. Comment dans nos didactiques garantissons-nous cet équilibre entre unité et diversité ?

Bibliographie :

Audigier, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Educations*, 7, Art. 7.

Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ? In *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM* (Gilles Baillat et Jean-Pierre Renard, p. 43-59). CRDP.

Audigier, F. (2009). Ne pas renoncer à introduire aux univers disciplinaires. *Les Cahiers pédagogiques*, 476, 13-15.

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*, 106(1), Art. 1.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1269>

Becker, H. S. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62, Art. 62.

Becker, H. S. (2016). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. La Découverte.

Bédouret, D., Thémines, J.-F., Glaudel A., Genevois, S., Grondin, P. (2022) L'imaginaire des élèves en géographie à l'école et au collège. *Cybergeo. European Journal of Geography*. DOI: 10.4000/cybergeo.39252

Berthelot, J.-M. (1990). *L'intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*. Presses universitaires de France.

Bourdieu, P. (2000). L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 3-5.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Mouton.

Cariou, D. (2019). Lire pour trouver des informations ou pour vérifier des hypothèses de lecture ? Lecture d'un ouvrage documentaire en classe d'histoire au cycle 3. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2(64), Art. 64.

Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. PUR.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Collectif Didactique pour enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. PUR.

Doussot, S., & Fink, N. (2022). La didactique de l'histoire dans l'espace francophone : Analyse des développements d'une discipline scientifique. *Education & didactique*, 16(3), 115-135.

Durkheim, É. (1999). *Les règles de la méthode sociologique* (10e éd.). PUF.

Durkheim, É. (2003). *Education et sociologie*. PUF.

Heilbron, J., & Gingras, Y. (2015). La résilience des disciplines. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 210, Art. 210.

- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, Art. 162.
- Mauss, M. (1968). *Oeuvres* (Vol. 1). Editions de Minuit.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Nathan.
- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et formation*, 40, 43-57.
- Rochex, J.-Y. (2010). Approches cliniques et recherches en éducation. Questions théoriques et considérations sociales. *Recherche et formation*, 65, Art. 65.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), Art. 2.
- Thémines, J.-F. (s. d.). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, 99-136.
- Tutiaux-Guillon, N. (2019). Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles l'élève ? *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 129-159.
- Tutiaux-Guillon, N. (2021). Enseigner l'histoire-géographie pour introduire à la diversité ? Opportunités, difficultés, résistances. In *Education et diversité Les fondamentaux de l'action* (Lorcerie Française, p. 251-265). PUR.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : Savoirs de référence et logiques d'action. In *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (Ed.), p. 245-264). De Boeck.

Modalités de réponse à l'appel à contribution

Les propositions peuvent être adressées sous deux formes :

- des communications individuelles, qui devront s'inscrire dans l'un ou plusieurs des axes proposés et qui seront regroupées dans des ateliers ;
- des symposiums, qui devront également s'inscrire dans les axes du colloque. Ils comporteront au moins trois intervenant.e.s et un.e discutant.e et impliqueront au moins deux laboratoires/centres de recherche.

Les propositions n'excéderont pas 5000 signes, espaces et notes comprises ; indiquer :

- Le nom, la fonction, le rattachement institutionnel et l'adresse électronique de(des) auteur.e(s) doivent figurer en tête.
- Indiquer l'axe choisi(s) et le type de présentation (communication ou symposium).
- Le titre doit être concis et significatif.
- Indiquer 5 mots clés.
- Police : Times New roman, 12.
- Format PDF.

Elles doivent être envoyées **pour le 15 juin 17 juillet 2023** à l'adresse :

Le résumé sera évalué selon la présence et la qualité des éléments suivants :

- problématique épistémologique située dans un des 3 axes et qui met en discussion les choix théoriques et méthodologiques de la recherche prise pour objet
- référence à des travaux et enjeux épistémologiques en sciences sociales
- questions et hypothèses traitées
- données de la recherche prise pour objet
- références bibliographiques (5 maxi)

Et en fonction de la cohérence entre ces éléments, et de la pertinence de l'ensemble avec la problématique du colloque.

Les auteur·e.s seront avisé·e.s par courriel des avis du comité scientifique avant le : 31 octobre 2023.