



cidhgec24 : Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

12-14 mars 2024 Nantes (France)

PROGRAMME

Mardi 12 mars 2024

9h30 – 12h30 : Visite de Nantes sur le thème des mémoires (sur inscription sur le site du colloque)
Rendez-vous au niveau de la statue d'Anne de Bretagne en face de l'entrée du château.

Repas libre

14h-14h15 : **Ouverture (Amphi)**

14h15-15h45 : **Table ronde 1 (Amphi)**

Discussion de cadres théorico-méthodologiques des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

Intervenants : D. Cariou (Univ. de Bretagne Occ., CREAD), A. Glaudel (Univ. de Reims Champagne Ardenne, CEREP), L. Gomes (Univ. de Limoges, FrED), C. Heimberg (Univ. de Genève), A. Pache (Hep Vaud, UER SHS).
Discutant : J.-F. Thémines (Univ. de Caen, ESO)

Pause-café

16h-18h30

Salle 03 Modérateur : Didier Cariou	Salle 05 Modérateur : Anne Glaudel	Salle 06 Modérateur : Caroline Leininger
Geiss Peter Comment les élèves perçoivent-ils l'objectivité en histoire? Enjeux épistémologiques d'une étude comparative franco-allemande	Pache Alain, Huser Karin, Keller Roger, Thomasius Angela « Je découvre des paysages/Ich entdecke Landschaften ». Enjeux d'une recherche-développement bilingue qui vise à renouveler la géographie scolaire au primaire.	Alva Pino Renato, Brestaux Florie, Nuoffer Florence, Petitdidier Julien, Sallenave Léa, Anne Sgard Institutionnaliser l'institutionnalisation avec les enseignant·es de géographie en formation du canton de Genève
Mathis Christian « Heureusement que quelqu'un a dit non ». Comment les élèves du secondaire réfléchissent à l'histoire. Une étude sur la pensée historique et morale et réflexions sur la méthodologie	Kouadio Jean-Pierre Oussou (visio) La recherche collaborative dans la mise en œuvre du jeu de rôle. Cas des contenus d'EDD en classe de géographie dans le secondaire général ivoirien	Sagot Louise Élèves ou enfants ? Implications d'une terminologie ordinaire mais peu anodine sur une recherche en classes élémentaires rurales
Honoré Etienne La textualisation par les élèves de leurs pratiques d'enquête historique en classe d'histoire.	Gavin Anne-Sophie L'aménagement des cours d'eau dans le canton de Vaud. Création d'un dispositif d'enseignement en didactique de la géographie et en Éducation à la Durabilité	Bellanger Jean-Pierre (visio) Enseigner les risques majeurs - Didactique et propédeutique d'une question socialement vive
Guenoux Elise Penser l'étude de cas en didactique : quelle enquête pour quel(s) résultat(s) ?		

Mercredi 13 mars 2024		
8h30 – 9h : Accueil café		
9h-11h		
Salle 01 Modérateur : Elise Guenoux	Salle 05 Modérateur : JC Buttier	Salle 06 Modérateur : JF Thémines
Durisch-Gauthier Nicole – Vézier Anne Contextualiser et comparer dans le cadre d'un enseignement sur les faits religieux. Construction et opérationnalisation d'instruments d'analyse pour une lecture critique de moyens d'enseignement (France et Suisse)	Fillion Pierre-Luc (visio) Étudier le raisonnement géographique des élèves lors d'une situation scolaire authentique : le difficile arrimage de la recherche et du contexte naturel de la classe	Hardouin Magali et Saulze Marie-Pierre Les dimensions socio-spatiales des situations/processus/interactions d'enseignement et d'apprentissage en géographie. Analyse didactique d'une séquence de géographie à travers l'objectif d'une étude topogénétique combinée à une approche spatiale.
Doussot Sylvain, Fink Nadine CCEH (compétence critique et enseignement de l'histoire) : une recherche structurée par la comparaison de cadres théoriques sur un même objet de recherche	Reis Junior Dante Les enseignants de géographie peuvent-ils faire de la communication scientifique ? (Rapport d'une expérience brésilienne)	Ekoto Abaayo, Thomas Julio Statut des conceptions épistémologiques sur le paysage dans les recherches en didactique de la géographie : Une étude des pratiques d'enseignement sur «la déforestation» en contexte Camerounais.
Pageau Laurie (visio) Quels liens peut-on établir entre les représentations de l'histoire des enseignants et celles de leurs élèves?	Leininger-Frézal Caroline Introduire les excursions virtuelles en géographie : un imbroglio théorique	Lecomte Aurore Quelles articulations entre la géographie, discipline sociale de référence et la didactique : l'exemple d'une recherche collaborative en lycée professionnel sur les régimes d'habiter des « Gens du Voyage »
Pause-café		
11h15-12h45 : Table ronde 2 (Amphi) Les didactiques de l'histoire et de la géographie et leur discipline de référence : quelle transposition des pratiques scientifiques de référence ? Intervenants : J. Krop (Univ Nantes, CREN), M. Milano (Univ. Lausanne). Discutants : D. Bédouret (Univ. Toulouse J. Jaurès, GEODE), J.-C. Buttier (Univ. de Genève).		
Repas		
13h45-15h45		
Salle 03 Modérateur : Anne Vézier	Salle 05 Modérateur : Sylvain Doussot	Salle 06
Ndjoh Nkout Jules Yvon (visio) Entre choix et exigences méthodologiques : les clivages scientifiques de nouveaux environnements de recherche en didactique de l'histoire au Cameroun	Fink Nadine, De Mestral Aurélie La recherche didactique à l'épreuve du qualitatif et du quantitatif : quels savoirs pertinents pour la formation ?	Symposium Thémines Jean-François, Glaudel Anne Articuler des cadres de référence dans les recherches de didactique de la géographie : retours réflexifs sur des pratiques théoriques et méthodologiques peu discutées
Jacq Guillaume, Laurent-Varin Emin Caroline Les origines sociologiques d'une didactique singulière de l'histoire-géographie en lycée professionnel	Coutant Marie Comment entrer en thèse avec un cadre théorique contraint ?	
Opérial Valérie -Buttier J-Charles Les finalités de l'enseignement de l'histoire : circulation entre propositions théoriques et travaux d'étudiant-es	Ethier Marc-André, Lefrançois David, Péloquin Kevin, De Maisonneuve Laurent, Roussy Nathanaël Une recherche-action collaborative sur les jeux vidéos, la contextualisation et la pensée critique en histoire	

Pause-café		
16h-18h		
Salle 03 Modérateur : Nadine Fink	Salle 05 Modérateur : Marc-André-Ethier	Salle 06
Gomes Lucie Les enquêtes historiennes possibles sur un lieu de mémoire : usage et mise en discussion du Cadre d'apprentissage par problématisation	Jardon Giner Paula, Boj I Cullell Isabel, Sospedra Roca Rafael Représentation, lecture et interprétation des femmes dans les images de reconstruction préhistorique éducatives : une triangulation nécessaire	Symposium Thémines Jean-François, Glaudel Anne Articuler des cadres de référence dans les recherches de didactique de la géographie : retours réflexifs sur des pratiques théoriques et méthodologiques peu discutées
Cariou Didier Mobiliser un cadre théorique en didactique de l'histoire. Le cas de la Théorie de l'action conjointe en didactique	Morvan Soizic Les séquences forcées et l'apprentissage par problématisation, un levier de développement du métier enseignant (classe d'histoire de 3ème de l'Enseignement agricole)	
Godefroid Mathieu Pour une approche non-déficitaire en didactique » par « Analyse de l'activité et normes pour penser le travail d'enseignement de l'histoire »	Dotti Federico L'expérience d'une exposition sur l'histoire des marges	

Jeudi 14 mars 2024

8h30 – 9h : Accueil café

9h-10h30 : **Table ronde 3**

Recherches en éducation à la citoyenneté : approches des didactiques disciplinaires (histoire et géographie) et de la sociologie

Intervenant : S. Urbanski (Univ. Nantes, CREN). Discutant·es : S. Rouiller (Hep Vaud, UER SHS) et S. Doussot (Univ. Nantes, CREN)

Pause-café

10h45-12h45 :

Salle 03

Modérateur : David Bédouret

Salle 05

Modérateur : Lucie Gomes

Salle 06

Férol Karine

Le récit géographique, quels enjeux théoriques ?

Dubosson Stéphanie

Apports de l'histoire environnementale pour amener une nouvelle dimension historique en formation initiale. Exemple du canton de Vaud (Suisse).

Symposium Thémines Jean-François, Glaudel Anne

Articuler des cadres de référence dans les recherches de didactique de la géographie : retours réflexifs sur des pratiques théoriques et méthodologiques peu discutées

Labinal Guilhem

La difficile évaluation des effets des caractéristiques matérielles et architecturales des espaces sur les apprentissages en histoire-géographie

Rouillier Sybille

Quelles conceptions curriculaires et théoriques de l'Éducation à la pensée critique dans une perspective citoyenne et d'Éducation aux faits religieux ? Étude de cas : le Plan d'études suisse romand.

Moreau Daniel

Les sciences humaines et sociales au préscolaire : recension systématique d'un objet aux contours flous, mais pertinent pour l'intervention éducative

Pirard Gaël

Une recherche quasi expérimentale pour évaluer la maîtrise de la temporalité historique chez les élèves en Belgique : parcours, ambitions, difficultés et solutions

Repas

14h-15h30 :

Synthèse et clôture (Amphi)

15h30-17h : Réunion des membres du comité scientifique (Salle 03)



cidhgec24 : Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

12-14 mars 2024 Nantes (France)

Mardi 12 mars 2024

<i>Salle 03</i> <i>Modérateur : Didier Cariou</i>	<i>Salle 05</i> <i>Modérateur : Anne Glaudel</i>	<i>Salle 06</i> <i>Modérateur : Caroline Leininger</i>
Geiss Peter Comment les élèves perçoivent-ils l'objectivité en histoire? Enjeux épistémologiques d'une étude comparative franco-allemande	Pache Alain, Huser Karin, Keller Roger, Thomasius Angela « Je découvre des paysages/Ich entdecke Landschaften ». Enjeux d'une recherche-développement bilingue qui vise à renouveler la géographie scolaire au primaire.	Alva Pino Renato, Brestaux Florie, Nuoffer Florence, Petitdidier Julien, Sallenave Léa, Anne Sgard Institutionnaliser l'institutionnalisation avec les enseignant·es de géographie en formation du canton de Genève
Mathis Christian « Heureusement que quelqu'un a dit non ». Comment les élèves du secondaire réfléchissent à l'histoire. Une étude sur la pensée historique et morale et réflexions sur la méthodologie	Kouadio Jean-Pierre Oussou (visio) La recherche collaborative dans la mise en œuvre du jeu de rôle. Cas des contenus d'EDD en classe de géographie dans le secondaire général ivoirien	Sagot Louise Élèves ou enfants ? Implications d'une terminologie ordinaire mais peu anodine sur une recherche en classes élémentaires rurales
Honoré Etienne La textualisation par les élèves de leurs pratiques d'enquête historique en classe d'histoire.	Gavin Anne-Sophie L'aménagement des cours d'eau dans le canton de Vaud. Création d'un dispositif d'enseignement en didactique de la géographie et en Éducation à la Durabilité	Bellanger Jean-Pierre (visio) Enseigner les risques majeurs - Didactique et propédeutique d'une question socialement vive
Guenoux Elise Penser l'étude de cas en didactique : quelle enquête pour quel(s) résultat(s) ?		

Peter GEISS
Professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Bonn
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität
Institut für Geschichtswissenschaft
Didaktik der Geschichte
Konviktstrasse 11
D-53113 Bonn

tél. ++49 228 3918091
e-mail: geiss@uni-bonn.de

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

Comment les élèves perçoivent-ils l'objectivité en histoire? Enjeux épistémologiques d'une étude comparative franco-allemande

axes choisis :

axe 1 : *les choix méthodologiques et leurs implications sur la validité et la pertinence des savoirs produits* (« Que vaut une étude de cas [comparative]? »)

axe 2 : *les cadres théoriques et leur caractérisation* (rapports avec certains cadres théoriques de l'épistémologie de l'histoire)

mots-clés :

objectivité – épistémologie – esprit critique – narrativité – changement conceptuel

Notre contribution vise à analyser des **concepts d'objectivité formulés par des élèves français et allemands** sous l'angle des questions suivantes :

- Quel degré d'objectivité les élèves attendent-ils de l'histoire scolaire ?
- Quelles sont les significations individuelles qu'ils associent à la notion d'objectivité ?
- Peut-on observer des parallèles entre leurs représentations de l'objectivité et certains textes classiques sur l'épistémologie de l'histoire (Seignobos/Langlois en France, Bernheim en Allemagne)?¹
- Les propos des élèves peuvent-ils nous aider à faire évoluer le cadrage épistémologique et méthodologique de l'enseignement de l'histoire à la fois en fonction de leurs besoins et des objectifs d'un enseignement de plus en plus orienté vers la formation de l'esprit critique (Éthier/Lefrançois/Audigier 2018)?

Cet ensemble de questions sera étudié à partir d'un échantillon restreint de questionnaires remplis par des élèves français et allemands. Le potentiel et les limites d'une analyse intensive de ce petit corpus binational seront explicitement discutés (Doussot 2011, p. 101, voir axe 1 du colloque). L'approche comparatiste permettra de mieux saisir les spécificités épistémologiques de l'apprentissage de l'histoire dans les deux cultures scolaires, mais aussi d'éventuels traits transculturels. L'intérêt de l'approche comparatiste consiste aussi à élargir le champs de réflexion et d'explorer d'éventuelles synergies (Geiss 2021).

Si les grands enjeux de l'éducation à la démocratie par le développement de l'esprit critique sont les mêmes en France et en Allemagne, les orientations épistémologiques de l'enseignement de l'histoire diffèrent énormément: En France, l'histoire telle qu'elle est enseignée à l'école est parfois

1 Pour la France, je dois cette hypothèse à Sylvain Doussot.

confrontée au reproche de transmettre un **réalisme naïf** (Audigier 1995, 71-72 ; Doussot 2011, p. 24), alors que l'enseignement allemand met l'accent sur l'**évaluation** et même la **construction narrative de l'histoire par les élèves** (Jörn Rüsen). D'un côté, ce poids avoué du jugement (de valeur) personnel entraîne un **risque de dérive subjectiviste**; de l'autre côté, l'approche allemande présente peut-être l'avantage d'une **réflexion explicite sur les conditions normatives de la production du savoir historique** (Geiss 2021, avec des renvois à la didactique allemande) dont l'absence a été critiquée pour l'enseignement de l'histoire en France par François Audigier (1995 ; Doussot, 2011, p. 17). Nous espérons que l'analyse comparative des représentations de l'objectivité formulées par des élèves dans les deux pays permettra aussi d'identifier des **angles morts épistémologiques** qui existent dans les deux cultures d'enseignement. Dans la perspective d'un scepticisme avoué (et que nous voulons productif) vis-à-vis des deux traditions nationales, nous considérerons les représentations des élèves (Orange/Ravachol 2013) comme des contributions à un débat ouvert sur la notion d'objectivité et son rôle dans l'enseignement de l'histoire.

Références bibliographiques

- Audigier, François (1995), « Histoire Et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* - N° 15, p. 61-89.
- Doussot, Sylvain (2011), *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Presses universitaires de Rennes.
- Éthier, Marc-André, Lefrançois, David et Audigier, François, dir. (2018), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2018.
- Geiss, Peter (2021), « Que demander au document ? Une comparaison franco-allemande des sujets d'examen en histoire (section AbiBac) », *Historiens et Géographes* 112, N° 454 (mai 2021), p. 118-123.
- Orange, Christian et Orange Ravachol, Denise (2013), « Le concept de représentation en didactique des sciences : sa nécessaire composante épistémologique et ses conséquences », *Recherches en éducation* [En ligne], 17 | 2013, DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7934>

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

« Heureusement que quelqu’un a dit non ». Comment les élèves du secondaire réfléchissent à l’histoire. Une étude sur la pensée historienne et morale et réflexions sur la méthodologie

Mots clés : pensée historienne, pensée morale, analyse qualitative de contenu, conscience historique, Shoah

Introduction

La capacité de comprendre les événements historiques dans une perspective morale est essentielle pour des citoyens responsables.

Dans l’enseignement de l’histoire, il ne s’agit pas seulement de reconnaître ce qui s’est passé dans le passé et ce que l’on peut raisonnablement attendre et faire dans le futur, mais aussi à améliorer à la fois notre perception des valeurs et des normes et nos critères d’évaluation de celles-ci. La pensée historienne doit donc intégrer des réflexions dans les dimensions éthiques et temporelles (Körber 2017).

La pensée historienne et morale est la capacité d’évaluer les actions des hommes du passé, d’une part, dans le cadre de leur marge de manœuvre (agentivité) – qui porte à un jugement factuel – et, d’autre part, par rapport aux valeurs actuelles – ce qui porte à un jugement de valeur (Gautschi 2015; Jeismann 1988; Rüsen 2013). Le jugement de valeur qui suit le jugement factuel historien comprend par conséquent une dimension évaluative, autoréflexive, morale et/ou éthique.

Questions de Recherche

Comment se manifeste le rapport entre la pensée morale et la pensée historienne des élèves lors de l’évaluation d’une situation historique dans laquelle les individus du passé étaient confrontés à une marge de manœuvre clairement définie ?

Concrètement, quel est le rapport entre la pensée morale et la pensée historienne dans l’évaluation de la décision individuelle de soldats allemands qui, avant une fusillade de masse, ont la possibilité, sans craindre de conséquences, de sortir du rang ?

Échantillon et Méthodes

Pour l’étude, des données empiriques ont été collectées en 9^e année (11H, cycle 3) dans des classes secondaires publiques des cantons de Zurich, Argovie et Lucerne (n=138). Le niveau scolaire le plus élevé n’a pas été relevé, car dans les trois cantons, les élèves ont déjà été transférés dans des gymnases ou des lycées après la 8^e année (10H).

Pour ce faire, ils ont utilisé un questionnaire écrit a) sur leur compréhension, b) sur leurs premières réactions et c) sur leur jugement morale de la situation historique, qu’ils ont rempli avant et après la lecture d’un extrait du livre de Christopher Browning «Ordinary Men»

(Browning 1999). L'extrait décrit la scène précédant la première opération, dans laquelle le commandant de la compagnie, le major Trapp, laisse le choix aux 500 policiers de réserve de participer ou non à une fusillade de masse.

La méthode d'enquête est donc exactement celle de l'étude de l'équipe de Niklas Ammert ((Ammert et al. 2022 ; 2017). Toutefois, l'évaluation se fait à la fois de manière déductive et surtout inductive en utilisant une analyse qualitative de contenu selon (Mayring 2022) afin de reconstruire le raisonnement historique et moral des jeunes. Il en résulte des connaissances sur l'orientation historique et la réflexion morale.

Résultats préliminaires et discussion

Une première évaluation montre que très peu d'élèves considèrent les fusillades de masse comme injustes en soi. La plupart d'entre eux estiment que personne ne devrait être obligé d'abattre d'autres personnes. D'autres résultats seront présentés et discutés lors de la présentation.

En outre, il s'agira de savoir si l'instrument d'enquête est approprié pour répondre à la question posée ou s'il devrait être élargi et complété, en particulier au vu du fait que pratiquement aucun élève ne considère – ou plus tôt adresse – explicitement les fusillades de masse comme une injustice et une faute morale.

Littérature

- Ammert, Niklas, Silvia Edling, Jan Löfström, et Heather Sharp. 2017. « Bridging Historical Consciousness and Moral Consciousness : Promises and Challenges ». *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures and History Education* 4 (1): 1-13.
- . 2022. « Temporal orientation and moral reflections ». In *Historical and Moral Consciousness in Education*, édité par Niklas Ammert, Silvia Edling, Jan Löfström, et Heather Sharp. Routledge.
- Browning, Christopher R. 1999. *Ganz normale Männer: das Reserve-Polizeibataillon 101 und die « Endlösung » in Polen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gautschi, Peter. 2015. *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. 2^e éd. SchwalbachTs: Wochenschau Verlag.
- Jeismann, Karl-Ernst. 1988. « Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen ». In *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*, édité par Gerhard Schneider. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Körber, Andreas. 2017. « Historical consciousness and the moral dimension ». *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education* 4 (1): 81-89.
- Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 13., Überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Rüsen, Jörn. 2013. *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.

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

Proposition de communication dans l'axe 1

Titre : La textualisation par les élèves de leurs pratiques d'enquête historique en classe d'histoire.

Etienne Honoré, Chargé d'enseignement en didactique de l'histoire, Haute école pédagogique Vaud, etienne.honore@hepl.ch

La communication présente un dispositif d'enseignement d'histoire expérimental qui ambitionne de permettre l'étude problématisée de deux classes de gymnase¹ (élèves de 16-18 ans du canton de Vaud) de thématiques historiques inscrites à leur programme. Ces séquences sont conçues et mises en œuvre selon l'objectif qu'ils confrontent de manière explicite deux situations souvent indiscernables dans la forme scolaire de la discipline : la situation passée étudiée et la situation d'étude de ce passé (Audigier, 2011). Dans cette perspective, les élèves ont dû produire un texte (nommé « récit réflexif ») dans lequel ils développent individuellement l'histoire de leur compréhension du phénomène historique abordé à travers l'enquête (entre 10 et 12 périodes d'enseignement de 45') qu'ils ont menée. D'un point de vue formel, les explications proposées doivent se référer aux traces du processus effectué par des citations de notes prises lors des travaux de groupes (2 à 3 élèves) en autonomie ou des cours collectifs. La progression de ce récit se conforme aux étapes du schéma quinaire ou narratif (situation initiale, nœud, péripéties, dénouement, situation finale) (Adam, 1994). Le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (Doussot, 2018) structure le développement de ces séquences par l'analyse de tensions entre les faits du passé et les schémas explicatifs des élèves, propres à leurs expériences sociales actuelles, que le travail sur les sources historiques est susceptible de provoquer.

Cet enjeu correspond à celui que soutient l'hypothèse exemple exemplaire (Doussot, 2018) selon laquelle une dialectique des ressemblances entre des situations de problématisation rencontrées par les élèves permettrait le développement d'un apprentissage de compétences critiques historiques relatives à la communauté disciplinaire de référence. Cependant, cette dynamique se heurte à leur difficulté à signifier la nouveauté de certaines de leurs pratiques interprétatives par rapport à celles de la tradition scolaire (l'apprentissage de procédures de traitement ou l'analyse réaliste des documents) (Cariou, 2022). Ainsi, il semblerait que la difficulté à qualifier la particularité de la situation d'étude fasse obstacle à la constitution d'une communauté scolaire scientifique à partir d'exemples exemplaires. Nous interrogeons dès lors la possibilité que ce « récit » puisse favoriser une réflexivité propre à « cartographier » (Doussot, 2018, p. 313), dans et par une intrigue, un processus d'émancipation épistémologique et s'instituer en référence, pour les élèves et l'enseignant·e, de pratiques d'enquêtes scolaires futures. Cette évaluation engage une réflexion sur la textualisation des pratiques (Rey, 2002) à partir des modalités du passage d'une situation de continuité de l'action à un contexte de discontinuité des concepts. Cette dynamique de traduction nécessite de porter attention aux décalages et aux transformations qu'induisent ces transferts, non seulement pour les distinguer, mais surtout pour envisager leur dialogue.

Notre corpus se constitue d'enregistrement audios de travaux de groupes, d'écrits individuels relatifs à ces séances de groupe et de « récits réflexifs » d'élèves. Notre analyse compare, dans leur succession, ces diverses productions pour étudier les écarts et les similitudes qui se créent entre oralité et écrit, situation et contexte, prise de note et récit, pratique et institutionnalisation de l'enquête. Il s'agit ainsi de documenter l'hypothèse exemple exemplaire selon que l'élaboration d'une pratique différente, indexée à celle des historiens, pourrait se construire dans l'intervalle entre ces différents registres.

Références

- Adam, J.-M. (1994). *Le texte narratif : Traité d'analyse pragmatique et textuelle* (Nouv. éd. entièrement revue et complétée). Nathan.
- Audigier, F. (2011). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de géographie et de l'éducation à la citoyenneté. *Recherches en éducation*, 12, 68- 81.

¹ Nous sommes en même temps l'enseignant et le chercheur.

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

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

Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche & formation*, 43- 57. Persée
<https://www.persee.fr>.

Elise Guenoux, doctorante en didactique de l'histoire.
CREN, Université de Nantes.
elise.guenoux@univ-nantes.fr

Proposition de communication – Axe 1

Penser l'étude de cas en didactique : quelle enquête pour quel(s) résultat(s) ?

Mots clés : étude de cas – événement d'actualité – séquence forcée

Une séquence expérimentale est menée dans une classe de première, en éducation civique (avec le professeur d'HG), à propos de la contestation sociale liée à la réforme des retraites en mars 2023. Nous prenons pour point de départ de notre questionnement un écrit construit par un groupe de trois élèves. Le récit de notre enquête à propos de cette trace écrite est l'occasion de nous interroger sur la pertinence de l'étude de cas en didactique. La compréhension de ce qu'est et de ce que peut le cas comme objet d'analyse en didactique est pensée au regard des pratiques dans d'autres sciences sociales (Revel et Passeron, 2005), telle que l'histoire (Doussot, 2012, propose une étude didactique de l'étude de cas selon Ginzburg) ou la sociologie (Becker, 2016).

Au cours de la séance, les élèves ont visionné l'extrait d'un journal télévisé rendant compte des réactions suite à l'usage par le gouvernement de l'article 49 alinéa 3 de la constitution. Nous participons à l'élaboration de la séquence, que nous observons et dont nous collectons un certain nombre de données : captation vidéo et audio de la séance, recueil de l'ensemble des écrits des élèves.

Une première description de ce qu'il se passe dans la classe prend la forme d'un synopsis, forme de chronique de la séance. Les écrits des élèves sont ensuite transcrits et comparés. Nous nous focalisons progressivement sur l'écrit d'un groupe d'élèves. Cette focale est d'autant plus attendue ici qu'elle est induite par l'expérimentation. Des chercheurs construisent avec l'enseignant une séquence de cours, dite forcée (Orange, 2010), dans le but de voir émerger des situations didactiques inédites. Nous souhaitons savoir si et comment les élèves interprètent le récit médiatique pour expliquer l'événement. Alors que la plupart des groupes s'en tiennent à une explication très générale, un groupe propose une explication qui nous semble prendre davantage en compte la situation propre à l'événement considéré, ce que nous identifions comme une des conditions à la compréhension de l'événement. « *Qu'un cas soit merveilleux ou, plus communément, dérangeant, ne suffit pas. On doit pouvoir poser un ou des problèmes à partir de son échéance* » (Revel et Passeron, 2005). Pourquoi et comment sont-ils arrivés à cette explication ? Nous quittons l'histoire linéaire de la classe pour aller vers une histoire de la séance pour ces trois élèves. L'explication écrite du groupe est alors mise en relation avec les propos qu'ils ont échangé oralement, avec leurs traces écrites individuelles, puis avec les savoirs institutionnalisés par l'enseignant lors du dernier temps collectif.

Nous avons fait l'hypothèse que la forme scolaire traditionnelle, couplée à une vision réaliste de l'histoire, fait obstacle à la construction d'un savoir par la classe, car les élèves envisagent les faits relatifs à un événement (historique ou d'actualité), comme des informations à retrouver dans un document ou dans le discours de l'enseignant, et non comme des énoncés à interpréter.

Si ce constat semble confirmé par l'analyse d'autres corpus, il ne permet pas d'aller au-delà de la persistance de cet obstacle épistémologique : les élèves n'envisagent pas le récit de l'événement comme quelque chose à questionner et à comprendre, mais comme quelque chose à savoir. L'analyse par cas nous permet de déplacer le cœur de l'enquête : nous ne cherchons pas à expliquer pourquoi les élèves ne font pas ce que l'on attend, mais à décrire le plus rigoureusement possible ce qu'ils font pour comprendre ce qu'il se passe. La comparaison de ce que produisent ces trois élèves avec les écrits et discours du reste de la classe constitue un changement d'échelle (Revel, 1996) propice à produire des généralisations. L'étude de cas, forme minimaliste d'une analyse qualitative d'un corpus constitué lors d'une séquence expérimentale, nous éclaire sur ce qu'il est possible de faire avec une classe ordinaire, puisqu'elle a lieu dans le cadre habituel de son fonctionnement. L'observation de ce qui apparaît comme inhabituel et donc faisant cas peut permettre d'identifier des conditions pour développer des compétences critiques chez des élèves _ dans notre cas, la capacité à dépasser la formulation d'explications générales pour aller vers une compréhension plus fine de ce que cet événement a de singulier _ en dépassant l'obstacle épistémologique que constitue la forme scolaire.

Référence bibliographique

Becker, H. S. (2016). *La bonne focale: De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.becke.2016.01>

Doussot, S. (2012). Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une étude didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg. *Le cartable de Clio* n°12 (p. 111- 125).

Orange, C. (2010). « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant », *Recherches en éducation*, HS n°2 (p. 73-85).

Passeron, J-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.19921>.

Revel, J. (dir.). (1996). *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Gallimard-Le seuil.

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

Alain Pache, prof HEP ordinaire, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, HEP Vaud, alain.pache@hepl.ch

Karin Huser, PH Zürich, karin.huser@phzh.ch

Roger Keller, Université de Zürich, roger.keller@geo.uzh.ch

Angela Thomasius, Education21, Angela.Thomasius@education21.ch

Axe 1, communication individuelle

Titre :

« *Je découvre des paysages/Ich entdecke Landschaften* ». Enjeux d'une recherche-développement bilingue qui vise à renouveler la géographie scolaire au primaire.

Mots clés :

Paysage, éducation à la durabilité, école primaire, recherche-développement, compétences

Résumé : (max 5000 signes)

Comme toutes les disciplines enseignées, la géographie scolaire doit faire face aux changements sous l'effet de multiples demandes sociales. Ainsi, depuis une dizaine d'années, de nombreux travaux ont pu montrer des phénomènes de recomposition, tant au niveau des contenus que des dispositifs (Audigier et al., 2011 ; 2015). Ces recompositions impliquent notamment une approche par compétences, une référence aux enjeux de durabilité et une pédagogie transformatrice orientée vers l'action (UNESCO, 2017). Par exemple, le travail centré sur les lieux – *place-based learning* dans le monde anglo-saxon – permettrait de travailler des dimensions cognitives, sensori-motrices ou encore esthétiques (Lausset & Zosso, 2022).

Dans cette perspective, le paysage apparaît comme un thème particulièrement porteur dès lors qu'il permet de réfléchir à son rapport à soi, au monde et aux autres. D'après une étude récente, il conviendrait d'adopter une compréhension active et participative du paysage. Cela reviendrait à ne pas percevoir le paysage comme étant statique, mais comme pouvant être aménagé et modifié. Dans l'idéal, il faudrait en outre être sensibilisé aux qualités du paysage et se sentir liés aux paysages que l'on fréquente (Huser, 2021).

La recherche-développement (Loiselle & Harvey, 2007) dont il est question ici regroupe plusieurs acteurs institutionnels et privés : deux Hautes écoles pédagogiques, deux Universités, une fondation, une illustratrice, un éditeur et divers membres du corps

enseignants. Entre 2021 et 2023, le projet a consisté à investiguer les représentations des élèves de l'école primaire, à concevoir le livre d'images et les tâches annexes, à expérimenter le tout dans des classes de différents cantons de Suisse alémanique et dans le canton de Vaud, puis, enfin, à produire les supports développés à l'aide d'un éditeur reconnu dans le monde de l'éducation.

Les résultats présentés lors de cette communication permettront de répondre aux trois questions de recherche suivantes :

- Comment enseigner les relations entre l'homme et l'environnement de manière pertinente, inclusive et adaptée à des élèves de huit à douze ans ?
- Comment promouvoir une compréhension active et participative du paysage dès le niveau primaire ?
- Comment sensibiliser les élèves aux qualités du paysage ?
- Quelle articulation envisager entre le livre d'image et le travail sur le terrain ?

Une phase réflexive permettra ensuite d'identifier quelques enjeux d'un projet de recherche-développement bilingue, réalisé à l'échelle de la Suisse. En effet, la diversité des cadres théoriques et méthodologiques en géographie et en didactique a constitué un champ de tension tout au long du projet, mais également une richesse, à partir du moment où les chercheuses et chercheurs ont questionné leurs propres cadres de référence. Le fait par ailleurs que le projet réunisse différentes actrices et acteurs du monde scientifique, mais également du monde de l'éducation ou de l'édition a ajouté une couche de complexité et a nécessité du dialogue et des compromis.

Lors de la communication, il s'agira également de se questionner sur la validité et la pertinence des données produites dans ce type de recherche qui se caractérise par un calendrier plutôt serré, comme c'est souvent le cas dans le monde de l'édition.

Enfin, il conviendra d'accorder une attention particulière à la formation des enseignantes et enseignants, notamment en articulant les contenus, dispositifs et les différentes ressources produites dans le cadre de cette recherche (livre d'images, guide didactique, fiches de travail).

Références

- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N., & Haeberli, P. (Eds.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*. Université de Genève.
- Audigier, F., Sgard, A., & Tutiaux-Guillon, N. (Eds.). (2015). *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* De Boeck.
- Loiselle, J. & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports, limites. *Recherches qualitatives*, 27, 1, 40-59.
- Huser, K. (2021). *Raumveränderungen geographisch erschliessen und vermitteln. Eine Didaktische Rekonstruktion für Studierende des Studiengangs Primarstufe*. Thèse de doctorat, Université de Zürich [doi:10.5281/zenodo.4572731](https://doi.org/10.5281/zenodo.4572731)

Lausselet, N. & Zosso, I. (2022). Une École pour transformer ? Dialogue entre l'éducation à la durabilité et l'outdoor education. In N. Durisch Gauthier, N. Fink & A. Pache (Eds), *Former dans un monde en crise. Les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales* (pp. 105-118). Alphil.

UNESCO (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable*. Disponible sur <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/01/Objectifs-dapprentissage.pdf>

**CIDHGE24 : COLLOQUE INTERNATIONAL DES DIDACTIQUES DE
L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE ET DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ**

12-14 mars 2024 Nantes (France)

Auteur : Kouadio Jean-Pierre OUSSOU

Pays : Côte d'Ivoire

Rattachement institutionnel : Université de Paris/ LDAR

Spécialité : Didactique de la géographie

Titre de la communication : La recherche collaborative dans la mise en œuvre du jeu de rôle. Cas des contenus d'EDD en classe de géographie dans le secondaire général ivoirien

Mots clés : recherche collaborative- EDD- jeu de rôle- résultats solides- diffusion- hiérarchie

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

Email : oussoujeanvarold@gmail.com

Résumé

En Côte d'Ivoire, le curriculum de géographie est marqué par la description des milieux d'où les enjeux sociétaux sont peu présents. Les pratiques enseignantes en classe de géographie dans le système éducatif ivoirien sont principalement magistralo-dialoguées peu enclines à favoriser une acquisition de compétences aux élèves. Comment développer l'éducation au développement durable dans le contexte ivoirien ?

J'ai entamé mes recherches en tant que "prof-chercheur" (Gaujal, 2016) sur la place de l'EDD dans les curriculums de géographie de l'enseignement secondaire général ivoirien. Rapidement a émergé la question du choix d'un autre type d'organisation d'acteurs à mettre en place quand il s'agit d'analyser les différents niveaux curriculaires et expérimenter des stratégies pédagogiques. Autrement dit, devrais-je mener la recherche en solo ou avec un groupe collaboratif d'enseignants ? Je me suis posé la question de l'intérêt de la constitution d'un groupe de recherche collaborative pour explorer et expérimenter le curriculum prescrit, enseigné et potentiel d'EDD (Barthes, 2017; Lange, 2017) pour s'assurer de la faisabilité et de la pertinence des propositions curriculaires en contexte ivoirien. Es-ce que la recherche collaborative peut produire des résultats solides dans l'espace et le temps ? Quel type d'acteurs pour quels enjeux ? Ces questionnements m'ont conduit à la mise en place d'un groupe de recherche collaborative (Asloum & Guy, 2017; Desgagné et al., 2001) en vue de la mise en œuvre du jeu de rôle sur les contenus d'EDD. De ces questions découlent les hypothèses suivantes : (1) La qualité de la composition du groupe de recherche collaborative impacte les résultats. (2) Le groupe favorise des échanges sur les pratiques et est un début de diffusion des résultats. (3) Certains facteurs entravent la diffusion des résultats de recherche.

Ce groupe composé de quinze membres, est constitué d'un prof-chercheur en didactique, un inspecteur pédagogue chargé de la formation continue, d'un chercheur en didactique de l'ENS d'Abidjan en charge de la formation initiale des enseignants et de douze enseignants du secondaire. La composition des acteurs de cette recherche collaborative s'inspire de celle des groupes d'élaboration des curriculums (Legris, 2013). La relation entre les acteurs de ce groupe est de type vertical. Les enseignants du secondaire sont face à leurs formateurs et

développe un rapport hiérarchique que réticulaire dans les moments d'étude. Ce rapport hiérarchique est certes facteur de discipline et d'assiduité des enseignants durant les travaux mais tétanise les enseignants. Les travaux se sont tenus en trois moments. Un premier moment centré sur l'exploitation du curriculum prescrit (Jonnaert, 2011) pour en identifier les savoirs d'EDD et les suggestions pour leur mise en œuvre et l'élaboration des propositions théoriques pour une mise en œuvre d'actions pour une gestion rationnelle de l'eau. Le deuxième moment a été consacré à l'expérimentations en classe. Six classes de 5^e dans lesquelles certains enseignants du groupe de recherche collaborative interviennent ont été choisies pour testées les scénarios proposés par les élèves et corrigés par les enseignants.

Les travaux ont permis de relever un bouillonnement intellectuel sur certains sujets comme l'adaptation du jeu de rôle aux classes pléthoriques, au cloisonnement horaire des leçons ainsi que le site approprié pour la présentation des saynètes. Ils ont permis et aussi, dégager les étapes de mise en œuvre du jeu de rôle sur en classe.

Ces différentes étapes ont été le fruit d'échanges, de discussion et d'expérimentation. L'après-recherche collaborative laisse transparaître la question de la mise en œuvre des résultats par les membres de la recherche collaborative, ainsi que par les autres enseignants. Les premiers éludent les résultats de la recherche dans leurs pratiques car les jugeant encore non-officiels et attendent que les différentes structures de formation s'en empare avant qu'ils ne les mettent en œuvre. Les seconds par démotivation, trouvent le processus de mise en œuvre du jeu de rôle complexe et ne l'aborde pas.

Bibliographie

- Asloun, N., & Guy, D. (2017). La recherche collaborative en éducation et formation Instrument ou enjeu éthique de la recherche ? *Phronesis*, 6(1), 74-87.
- Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des "éducatons à " vers une citoyenneté politique ? *Éducatons*, 17-1(1), 25-40.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Gaujal, S. (2016). Une géographie à l'école par la pratique artistique. *Carnets de géographes*, 9, Article 9. <https://journals.openedition.org/cdg/623?lang=en>
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, Article 56. <https://doi.org/10.4000/ries.1073>
- Lange, J.-M. (2017). *Éducation au développement durable : Enjeux épistémologiques et didactiques des reconfigurations disciplinaires possibles*.
- Legris, P. (2013). L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum. *Histoire@Politique*, 21(3), 69-83.
- Mucchielli, A. (1983). *Les jeux de rôles*. PUF.
- Olibet, I. (2015, mai 12). *Le jeu de rôle : Un outil pédagogique pour l'enseignement du droit dans la filière STMG*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Le-jeu-de-r%C3%B4le-%3A-un-outil-p%C3%A9dagogique-pour-du-droit-Olibet/851e15dbe41d86d30f0cb11d087da4cfffbd5472>

Titre

L'aménagement des cours d'eau dans le canton de Vaud (Suisse). Création d'un dispositif d'enseignement en didactique de la géographie et en Éducation à la Durabilité.

Anne-Sophie Gavin, anne-sophie.gavin@hepl.ch, assistante-doctorante UER SHS, HEP Vaud et IGD, Université de Lausanne¹.

Résumé

Nous vivons actuellement en Anthropocène, une époque définie à partir de dimensions physiques, mais également sociétales, marquée par la domination de l'humain sur la planète, exacerbée par le modèle de développement dit de la Modernité. Afin de transformer ce dernier, la société devrait construire de manière positive une culture de la durabilité. En ce sens, l'école a un rôle à jouer afin de former la future génération à l'acquisition de compétences pour penser et agir de manière critique sur et pour la durabilité. Ce sont également les objectifs de l'Éducation à la durabilité (ED)² (Sterling, 2011). Cette recherche doctorale se situe dans ce champ. Néanmoins, la forme scolaire actuelle, notamment le fort découpage disciplinaire qui n'est pas favorable à l'interdisciplinarité, contraint la mise en œuvre d'une ED dans les classes. Dans une volonté de dépasser cette contrainte, la géographie scolaire reste une porte d'entrée pertinente, car elle peut amener les élèves à comprendre les systèmes complexes qui structurent l'espace dans une perspective de durabilité (Thémines, 2016). En ce sens, l'objectif de cette contribution est de montrer l'articulation de cadres théoriques et de choix méthodologiques pour produire différents types de savoirs utiles à la création d'un dispositif d'enseignement sur l'aménagement des cours d'eau en géographie et en ED.

Le contexte de cette recherche doctorale en géographie, sa didactique associée et l'Éducation à la durabilité implique des choix méthodologiques. Effectuer une recherche en ED peut signifier avoir un certain engagement envers les finalités humanistes et citoyennes de cette éducation. Dans ce cadre, la recherche collaborative en science de l'éducation est pertinente, car elle vise un partage de pratiques de manière horizontale entre chercheur·euses et praticien·nes. Ces conditions sont considérées comme particulièrement pertinentes pour des recherches en ED. À ce volet collaboratif, s'ajoute un volet transdisciplinaire selon une perspective scientifique germanophone : l'idée de travailler sur le terrain avec différentes parties prenantes issues du milieu académique, de terrain et du quotidien (Hadorn et al., 2008). En ce sens, le dispositif d'enseignement sur l'aménagement des cours d'eau a été conçu avec une pluralité d'acteur·rices, notamment des expert·es de l'objet d'étude, des expert·es en pédagogie et des enseignant·es de géographie au cycle 3³.

¹ Contribution faisant partie d'une recherche doctorale sous la direction du Prof. Alain Pache, HEP Vaud et du Prof. Emmanuel Reynard, Institut de géographie et durabilité (IGD), Université de Lausanne

² L'utilisation de l'appellation "Éducation à la Durabilité" a été choisie afin de se démarquer du concept consensuel de développement durable et s'orienter vers les champs d'études de la durabilité, en cohérence avec l'approche choisie à la Haute école pédagogique (HEP) Vaud, dans les autres hautes écoles vaudoises et au Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF) vaudois. L'ED s'inscrit dans une perspective de durabilité forte et une conception de l'éducation émancipatrice, transformatrice et en lien avec le territoire.

³ Le cycle en 3 en Suisse romande correspond au Collège en France.

Un moyen d'enseigner l'ED est d'amener les élèves dehors afin d'appréhender la réalité complexe du territoire. De ce fait, travailler dans une perspective *place-based*⁴ de l'*Outdoor Education* requière une connaissance fine des enjeux des cinq cours d'eau étudiés. La méthodologie choisie pour cette partie repose sur une étude ethnographique en consultant des expert·es académiques, en allant plusieurs fois sur le terrain et en interrogeant des usager·ères, des riverain·es, des urbanistes et des ingénieur·es du service des eaux des différents lieux étudiés. Les données récoltées issues de terrains à des échelles diverses offrent une mosaïque d'enjeux (urbanistique, protection contre les crues, changements climatiques, pratiques sociales), de perceptions et de manières d'« Habiter » en lien avec la thématique de l'aménagement des cours d'eau dans le canton de Vaud (Paquot et al., 2007; Zaugg, 2002). Par cette récolte de données sur l'aménagement des cours d'eau dans le canton de Vaud, la chercheuse en collaboration avec les enseignant·es a pu procéder à une transposition didactique des savoirs académiques et locaux en élaborant le dispositif d'enseignement. Il était question de rendre possible l'hybridation des savoirs chez les élèves et ainsi favoriser l'acquisition de compétences en géographie et en ED (Bédouret et al., 2018).

Mots-clés : Éducation à la durabilité, didactique de la géographie, transdisciplinarité, types de savoirs, aménagement des cours d'eau.

Bédouret, D., Vergnolle Mainar, C., Chalmeau, R., Julien, M.-P., & Léna, J.-Y. (2018).

L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable. *Projets de paysage. Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*(18).

Hadorn, G. H., Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U., & Zemp, E. (2008). *Handbook of transdisciplinary research* (Vol. 10). Springer.

Paquot, T., Lussault, M., & Younès, C. (2007). *Habiter, le propre de l'humain. Villes, territoire et philosophie*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.paquo.2007.01>

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5(11), 17-33.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 99-136.

Zaugg, M. (2002, 2002/12/01). More Space for running waters: Negotiating institutional change in the Swiss flood protection system. *GeoJournal*, 58(4), 275-284. <https://doi.org/10.1023/B:GEJO.0000017958.01882.77>

⁴« L'éducation *place-based* immerge les élèves dans le patrimoine, les cultures, les paysages, les opportunités et les expériences locales (...). Le PBE met l'accent sur l'apprentissage par la participation à des projets de service pour l'école et/ou la communauté locale » (Center for Place-based Learning and Community Engagement, consulté le 11.07.2023, disponible sur <http://promiseofplace.org/what-is-pbe/what-is-place-based-education>).

« Institutionnaliser l'institutionnalisation avec les enseignant·es de géographie en formation du canton de Genève »,

Renato Alva Pino (chargé d'enseignement), Florie Brestaux (doctorante), Florence Nuoffer (chargée d'enseignement), Julien Petitdidier (doctorant), Léa Sallenave (post-doctorante, chargée d'enseignement, lea.sallenave@unige.ch), Anne Sgard (professeure ordinaire), IUFE, Université de Genève.

Axe 3 : la formation des enseignants et les savoirs didactiques, Communication.

Mots clefs : Institutionnalisation, Didactique de la Géographie, Formation, Culture commune.

Issue de l'observation des pratiques enseignantes en classe de mathématiques (Brousseau, 1998), l'institutionnalisation consiste à clarifier, ancrer, valider et légitimer des savoirs disciplinaires sous la supervision de l'enseignant·e.

Ces temps didactiques, appelés parfois synthèses (Hertig, 2009), concourent à la fabrique d'une culture commune à la classe, par une mise au point des connaissances (*idem*), et au-delà, à outiller les élèves en savoirs, savoir-faire, savoir-être. Au cours de cette phase didactique pilotée par l'enseignant·e (Leininger-Frézal et *al.*, 2020), les connaissances sont converties en savoirs légitimés, autrement dit en références ou en savoirs experts, et appelés à être (ré)utilisés et transférés par les élèves lors de l'analyse de situations nouvelles (Forget, 2011). C'est dans leur remobilisation ultérieure, utile dans la perspective d'une démarche spiralaire, que les éléments institutionnalisés « *gagneront en épaisseur* » d'après la didacticienne du français Alexia Forget. Des temps d'entraînement, où l'on réutilise et revisite ces savoirs, permettront aux élèves de se les approprier, d'en disposer durablement et d'en éprouver la solidité et la validité culturelles.

L'institutionnalisation passe par un questionnement collectif sur d'une part, ce qui a été appris et d'autre part, sur comment cela a été appris en travaillant la dimension métacognitive avec les élèves (Sgard et *al.*, 2017). « Dans un sens faible » (Leininger-Frézal et *al.*, 2020) mais néanmoins utile dans la ritualisation de cette phase didactique, la trace écrite de l'élément institutionnalisé prend diverses formes (résumé, schéma, tableau). Sa mise à l'écrit signale aux élèves son importance, tout comme son évaluation, puisque seuls les éléments institutionnalisés peuvent être évalués.

Le geste fort d'institutionnalisation (Forget, 2011, p. 294) n'est jamais purement transmissif et passe au contraire par la connexion étroite entre la mise en activité des élèves, la synthèse de ces activités avec les formulations des élèves et l'institutionnalisation des savoirs par l'enseignant·e, au risque sinon de voir des élèves passifs et passives attendre la synthèse. Pourtant, le partage de ces savoirs institutionnalisés par l'ensemble des élèves n'est pas garanti.

L'équipe de didactique de la géographie de l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants de l'Université de Genève travaille depuis plusieurs années sur l'institutionnalisation. Elle s'interroge sur sa place dans les classes du secondaire I et II. Comment est-elle conduite dans les classes de géographie du canton de Genève ? La formation à l'institutionnalisation des enseignant·es du secondaire parvient-elle à construire une culture commune de cette phase didactique ? Quelles évolutions éventuelles entre la première année de formation et la seconde ? Ce geste institutionnalisant s'appuie-t-il sur une interaction avec les élèves, en lien avec les activités proposées, ou ne prend-il qu'une « *allure institutionnalisante* » (Forget, 2011, p. 294) ?

Notre analyse s'appuie sur un corpus écrit, composé des canevas de visite et des dossiers de suivi de 13 enseignant·es au cours de leurs deux années de formation, représentant au total 52 observations de séance. Une grille d'analyse conçue collectivement autour de huit critères principaux nous permet d'identifier les modalités de mise en œuvre de l'institutionnalisation en

classe, observée comme objectif spécifique de formation ou non : à quel moment a-t-elle lieu ? Quelle trace en reste-t-il ? Quel type de construction est privilégiée par l'enseignant·e ? Quelle pertinence dans le dispositif didactique ?

Dans une approche essentiellement qualitative, le regard porte d'un côté sur les enseignant·es en formation (EEF), afin de déceler des tendances générales dans leurs pratiques d'institutionnalisation, et d'un autre, sur les formateurs et formatrices en identifiant les conseils et formulations qui leur permettent de s'approprier ce temps didactique. Les données inédites recueillies nous permettent ainsi de constater les principales difficultés et les progrès réalisées par les EEF au cours de leur formation, tout en ouvrant des pistes de réflexion pour renforcer la maîtrise d'une phase didactique essentielle pour donner du sens aux apprentissages et construire une culture disciplinaire commune à la fois chez les EEF et chez les élèves, pour réduire les inégalités.

Bibliographie

Brousseau Guy, 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Forget Alexia, 2011, *Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : quatre classes aux prises avec une même séquence didactique sur le genre encyclopédique en cinquième année primaire*, Thèse de doctorat, Université de Genève.

Hertig Philippe, 2009, *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne.

Leininger-Frézal Caroline, Gaujal Sophie, Heitz Catherine, Colin Pierre, 2020, « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche », *Recherches en éducation* [En ligne], 41, mis en ligne le 01 juin 2020, URL : <http://journals.openedition.org/ree/579>

Sgard Anne, Jenni Philippe, Solari Marco, Varcher Pierre, 2017, « Le problème c'est de le poser. Définitions, modèles, perspectives pour la géographie scolaire », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 22.

Nombre de signes avec biblio : 5443.

Élèves ou enfants ? Implications d'une terminologie ordinaire mais peu anodine sur une recherche en classes élémentaires rurales

Louise Sagot

Doctorante - UMR CNRS 6590 Espaces & Sociétés - Université de Caen Normandie

louise.sagot@unicaen.fr

Proposition de communication

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

Recherche-action - enfants - géographie - espace rural - épistémologie

Cet appel fut un déclencheur, en fin de rédaction de thèse, pour s'atteler à une question encore non traitée ; justement et probablement parce qu'elle restait jusqu'alors implicite. Un implicite qu'il m'est donné l'occasion de déplier.

J'étudie la construction du regard géographique d'enfants de 6 à 10 ans autour de la forêt d'Écouves, dans le département de l'Orne, en Normandie. Afin d'appréhender les processus opérants dans la construction et la mobilisation de leurs représentations de l'espace local, j'interviens dans des classes élémentaires. J'y propose des ateliers à la croisée de la géographie et des arts plastiques, en suscitant à la fois leur expression verbale, graphique, et écrite, de façon individuelle, en groupe, et collective. La recherche est en cela interventionniste, et crée un rapport spécifique entre les enfants-élèves, l'intervenante et l'enseignante qui se rencontrent le temps de la recherche. Au fil de ce travail, une question m'a été régulièrement et des plus simplement posée : pourquoi les enfants ? Qu'est-ce qui m'a amenée depuis le début de ce travail à m'intéresser aux enfants plutôt qu'aux élèves ? Quels échos ce constat trouve-t-il dans les travaux en didactique ? À quels *endroits* de la recherche est-ce que cela se joue ? Pourquoi discuter les résultats à la lumière de ce choix de vocabulaire ? Cet usage implicite et ses implications est développé ici à travers trois approches : les situations de recherche-action impliquant l'élève, l'enseignante et la chercheure en tant qu'individu ; l'analyse d'un corpus bibliographique usant de chacune des terminologies « élève » et « enfant » ; et la nature même des savoirs géographiques recueillis auprès de ces enfants.

Au cœur de cet usage : « les enfants », il y a une évidence, née de situations de recherche-action dans les classes. Très tôt, j'ai constaté que ces enfants y mobilisaient bien plus leurs repères sociaux et culturels —en tant qu'enfants— que leurs savoirs scolaires —en tant qu'élèves. Toutes précautions prises de l'imbrication des socialisations primaire et secondaire(s) et de la complexité des expériences socialisatrices (Lahire, 2019), et considérant une posture plus proche de celle d'intervenante que de chercheure, mon étonnement resta premier. Un écart apparaît entre leurs capacités scolaires connues et attendues dans / par la classe, leur participation aux ateliers proposés hors de l'ordinaire et la mobilisation de savoirs géographiques que l'on peut qualifier de non-scolaires. Si l'hypothèse d'une différenciation entre leur qualité d'enfant et leur qualité d'élève vient particulièrement interroger ma posture de chercheure, il m'est nécessaire d'admettre que lors de ces ateliers, certaines situations de recherche ont inconsciemment convoqué mon propre rapport à l'école et à la valorisation des savoirs et des singularités.

Souhaitant que cette brève introspection dans mes cahiers d'histoire-géographie d'écolière restent à leur juste place, la constitution d'un corpus bibliographique dédié permet d'expliquer autrement ce rapport aux élèves-enfants et à la méthodologie développée. Le classement de 74 travaux met en évidence une incidence du champ disciplinaire de leur auteur.trice dans l'emploi de l'un ou l'autre des termes d'élève et enfant lorsqu'est étudié leur rapport à l'espace géographique, et/ou leur socialisation, que ce soit dans le cadre scolaire ou non. Les élèves iraient aux didacticien.ne.s et les enfants aux sociologues et ethnographes ? Que choisit alors une géographe s'intéressant à la didactique ? En questionnant ce qu'est la géographie avec ces enfants, ce travail l'envisage comme autre chose qu'une discipline. Il oblige à la penser, à l'éprouver avant tout comme un rapport au monde (Thémines, 2004), une prise synchronique sur le réel (Raffestin, 2016). Les ateliers ont pourtant lieu dans l'école, et dans la légitimité du programme scolaire de géographie. Posant cela, puis-je ne pas du tout parler d'élèves ? En faisant un détour par d'autres champs, ce sont bien des interrogations didactiques qu'ils viennent nourrir.

Méthodologie, posture et objet de cette recherche reposent sur une considération centrale qu'est la prise en compte du point de vue des enfants, afin de « les considérer comme de véritables interlocuteurs » (Garnier, 2019) dans le débat de l'actualité et de l'avenir de ces espaces ruraux. Bien plus que l'emploi d'une terminologie ordinaire, c'est un choix à la portée épistémologique que je réalise dans cette recherche universitaire. Prendre en compte les enfants dans la complexité de leurs singularités, avec leurs « entours » (Daunay, 2011) —plutôt que par leur seule catégorie d'âge et condition de socialisation scolaire fortement institutionnalisée (Garnier, 2019)— est une des conditions d'appréhension, pas tant de leurs savoirs géographiques, que de la complexité des processus sociaux à l'oeuvre dans la construction de ceux-ci.

Références bibliographiques

- Daunay, B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. Recherches en Didactiques : Les Cahiers Théodile, Presses universitaires du Septentrion. Enfant, élève, apprenant, pp.49-65.
- Garnier, P. (2019). Conclusion. Enfances à l'école : un singulier pluriel. Émulations n°29. pp.155-166.
- Lahire, B. (2019). Dans les plis singuliers du social. Éditions La Découverte. 182 pages
- Raffestin, C. (2016). Géographie buissonnière. Héros-limite. 192 pages.
- Thémines, J.-F., (2004). Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? L'information géographique, 68, n°3, pp. 244–258.

Enseigner la géographie des risques majeurs en contextes

Un éclairage pour la recherche pris en Guadeloupe

Jean-Pierre BELLANGER — jipebell@gmail.com

Doctorant en géographie (Laboratoire AIHP-GEODE) - Université des Antilles

Communication individuelle

Axe : 2

Mots-clés : risques majeurs - culture du risque - question socialement vive - transdisciplinarité - complexité

Éléments introductifs

Transmettre la culture du risque dès l'Ecole et dans toute la société n'est plus une option. C'est désormais une question sociale vive, voire doublement vive (Legardez & Simonneaux, 2006). Les menaces sont devenues suffisamment fréquentes à toutes les échelles de nos territoires, que chacun doit en comprendre l'intérêt y compris civique.

Nous souhaitons esquisser quelques approches d'enseignement pour faire apprendre les risques en associant des épistémologies et démarches disciplinaires différentes. Cette étape ouvre à terme sur une autre perspective, celle de participer à une éducation transdisciplinaire aux risques majeurs pour pouvoir les cultiver tout au long de la vie, dans des cadres formel et informel. L'hypothèse que nous formulons est centrée sur les apprenants et considère que des approches transdisciplinaires faciliteraient une appropriation d'un large public aux risques, aux enjeux et défis associés.

À propos de la méthodologie

Trois axes sont privilégiés. D'abord, de nos retours d'expériences dans la formation initiale et continue, disciplinaire et pluridisciplinaire, nous avons ainsi identifié des thèmes d'étude se prêtant à une convergence de plusieurs champs épistémologiques dans les sciences sociales et humaines mais aussi des sciences juridiques et économiques et de la vie et de la Terre. Le but est d'illustrer notre réflexion avec des exemples de mises en oeuvre en les variant.

Pour l'axe 2, nous avons sélectionné certains contenus de manuels scolaires, en particulier un exercice impliquant et qui met en réflexion les élèves tout en les appelant à faire usage de leurs compétences. Notre objectif est d'identifier et d'analyser comment les auteurs de ces chapitres de manuels ont transposé des concepts ou des méthodes de la recherche en géographie pour aider à apprendre, les ou des, risques majeurs.

Les extraits sélectionnés sont ceux tirés des manuels du niveau seconde générale parmi les éditions les plus courantes et à partir d'un exercice suffisamment complexe et central du thème 1, incluant l'étude des risques majeurs.

L'axe 3, dans une perspective interdégrés et pour tenir compte d'une continuité des apprentissages, peut-être spiralaire, nous avons identifié à partir des curriculums de huit disciplines (français, mathématiques, EPS, histoire, géographie, EMC, arts, sciences), de l'école primaire à la terminale (filière générale), les préconisations officielles qui portent spécifiquement sur les problématiques directement reliées aux risques majeurs. Nous souhaitons ainsi déterminer les croisements disciplinaires suggérés ou possibles avec la géographie, autour de ses champs d'étude, et les questionner.

I - Un enjeu sociétal en Guadeloupe : quelle urgence à apprendre les risques ?

1. Un contexte signifiant de surexposition à plusieurs types d'aléas

Cette connaissance des milieux, du territoire, du peuplement, de la culture régionale des risques et des modes d'habiter produit des contextes. Ceux-ci ne sont pas seulement des cadres de référence, d'analyse déterminant des degrés de contextualisation (Delcroix, 2019), ils constituent aussi des leviers d'apprentissages servant à éduquer aux risques (Genevois & Wallian, 2020). Nous nous employons à apporter quelques illustrations à nos propos.

2. Le risque majeur, une QSV

Enseigner les risques, aussi dans le contexte guadeloupéen, c'est être confronté pour les enseignants et les formateurs à une dimension éthique et critique. Ils peuvent avoir à faire à des questions doublement vives¹. Celles qui sont vécues, traduites, exprimées par les populations et les mêmes parfois qui suscitent une posture nécessairement impliquante du passeur de savoirs, formels ou non formels pour ne pas mettre en péril la relation pédagogique et didactique (Lagarde, 2016, p.3).

Domaines	Utilités
Politique	Penser plus efficacement la communication de crise. Tirer partie des retours d'expériences en améliorant les plans d'aménagement des territoires et de sauvegarde des populations (normes d'urbanisme).
Civique	Organiser une veille citoyenne d'observation et d'alerte (érosion littorale, submersion marine...)
Social	Accompagner socialement les populations les plus fragiles et les moins résilientes face aux risques. Adapter les outils pour diffuser de façon active la culture des risques à toutes les autres générations, aux résidents temporaires et permanents,
Économique	Documenter les outils de modélisation de gestion des assurances multirisques, liées aux catastrophes naturelles : le niveau et la qualité d'information des assurés peut permettre la délivrance d'une attestation de préparation aux risques. Élaborer en concertation avec les acteurs économiques aux intérêts parfois divergents, des plans d'actions, de vigilance, de partage des espaces (pêche, tourisme, agriculture)
Territorial	Tenir compte de l'impact sur la biodiversité de la survenue des risques majeurs
Scientifique	Concevoir et actualiser une ingénierie de formation contextualisée pour répondre aux questions vives dans le nouveau contexte de la transition écologique et du changement global. S'inspirer des risques pour l'adapter à d'autres types de crises, naturelles (chlordécone, sargasses...) et technologiques, biologiques.

Tableau 1 : géographie, risques et société

II - Un enjeu épistémologique interne à la discipline : quelle géographie des risques et pour quoi faire ?

¹ Page 2, Alain Legardez. Questions Socialement Vives, et Education au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique. Revue francophone du développement durable, 2016. hal- 01794781

2.1 Des convergences à suggérer pour enseigner des risques

Il s'agit d'identifier et de corréler les risques, les concepts géographiques et les savoirs scolaires. Plusieurs champs de la géographie y participent. (Tab.2)

Tableau 2 - les
un ancrage
champs de la
géographie

risques,
dans les

Géographies...	références aux risques (exemples)
politique	la législation qui limite (PPRN), la gestion des crises par la puissance publique ; le Forum mondial (COP 21...), des prises de position communes (17 ODD, Agendas...) ; conflits d'intérêt entre les "Suds" et les "Nords" face aux risques
économique	la vulnérabilité des infrastructures et des espaces de productions ; la gestion des approvisionnements
critique	les activités humaines en questions ; la surexploitation, gaspillage des ressources ; les pays les plus industrialisés, responsables du changement global et des transitions ; croissance économique et développement durable
sociale et culturelle	la culture des risques au sein des sociétés ; le risque perçu, le risque réel ; les représentations et les transmissions intra-familiales
historique	la mémoire des risques au sein des populations ; les traces d'événements ; les retours d'expériences
humaine	les nouveaux flux des réfugiés climatiques ; les aides humanitaires ; les relocalisations et la mise en sûreté
régionale	la cartographie des aléas ; les vulnérabilités inégales
urbaine	les espaces de vie à adapter en planifiant et en mettant en oeuvre le confortement parasismique des constructions ; l'accueil dans les abris sûrs ; la sécurisation des réseaux
rurale	la protection des récoltes, des personnes et des biens dans un contexte de mitage et d'isolement
Santé	la prise en charge des victimes ; l'accessibilité des centres de soins ; l'insalubrité en temps de crise ; protection des plus pauvres
physique	les aléas à enseigner pour comprendre les processus à l'oeuvre (tectonique, climatologie...)

2.2 Des raisonnements à soutenir pour construire une culture du risque

À partir d'exercices proposés dans des manuels scolaires de seconde générale, nous avons cherché à classer leurs supposés axiologiques et leurs approches praxéologiques. Il s'agit de comprendre ce qui sous-tend la pratique impliquante de l'enseignement des risques, et les attendus en termes de processus cognitif. Ces mises en réflexion des élèves se font-elles dans le cadre de la prévention, de la gestion de crise, de la résilience, de la résistance face aux risques, de la prospective dans un contexte de transitions, de la controverse, de l'engagement citoyen, de l'invitation à cultiver sa maîtrise du risque, de l'émancipation ?

Enseigner les risques majeurs sous le prisme d'une QSV permet de les aborder comme une éducation transformatrice (Jeziorski, 2017).

III - Un enjeu scolaire pour les apprentissages : quels croisements des épistémologies pour apprendre les risques ?

3.1 Les risques, un prétexte socialement utile pour une appropriation de la complexité

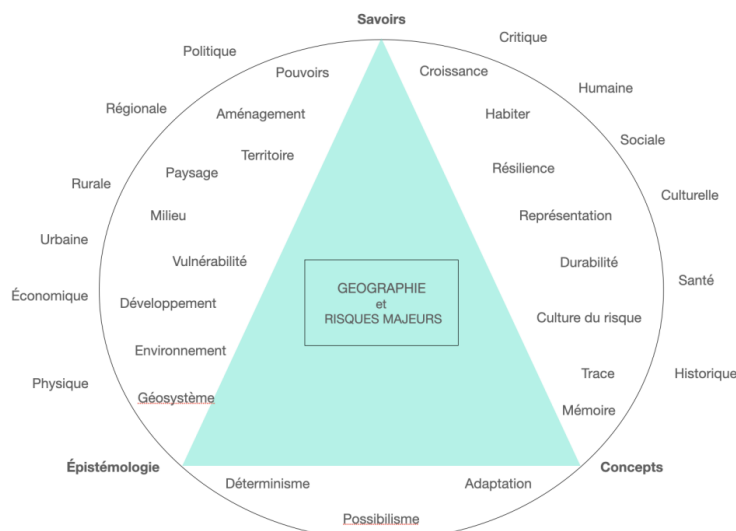
Les risques font partie de ces questions complexes (Hertig, 2018) qui font écho à des questions traitées qui ne sont abordées que partiellement par les disciplines d'enseignement. L'approche éducative qui consiste à les étudier en système de relations semble être la plus pertinente. Plusieurs disciplines scolaires se partagent les risques en tant qu'objet et lui donnent du sens, de la cohérence,

de la complexité. Les réseaux qui s'en dégagent sont multiples et imbriqués : acteurs, connaissances, compétences, disciplines, territoires, principalement.

3.2 Des exemples de mises en oeuvre

Notre travail de recherche, en cours, s'est trouvée enrichie au fil de l'eau. Les premières perspectives évoluent, les propositions de mises en oeuvre des stratégies pour enseigner les risques majeurs naturels se transforment et adoptent une approche holistique tout en situant la géographie au centre de notre déploiement didactique que nous soumettons à l'expertise.

Les savoirs mobilisés sont au croisement de plusieurs champs de recherche de la géographie (fig. 1)



© Jean-Pierre BELLANGER

Conclusion

Enseigner la géographie des risques a pour but par la connaissance transmise d'éduquer dans un cadre aussi informel les dangers, les catastrophes ou encore les crises qui en découlent. La prévention, la préparation, la résilience font partie du narratif pédagogique.

Références

- Daunay, B., Reuter, Y., & Thépaut, A.** (Eds.) 2013. *Les contenus disciplinaires : Approches comparatistes*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
doi :10.4000/books.septentrion.15731
- Delcroix, A.** (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension. *Contextes et didactiques*, 14, 24-40. <http://journals.openedition.org/ced/1295>. DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.1295>.
- Genevois S., Wallian N.,** (2020), Enseigner-apprendre en tous terrains : De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique. Editions des archives contemporaines. < hal-02612046>
- Hertig P.,** 2018. « Géographie scolaire et pensée de la complexité », *L'Information géographique*, vol. 82, n° 3, p. 99-114.
- Lange, JM., Barthes, A.,** (2021) « Éducation à » et « Questions socialement vives » : éduquer en contexte d'anthropocène. *Carrefours de l'éducation*, n° 52. DOI: 10.3917/cdle.052.0125
- Legardez, A., Cadet-Mieze, M. Et Jeziorski, A.** (2022) L'éducation au politique sur des questions socialement vives (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD). *Éducation et socialisation*. DOI: 10.4000/edso.18473
- Legardez, A., Simonneaux, J., et Simonneaux, L.** « Compétences et enseignement des Questions Socialement Vives », *Éducation et socialisation* [En ligne], 24 | 2008, mis en ligne le 13 mars 2023, consulté le 28 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/15952> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.15952>



cidhgec24 : Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

12-14 mars 2024 Nantes (France)

Mercredi 13 mars 2024

9h-11h

Salle 01 Modérateur : Elise Guenoux	Salle 05 Modérateur : JC Buttier	Salle 06 Modérateur : JF Thémines
Durisch-Gauthier Nicole – Vézier Anne Contextualiser et comparer dans le cadre d'un enseignement sur les faits religieux. Construction et opérationnalisation d'instruments d'analyse pour une lecture critique de moyens d'enseignement (France et Suisse)	Fillion Pierre-Luc (visio) Étudier le raisonnement géographique des élèves lors d'une situation scolaire authentique : le difficile arrimage de la recherche et du contexte naturel de la classe	Hardouin Magali et Saulze Marie-Pierre Les dimensions socio-spatiales des situations/processus/interactions d'enseignement et d'apprentissage en géographie. Analyse didactique d'une séquence de géographie à travers l'objectif d'une étude topogénétique combinée à une approche spatiale.
Doussot Sylvain, Fink Nadine CCEH (compétence critique et enseignement de l'histoire) : une recherche structurée par la comparaison de cadres théoriques sur un même objet de recherche	Reis Junior Dante Les enseignants de géographie peuvent-ils faire de la communication scientifique ? (Rapport d'une expérience brésilienne)	Ekoto Abaayo, Thomas Julio Statut des conceptions épistémologiques sur le paysage dans les recherches en didactique de la géographie : Une étude des pratiques d'enseignement sur «la déforestation» en contexte Camerounais.
Pageau Laurie (visio) Quels liens peut-on établir entre les représentations de l'histoire des enseignants et celles de leurs élèves?	Leininger-Frézal Caroline Introduire les excursions virtuelles en géographie : un imbroglio théorique	Lecomte Aurore Quelles articulations entre la géographie, discipline sociale de référence et la didactique : l'exemple d'une recherche collaborative en lycée professionnel sur les régimes d'habiter des « Gens du Voyage »

13h45-15h45

Salle 03 Modérateur : Anne Vézier	Salle 05 Modérateur : Sylvain Doussot	Salle 06
Ndjoh Nkoute Jules Yvon (visio) Entre choix et exigences méthodologiques : les clivages scientifiques de nouveaux environnements de recherche en didactique de l'histoire au Cameroun	Fink Nadine, De Mestral Aurélie La recherche didactique à l'épreuve du qualitatif et du quantitatif : quels savoirs pertinents pour la formation ?	Symposium Thémines Jean-François, Glaudel Anne Articuler des cadres de référence dans les recherches de didactique de la géographie : retours réflexifs sur des pratiques théoriques et méthodologiques peu discutées
Jacq Guillaume, Laurent-Varin Emin Caroline Les origines sociologiques d'une didactique singulière de l'histoire-géographie en lycée professionnel	Coutant Marie Comment entrer en thèse avec un cadre théorique contraint ?	
Opériol Valérie -Buttier J-Charles Les finalités de l'enseignement de l'histoire : circulation entre propositions théoriques et travaux d'étudiant-es	Ethier Marc-André, Lefrançois David, Péloquin Kevin, De Maisonneuve Laurent, Roussy Nathanaël Une recherche-action collaborative sur les jeux vidéos, la contextualisation et la pensée critique en histoire	

16h-18h		
<i>Salle 03</i> <i>Modérateur : Nadine Fink</i>	<i>Salle 05</i> <i>Modérateur : Marc-André-Ethier</i>	<i>Salle 06</i>
Gomes Lucie Les enquêtes historiennes possibles sur un lieu de mémoire : usage et mise en discussion du Cadre d'apprentissage par problématisation	Jardon Giner Paula, Boj I Cullell Isabel, Sospedra Roca Rafael Représentation, lecture et interprétation des femmes dans les images de reconstruction préhistorique éducatives : une triangulation nécessaire	Symposium Thémines Jean-François, Glaudel Anne Articuler des cadres de référence dans les recherches de didactique de la géographie : retours réflexifs sur des pratiques théoriques et méthodologiques peu discutées
Cariou Didier Mobiliser un cadre théorique en didactique de l'histoire. Le cas de la Théorie de l'action conjointe en didactique	Morvan Soizic Les séquences forcées et l'apprentissage par problématisation, un levier de développement du métier enseignant (classe d'histoire de 3ème de l'Enseignement agricole)	
Godefroid Mathieu Pour une approche non-déficitaire en didactique » par « Analyse de l'activité et normes pour penser le travail d'enseignement de l'histoire »	Dotti Federico L'expérience d'une exposition sur l'histoire des marges	

Contextualiser et comparer dans le cadre d'un enseignement sur l'islam. Construction et opérationnalisation d'instruments d'analyse pour une lecture critique de moyens d'enseignement (France et Suisse)

Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud : nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

Anne Vézier, Nantes Université : anne.vezier@univ-nantes.fr

Communication, axe 2, éventuellement 3

Mots-clé : contextualiser, comparer, finalité, histoire, éthique et cultures religieuses

Cette proposition de communication s'attache à présenter les enjeux didactiques liés à la contextualisation et à la comparaison en lien avec un enseignement sur l'islam au sein de l'éthique et cultures religieuses pour la Suisse romande et l'histoire pour la France. Elle part du principe que du fait d'un ancrage disciplinaire et géographique distinct, les épistémologies mises en œuvre au sein des deux disciplines et au sein des deux systèmes éducatifs et de formation différeront. Dans le même temps, elle s'attend à ce que la réflexion conduite puisse ouvrir à un dialogue fructueux, car nourri par des disciplines de référence certes elles aussi distinctes (l'histoire et l'histoire comparée des religions), mais appartenant toutes deux au champ des sciences humaines et sociales. La présentation aura pour objectif de mettre au jour autant ce qui se fait que ce qui pourrait se faire à la lumière des résultats de recherche obtenus. L'attention sera portée ici sur la question des finalités : pourquoi est-ce important de contextualiser/de comparer et en vue de quoi ? L'un des enjeux de recherche de ce travail concerne la construction et l'opérationnalisation d'instruments d'analyse au sein de cadres théoriques différents (axe 2) ; le postulat est que ces outils seront utiles aussi bien à la recherche en didactique qu'à la formation des enseignants (axe 3).

Le choix de la contextualisation en histoire s'explique par une référence au contexte comme emblème de la discipline historique (Brayard, 2014), et comme marqueur pour la discipline scolaire. Néanmoins, si dans son usage scolaire, le contexte pointe vers la réalité singulière dans lequel s'inscrit l'événement et permet sa mise en perspective, ni le contexte ni la contextualisation ne font pour autant l'objet d'une caractérisation précise dans les prescrits et dans les manuels d'histoire. Comment délimiter le contexte est le fait de l'enseignant·e, rarement un enjeu d'apprentissage. Pourquoi contextualiser un document (texte ou image) porteur de discours est un enjeu négligé qui laisse place à un exercice routinier de critique documentaire. Au contraire, expliquer un contenu par des éléments qui lui sont hétérogènes participe d'une démarche critique plus ambitieuse. Cela s'explique par un retour réflexif sur les enjeux et les fonctions de la contextualisation.

Le choix de la comparaison s'explique par sa présence très forte à la fois dans la discipline académique de référence - l'histoire comparée des religions, « compagne attitrée » de l'anthropologie (Taussig, 2016) – que dans les prescrits et les moyens d'enseignement (Hetmantcyk et Schellenberg, 2022). Or, la comparaison, aussi commune et plébiscitée soit-elle dans ces cadres, reste peu théorisée. Par exemple, les manuels scolaires ne spécifient presque jamais dans quel but les élèves sont invités à comparer. De même, peu d'académiques ont clairement tenté de systématiser les principes méthodologiques de la comparaison. Or, comme le montre Smith (2014), il est important, dans le cadre d'une enquête d'histoire des religions, de passer d'un acte d'intellection pour ainsi dire « naturel » à une méthode d'investigation scientifique.

Plus pragmatiquement, la présentation explore les enjeux de la contextualisation et de la comparaison. L'entrée sera donc dans un premier temps disciplinaire et didactique. Une seconde étape consistera à croiser nos analyses de moyens suisses romands et français. L'une des questions qui se posera est comment la contextualisation et la comparaison s'articulent dans les moyens considérés, l'une traduisant un élan vers le particulier, l'autre un élan vers le divers. En conclusion, nous ouvrirons sur des pistes pour la formation des enseignant·e·s à la lumière de ces analyses.

Références

Brayard, F. (2014). *Des contextes en histoire : Actes du Forum du CRH, 2011*. Centre de recherches historiques.

Hetmantcyk, P. et Schellenberg, U. (2022). Der Vergleich aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Normative und analytische Problemstellungen. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 10, 43-56.

Smith, J.Z. (2014). *Magie de la comparaison. Et autres essais d'histoire des religions*. Traduit et édité par D. Barbu et N. Meylan. Labor et Fides.

Taussig, S. (2019). Philippe Borgeaud, Exercices d'histoire des religions. Comparaison, rites, mythes et émotions. Textes réunis et édités par Daniel Barbu et Philippe Matthey, Leyde, Boston, Brill, 2016, *Archives des sciences sociales des religions*, 188, 277-278.

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

Sylvain Doussot, professeur des universités, INSPE Nantes Université, sylvain.doussot@univ-nantes.fr

Nadine Fink, professeure ordinaire, HEP Vaud, nadine.fink@hepl.ch

Proposition de communication pour l'axe 2

Titre : CCEH (compétence critique et enseignement de l'histoire) : une recherche structurée par la comparaison de cadres théoriques sur un même objet de recherche

Mots clés : didactique de l'histoire, épistémologie expérimentale, recherche collaborative, savoirs didactiques

Cette communication porte sur le développement d'une recherche collaborative internationale¹ qui présente plusieurs particularités épistémologiques. Il s'agit de donner à voir comment la mise en œuvre du projet sur ses deux premières années questionne le rôle d'un cadre théorique dans les recherches en didactique de l'histoire.

Cette recherche est d'abord expérimentale puisqu'elle construit avec des enseignants des situations d'enseignement-apprentissage en fonction d'hypothèses élaborées par les didacticiens. Elle est ensuite comparatiste : sont comparés les séquences produites dans une même classe, mais également d'une année à l'autre, et sont comparés les cadres théoriques qui sont mis en jeu dans chacun des quatre pôles de la recherche. Ce point est intéressant dans l'axe 2, en ce qu'il donne à voir et à questionner quatre cadres théoriques différenciés. La communication se centrera sur deux d'entre eux afin de tenir un périmètre adapté à un tel format d'exposition.

La comparaison entre cadres théoriques repose sur une structure commune. Les effets des cadrages sont visibles dans la mesure où l'objet de la recherche est le même (explorer les conditions du développement des compétences critiques des élèves par l'enseignement de l'histoire, à travers la modélisation et l'apprentissage d'une pratique d'enquête historique scolaire critique). Chaque pôle de la recherche déploie cet objet en l'interprétant dans son cadre théorique. L'observation des différences dans les déclinaisons des hypothèses communes mène à des méthodologies variées, à l'exploration de problèmes didactiques différents, et donc à la production de connaissances diverses. La « mosaïque » (Becker, 1986) de ces résultats dresse cependant un portrait générique du rôle possible de l'enseignement de l'histoire pour développer les compétences critiques des élèves.

S'agissant des méthodes, les deux cadres théoriques conduisent à des rapports de coopération entre professeur, élèves et chercheurs différents. Dans le cadre théorique didactique des rapports entre mémoire et histoire (Fink, 2014), l'attention à la subjectivité des acteurs (ici, élèves et enseignants) par rapport à l'activité d'objectivation de la démarche historique conduit l'équipe à se centrer sur le rôle de l'expérience du professeur avec ses élèves dans la construction des connaissances de la classe. Celle-ci est donc considérée comme porteuse d'une mémoire collective que les chercheurs prennent en considération dans leur travail avec l'enseignant.

¹ <https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018>

Cette perspective mène à une coopération dans laquelle l'exposé et la négociation des hypothèses de recherche laisse ensuite le professeur libre d'agir selon ses habitudes pédagogiques. Cela se traduit par la production de consignes selon des choix pédagogiques auxquels les chercheurs ne participent que marginalement. Dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (CAP), la méthodologie est celle des séquences forcées (Doussot et al., 2022; Orange, 2010) qui, par contraste, organise une négociation entre chercheurs et enseignant tout le long de la séquence et sur les choix pédagogiques (consignes, supports, etc.). Paradoxalement, il ressort des analyses que la première approche s'expose davantage que la seconde au risque d'une position de surplomb des chercheurs lorsqu'il s'agit de mener l'analyse des données, parce qu'elle tend à guider le regard vers les écarts entre ce qui était proposé et ce que l'enseignant en a fait, quand dans le CAP la responsabilité des choix pédagogiques et de l'analyse de ce qu'ils produisent est partagée.

Concernant l'exploration des hypothèses de recherche, la comparaison des deux cadres montre que malgré des convergences très fortes en termes d'épistémologie de l'histoire, ils construisent des problèmes didactiques différents. Dans les deux cas, et avec des références bibliographiques proches, le modèle de l'enquête historienne est considéré comme l'articulation d'une exploration des explications possibles sur un problème historique et d'une pesée de ces possibles pour en dégager les hypothèses les plus densément explicatives à partir des documents fournis. Sur la base de cette modélisation, le cadre mémoire/histoire met au cœur de ses hypothèses l'imagination des élèves dans l'appréhension du passé. La mémoire des élèves issue de leurs expériences sociales propres est au cœur des observations des chercheurs et c'est cette observation qui guide les choix d'organisation pédagogique de la séquence. Cela permet de mettre au travail didactique un problème professionnel important autour de la question de la différenciation. De son côté, le CAP comme cadre structuré par une continuité postulée entre production (scientifique) et apprentissage (scolaire) des savoirs, centre son regard sur le rôle d'obstacle méthodologique de l'imagination des élèves, plutôt que sur sa variété. Ce faisant il explore davantage le problème des rapports entre accès aux savoirs visés et savoirs déjà-là des élèves, que la variété de ces derniers. Ce qui permet l'exploration d'un problème d'enseignement autour des conditions de prise en compte effective des « représentations » des élèves.

Bibliographie

- Becker, H. S. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62, 105-110.
- Doussot, S., Hersant, M., Lhoste, Y., & Orange Ravachol, D. (2022). *Le cadre de l'apprentissage par problématisation. Apports aux recherches en didactique* (Presses universitaires de Rennes).
- Fink, N. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Peter Lang.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, HS(2), Article 2.

Laurie Pageau

Professeure invitée à l'Université du Québec à Chicoutimi

Laurie.pageau@uqac.ca

Axe 3; **communication individuelle**

Titre : Quels liens peut-on établir entre les représentations de l'histoire des enseignants et celles de leurs élèves?

5 mots clés : Épistémologie, Histoire, Enseignant, Didactique, Québec

L'épistémologie a des répercussions dans la classe d'histoire : Bain (2009) évoque les différences épistémologiques qu'il a eu à affronter lorsqu'il était à la fois enseignant d'histoire auprès d'adolescents américains tout en étant étudiant aux cycles supérieurs en histoire. En tant qu'enseignant, il était confronté aux représentations de ses élèves, qui voyaient l'histoire comme une science basée sur des faits « vrais » et chronologiques (Bain, 2009, p. 337). En tant qu'étudiant aux cycles supérieurs, il percevait l'histoire comme une façon de faire de la recherche.

Lors d'une analyse du programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (MEES, 2017), étant présentement appliqué au Québec, Boutonnet (2017) remarque que, bien que l'on fasse souvent allusion à l'analyse critique, on ne précise pas d'objet de réflexion, de question particulière à analyser, ni d'angle d'entrée dans les sujets à l'étude. Considérant l'importance accordée aux éléments déclaratifs à retenir, ceci le pousse à conclure que la structure narrative de ce programme étouffe l'approche par compétences. Un tel cadre, qui s'éloigne des données issues de la recherche en didactique, manifeste une finalité éducative impliquant la rétention d'une trame narrative plutôt que d'encourager à considérer les perspectives historiques et l'interprétation.

Considérant l'application de ce programme ainsi que l'impact de l'épistémologie de l'histoire de l'enseignant et des élèves, nous construisons cette proposition autour de la question suivante : quels liens peut-on établir entre les représentations de l'histoire des enseignants et celles de leurs élèves?

L'épistémologie de la science historique des enseignants d'histoire a suscité beaucoup d'intérêt dû aux oppositions recensées entre les conceptions de l'histoire attendues par les chercheurs et celles qui étaient présentes chez les enseignants. Sears (2014) explique cette situation en soulevant que les enseignants d'histoire se trouvent souvent en marge de la communauté active des historiens, conséquemment, la plupart d'entre eux n'ont comme base, pour construire leur représentation de l'histoire, que ce qu'ils ont pu connaître dans leur formation initiale et par leur propre exploration. Une étude 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 Tutiaux-Guilon (2004), les conceptions de l'enseignement de l'histoire des enseignants sont décalées par rapport aux théories actuelles de l'apprentissage. Selon ses observations, les enseignants auraient tendance à utiliser l'« empilement des savoirs », un concept qu'elle développe pour désigner l'idée qu'il faut connaître les bases d'un domaine avant de se lancer dans un apprentissage plus élaboré ou plus constructiviste. Selon elle, c'est sa cohérence avec le modèle scolaire qui a permis à ce modèle de se maintenir malgré sa désuétude.

Les représentations sociales seraient basées sur les attitudes envers le sujet étudié, l'information disponible parmi la population étudiée et le champ de la représentation selon Moscovici (1961). Ça veut donc dire que documenter les représentations sociales des enseignants du Québec nous permettrait d'avoir un reflet sur l'information dont dispose cette population clé en didactique et de mieux comprendre leur épistémologie de l'histoire. Selon Moliner (1992), dans un processus de transformation d'une représentation sociale, les sujets conserveront leurs représentations si on ne modifie que les éléments de périphérie de celle-ci. Toutefois, si un élément du noyau central est contesté, on note un changement de représentation. D'où l'importance de documenter chez les enseignants leurs représentations de la science historique : les gestes éducatifs qu'ils poseront en classe seront cohérents avec leurs représentations de l'histoire. Connaître le noyau central de leurs représentations nous permettra de mieux intervenir en formation initiale et continue auprès de cette population.

Il existe plusieurs méthodes pour mesurer le positionnement épistémologique d'une personne face à l'histoire. Une simplification des modèles les plus courants a été proposée par Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) permettant de regrouper les grandes typologies sous trois catégories simplifiées : reproduction, d'emprunt ou critique.

Dans le cadre de notre thèse, nous avons pu faire une analyse qualitative d'entrevues semi-dirigées tenues avec 8 enseignants, ceci nous a permis d'établir leurs rapports aux savoirs historiques, de documenter leur croyance épistémologique envers l'histoire et celles entretenues sur l'épreuve unique ministérielle. Une analyse quantitative des réponses fournies à l'outil de positionnement épistémologique (Maggioni, 2010; Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009; Mierwald, Lehmann & Brauch, 2018; Miguel-Revilla & Fernández Portela, 2018; Miguel Revilla, Carril Merino & Sánchez Agustí, 2017) a permis de constater la complexité des modèles épistémologiques présents chez les participants enseignants. Ces données, mis en parallèle avec les représentations des élèves que nous avons pu collecter dans le cadre de notre thèse nous permettrons de répondre à notre question de recherche.

5 références :

- Bain, R. B. (2009). Into the Breach; Using Research and Theory to Shape History Instruction. *Journal of education*, 189(1-2), 159-167.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022057409189001-211>

- Boutonnet, V. (2017). Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire. In *Quel sens pour l'histoire? : analyses critiques du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (pp. 61-79). M Éditeur.
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214. <https://doi.org/10.3200/jexe.77.3.187-214>
- Moliner, P. (1992). *La représentation sociale comme grille de lecture; étude expérimentale de sa structure et aperçu sur ses processus de transformation*. Publications de l'Université de Provence.
- Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants: un facteur d'inertie disciplinaire?* Journée d'études des didactiques de la géographie et de l'histoire, Lyon. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jed2004tutiaux_guillon.pdf

CIDHGE24 : Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

Nantes, France
12 au 14 mars 2024

Proposition de communication

1. Auteur :

Pierre-Luc Fillion
Doctorant en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
pierre-luc.fillion@uqtr.ca

2. Axe :

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

3. Type de présentation :

Communication individuelle

4. Titre :

Étudier le raisonnement géographique des élèves lors d'une situation scolaire authentique : le difficile arrimage de la recherche et du contexte naturel de la classe

5. Mots clés :

Raisonnement géographique, situation scolaire, contexte naturel, outils méthodologiques, validité

6. Résumé :

Depuis les années 1990, l'étude des modes de pensée constitue une préoccupation de plus en plus importante pour les chercheur·es en didactique de la géographie (Lidstone et Stoltman, 2009). À travers des démarches méthodologiques variées s'inscrivant dans les paradigmes qualitatif ou quantitatif de la recherche en éducation, plusieurs travaux visent à appréhender la manière dont les élèves maîtrisent ou déploient une forme de pensée géographique (Benimmas et Blain, 2019; Buchanek, 2011, 2016; Karkdijk, Van der Schee et Admiraal, 2013, 2019; Van der Schee, Leat et Vankan, 2006). L'étude de cet objet de recherche soulève toutefois des interrogations quant à la pertinence et à la portée des choix méthodologiques afin d'accéder aux modes de pensée disciplinaire des élèves tels qu'ils se manifestent en classe. Sur le plan de la validité des résultats, comment les outils méthodologiques de collecte de données permettent-ils de rendre compte de la complexité de la pensée qui se déploie dans l'action, c'est-à-dire dans le contexte naturel de la classe? De plus, comment l'intervention artificielle des chercheur·es vient-elle altérer la réalité étudiée et, conséquemment, les résultats de la recherche?

Prenant appui sur une recherche doctorale sur le raisonnement géographique des élèves du primaire et du secondaire au sujet des questions territoriales socialement vives (Fillion, à paraître), cette communication vise à explorer le difficile arrimage entre l'étude du contexte naturel de la classe et l'incidence de la recherche sur la réalité étudiée. Dans un premier temps, nous procéderons à un exposé critique des méthodologies de recherche employées pour l'étude des modes de pensée des

élèves en géographie. Ce portrait des pratiques méthodologiques laisse entrevoir une logique de mesure du raisonnement géographique qui paraît limiter l'exploration de la complexité de la pensée disciplinaire des élèves qui se manifeste en contexte naturel de la classe. Dans un deuxième temps, nous exposerons des défis méthodologiques qui ont été rencontrés lors de la réalisation de notre thèse de doctorat, notamment au regard de l'observation en classe. Cet outil méthodologique, bien qu'il offre le potentiel de prendre acte du contexte naturel de la classe, soulève de nombreux écueils dans son application pour l'étude des manifestations du raisonnement géographique des élèves. Les différents écueils méthodologiques que nous avons rencontrés seront présentés et discutés à la lumière de la volonté fondamentale du paradigme qualitatif de comprendre la réalité dans toute sa complexité, telle qu'elle se présente (Paillé et Mucchielli, 2016).

7. Références :

- Benimmas, A. et Blain, S. (2019). Créer une carte narrative sur Google Maps : étude du raisonnement géographique et de la cohérence textuelle chez les élèves de la 9^e année secondaire. *Éducation et Francophonie*, 47(2), 145-171.
- Buchanek, R. (2016). *Negotiating differences: Stimulating creative geographical thinking through critical engagement*. Thèse de doctorat inédite. Deakin University, Australie.
- Fillion, P.-L. (à paraître). Le raisonnement géographique au sujet des questions territoriales socialement vives : étude multicas auprès d'élèves québécois du primaire et du secondaire. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
- Lidstone, J. et Stoltman, J. (2009). Applied research in geography and environmental education: rethinking the "applied". *International Research in Geographical & Environmental Education*, 18(3), 153-155.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

Dante Flavio da Costa REIS JUNIOR
Professeur, Département de Géographie, Université de Brasília, Brésil
dantereis@unb.br

Axe 3 : La formation des enseignants et les savoirs didactiques
Type de présentation : communication individuelle

**Les enseignants de géographie peuvent-ils faire de la communication scientifique ?
(Rapport d'une expérience brésilienne)**

Au cours de la dernière décennie, se sont manifestés des groupes organisés qui s'identifient aux idées obscurantistes. Parmi ces idées, il y a les conceptions qui montrent des signes d'alignement avec les théories du complot ou avec les tendances dénialistes – toutes deux partageant la caractéristique d'être une conduite réfractaire aux preuves scientifiques (Tuffy, 2023).

Les connaissances géographiques fondées sur des preuves (par exemple, celles qui indiquent des impacts environnementaux anthropiques ou des dynamiques de propagation spatiale) ont également été la cible de postures « anti-science ». Au Brésil, ces dernières années ont vu l'avènement d'idées inquiétantes : que la déforestation est une donnée fabriquée par des institutions aux intérêts douteux et que la vaccination de la population, en plus de représenter une atteinte aux libertés individuelles, n'a pas l'effet proclamé de minimiser la propagation des maladies (Garnica, 2022). Ces deux formes d'obscurantisme ont inondé le débat public sous le Gouvernement Bolsonaro (2019-2022), qui a été un stimulateur particulier des attitudes « libertaires », fondées sur l'idée que les messages environnementaux et sanitaires représenteraient, en effet, la puissance mondiale d'un agenda politique idéologiquement orienté.

Préoccupés par l'impact potentiel de ce conflit de discours sur l'environnement de formation scolaire, nous avons créé auprès de l'Université de Brasília (UnB) un projet d'enseignement et de vulgarisation pour engager des étudiants de premier cycle en Géographie. La première saison de ce projet a débuté en 2022 et comprenait trois étapes : (1ère) discussion sur le problème du déni et le rôle que la science géographique peut jouer pour le combattre ; (2ème) interaction avec des enseignants de Géographie, afin de connaître leurs approches sur la nature de la science et sur les problèmes socio-environnementaux contemporains ; et (3ème) définition collaborative de lignes directrices et de produits à contenu critique et à potentiel pédagogique. Pour chaque étape, une méthodologie systématique respective a été conçue. Les discussions théoriques ont mobilisé des étudiants de deux disciplines à l'UnB (« Introduction à la Science Géographique » et « Enseignement de la Nature des Sciences ») – et à cette occasion nous avons réussi à recruter des volontaires intéressés par l'approfondissement de deux thèmes particuliers (« le changement climatique » et « les épidémies ») dans un contexte didactique. Les interactions avec les professionnels de l'éducation ont eu lieu au contact des écoles publiques de Brasília – et ce rapprochement avec les milieux de l'enseignement secondaire a favorisé la détection des demandes et des difficultés des élèves. Et la conception de matériels utiles aux explorations didactiques s'est appuyée sur l'idée que tirer parti des nouveaux médias numériques pourrait contribuer à une plus grande diffusion auprès du public. Ainsi, en tant que produit de la première saison, des « *podcasts* » ont été enregistrés traitant de thèmes épistémologiques. Ces matériaux sonores ont été hébergés sur une plateforme en libre accès – une « *webradio* » que nous appelons *Eratosthenes*. Actuellement, le projet est dans sa deuxième saison d'exécution et notre objectif est maintenant de construire, en partenariat avec des étudiants et des enseignants de Géographie, un instrument pour évaluer quel type d'effet

les *podcasts* ont (1) sur la perception qu'ont les étudiants de la crédibilité scientifique de la Géographie et (2) sur l'habilitation des enseignants à mettre en question le problème du déni. Comprenant que les nouvelles « Technologies de l'Information et de la Communication » (TIC) sont des canaux efficaces pour diversifier les activités d'apprentissage (Genevois, 2020), notre hypothèse à tester est que la création et l'utilisation collaboratives de *podcasts* promeuvent des cours intellectuellement stimulants et collaborent à une vigilance épistémologique.

Mots clés : dénielisme ; science géographique ; environnement et santé ; technologies pour l'enseignement ; formation des enseignants au Brésil.

Références

GARNICA, A. V. M. O vazio em tempos trágicos : notas sobre políticas públicas no Brasil atual. **Bolema**, v. 36, n. 72, p. iv-xx, avr. 2022.

GENEVOIS, S. **Le numérique dans l'enseignement-apprentissage de la géographie** : Quels apports ? Quels enjeux ? Paris : Cnesco-Cnam, 2020.

TUFFY, Y. The mechanics and determinants of anti-science attitudes : a literature review. **LIEPP Working Paper**, Sciences Po, n. 140, p. 1-29, 2023.

Caroline Leininger-Frézal, maître de conférences HDR, Université Paris Cité, EA 4434 LDAR

Aurore Lecomte, doctorante, Université Paris Cité, EA 4434 LDAR

Thématique : Axe 2

Titre : Introduire les excursions virtuelles en géographie : un imbroglio théorique

Mots clés : excursion virtuelle, terrain, didactique de la géographie, enseignement supérieur, V-Global

Cette communication s'inscrit dans le cadre du projet V-GLOBAL (Erasmus Plus Program 2021-1-FR01-KA220-HED-000023242) porté par l'Université Paris-Cité en partenariat avec l'Université de Hambourg, l'Université Polytechnique d'Athènes (NTUA), Université Nationale d'Éducation à Distance (UNED), EUROGEO et COMMONSPACE. C'est une recherche collaborative destinée à accompagner les enseignants du supérieur dans le développement d'un curriculum sur les changements globaux dans la perspective d'une éducation vers un développement durable. Pour ce faire, le projet mise sur l'enseignement hybride avec un outil en particulier : les excursions virtuelles.

Une excursion virtuelle est un dispositif technique d'exploration interactive et multimédia de l'espace spatiale dont la finalité première est l'apprentissage (Schmidt, Lindau, Finger, 2012). Ce n'est pas un dispositif proprement géographique. Il est utilisé par d'autres disciplines comme la géologie - discipline dans laquelle il existe une plateforme d'excursions virtuelles- et pour autres finalités que l'apprentissage de savoirs spatiaux. L'introduction d'excursions virtuelles dans l'enseignement de la géographie amène à se demander ce qu'est une excursion virtuelle du point de vue de la didactique de la géographie. Ce questionnement que cette communication propose d'investiguer au travers de deux perspectives : épistémologique et didactique.

Une ambiguïté épistémologique forte

Le terme anglais pour excursion virtuelle est « *virtual field trip* » soit terrain virtuel. Nous avons au sein de l'équipe française renoncé à une traduction littérale car elle sous-tend une confusion épistémologique dont nous avons pris conscience rapidement au début de la recherche. Le terrain désigne en géographie à la fois le travail de recueil de données (*field work*), le déplacement sur le terrain (*field trip*) et l'objet de la recherche auquel le chercheur s'identifie souvent (Calbérac, 2010). Penser l'excursion virtuelle comme un terrain virtuel correspond à une vision réaliste du dispositif technique qui donne à voir l'espace. En effet, le recueil de données *sur le terrain* sous-tend en amont un travail de définition, de délimitation et d'organisation de ce que va être le déplacement sur le terrain. L'ensemble de ce travail est transparent dans une excursion virtuelle car il a été réalisé en amont par les concepteurs de l'excursion virtuelle. L'espace se donne ainsi à voir et à explorer selon des choix épistémologiques et didactiques qui échappent aux apprenants qui n'en ont souvent même pas conscience. Paradoxalement, dans une excursion virtuelle, les apprenants peuvent être en situation d'analyser des données, voire de les produire et de les implémenter dans l'excursion

virtuelle. En effet, les excursions virtuelles peuvent être participatives donner des tâches aux apprenants telles collecter des données sur le terrain *réel* (photos, son, vidéos), analyser ou commenter des données primaires, travailler sur leurs représentations mentales de l'espace et en faire un objet de questionnement. Ce type de tâche est proche à du travail de terrain (*field work*). Le rapport de l'excursion virtuelle est d'autant plus ambigu que les excursions virtuelles recouvrent des dispositifs techniques et didactiques de nature différente.

Des dispositifs divers

Le terme d'excursion virtuelle peut recouvrir trois types d'approches didactiques, plus au moins proche du travail de terrain. Basé sur l'analyse de Friess et al., (2016), nous avons identifié trois types de démarches didactiques différentes qu'embrassent le terme d'excursion virtuelle. C'est ce qu'illustre la figure ci-dessous :

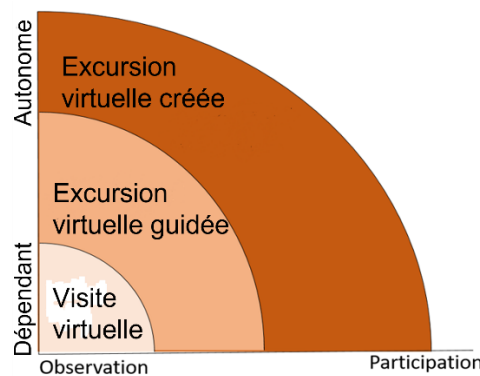


Figure 1 Les différentes formes d'excursions virtuelles (Leininger-Frézal & Sprenger, 2022)

Les visites virtuelles sont des dispositifs de visualisation de l'espace. Les apprenants n'ont pas ou peu de possibilités d'explorer librement l'espace virtuellement. Ce type de dispositif appuie un discours magistral. Les excursions virtuelles guidées donnent aux apprenants la liberté d'explorer l'espace virtuellement. Il s'agit de géovisualisation, c'est-à-dire de visualisation d'informations géographiques. Les excursions virtuelles peuvent comprendre des tâches interactives collaboratives évoquées précédemment. Ce type d'excursions virtuelles pourraient être assimilées à des étude de cas augmentées. Le dernier type d'excursion virtuelle correspond à un travail réalisé par des étudiants qui ont récolté des données, les ont analysés et ont créé une excursion virtuelle. Cette dernière n'est plus le levier d'exploration de l'espace mais la production d'un discours sur l'espace, le produit d'un travail de terrain.

Pour conclure, introduire les excursions virtuelles en didactique de la géographie amène à penser un objet et la démarche qui l'accompagne au prisme d'une hétérogénéité théorique qui ont amené l'équipe de V-global à concevoir plusieurs démarches d'utilisation des excursions virtuelles : une en prise avec l'analyse spatiale, une autre reprenant le modèle des 4i. Nous esquisserons en ouverture ces deux démarches (Leininger-Frézal et al., 2020).

Bibliographie

- Calbérac, Y. (2010). Terrains de géographes, géographes de terrain : Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle. Lyon 2. <http://www.theses.fr/2010LYO20110>
- Friess, D. A., Oliver, G. J. H., Quak, M. S. Y., & Lau, A. Y. A. (2016). Incorporating « virtual » and « real world » field trips into introductory geography modules. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(4), Article 4. <https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1174818>
- Leininger-Frézal, C., Gaujal, S., Heitz, C., & Colin, P. (2020). Vers une géographie expérientielle à l'école : L'exemple de l'espace proche. *Recherches en éducation*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.4000/ree.579>
- Leininger-Frézal, C., & Sprenger, S. (2022). Virtual Field Trips in Binational Collaborative Teacher Training : Opportunities and Challenges in the Context of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 14(19), Article 19. <https://doi.org/10.3390/su141912933>
- Schmidt, D., Lindau, A.-K. and Finger, A. (2013). Die virtuelle Exkursion als Lehr-und Lernumgebung in Schule und Hochschule. *Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften*, 35, 145-157

Titre : Les dimensions socio-spatiales des situations/processus/interactions d'enseignement et d'apprentissage en géographie. Analyse didactique d'une séquence de géographie à travers l'objectif d'une étude topogénétique combinée à une approche spatiale.

Magali Hardouin

UBO-INSPE de Bretagne, 153 rue Saint-Malo - CS 5431035043 Rennes Cedex, France

UMR ESO-Université Rennes2 (1)/CREAD (2)

magali.hardouin@univ-rennes2.fr

Marie-Pierre Saulze

Professeur d'histoire-géographie, formatrice en histoire-géographie UBO-INSPE de Bretagne, praticienne-chercheuse

Marie-Pierre.Saulze@ac-rennes.fr

Axe du colloque :

Axe 2 : les cadres théoriques et leur caractérisation

Communication

Mots-clés:

Salle de classe, interdisciplinarité, géographie, aménagement du territoire, sciences de l'éducation, milieu didactique, environnement, mésogénèse

Problématique :

La communication s'inscrit dans le champ de recherche des dimensions socio-spatiales des situations/processus/interactions d'enseignement et d'apprentissage en géographie (au niveau primaire, secondaire et supérieur). Ce champ de recherche cherche à mettre en lumière les interactions étroites entre le domaine de l'enseignement et les interactions d'apprentissage en géographie et les dimensions socio-spatiales, comprenant les espaces, les territoires, les pratiques spatiales, les spatialités et l'environnement des artefacts, y compris des éléments tels que les tableaux noirs, les tableaux interactifs, les écrans numériques, les tables, les pupitres, le mobilier, etc.

La communication argumente que l'étude et l'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage en géographie d'un point de vue socio-spatial peuvent conduire à des compréhensions et interprétations innovantes et originales de la réalité. Par conséquent, tous les espaces d'enseignement et d'apprentissage en géographie sont considérés comme des zones de recherche potentielles, allant de la maternelle à l'enseignement supérieur, y compris les salles de classe, les amphithéâtres, les salles spécialisées, etc.

Question de recherche

Il est nécessaire dans un premier temps d'établir les bases de la relation avec l'espace afin de vérifier l'hypothèse formulée par Hall (1966), selon laquelle l'occupation de l'espace est un déterminant culturel majeur auquel d'autres éléments se greffent (*Ibid.*).

L'interaction collaborative entre les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants et l'enseignant, serait influencée par la configuration spatiale et matérielle de l'environnement d'apprentissage. Les apprenants interagissent avec l'espace (positionnement, appropriation, déplacement, etc.) en fonction de leurs besoins d'interaction. L'objectif est donc d'explorer une perspective sur l'espace qui permettrait aux différentes initiatives d'aménagement de s'intéresser simultanément à l'effet de ce qu'elles produisent, tout en étant soutenues par la recherche (*Ibid.*).

La communication explore les interactions entre l'espace d'enseignement/apprentissage, les pratiques enseignantes et les activités des élèves au cours d'une séquence de géographie. Adoptant une approche interdisciplinaire, elle démontre que la compréhension de l'environnement didactique nécessite une analyse approfondie du contexte dans lequel il se déploie.

Cadre théorique

Le cadre conceptuel puise dans le champ de la psychosociologie de l'espace (Fischer, 1981; Hall, 1966), celui des théories de l'apprentissage (Vienneau, 2005), celui sur les formes scolaires (Hardouin, 2020 ; Clerc, 2020 ; Labinal et Mendibil, 2021) et celui sur la TACD (CDpE, s.d.).

Recueil et analyse de données

Une séance a fait l'objet d'un enregistrement vidéo.

Références

- CDpE (s.d.). *Proxémique*. http://tacd.espe-bretagne.fr/2019/11/25/gloss/?dir=3&name_directory_startswith=P#name_directory_position_3
- Clerc, P. (2020) Habiter l'école. *Carnets de géographes*. DOI: [10.4000/cdg.5918](https://doi.org/10.4000/cdg.5918)
- Fischer, G.-N., & Moles, A. A. (1981). *La psychosociologie de l'espace*. Paris: Presses universitaires de France.
- Flanders, N.A. (1970), *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub.

- Forest, D. (2007). *Analyse Proxémique D'interactions Didactiques*. Thèse Rennes 2.
- Goujon, C. (2015). Jeux d'enseignement/apprentissage sur un lieu de médiation scientifique. Une étude de cas sur les sables mouvants. In: *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique* au n°55. Supplément au n° 55 : Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? pp. 95-120.
- Hall, E.T. (1966). *The Hidden Dimension: An anthropologist examines man's use of space in private and public*. New York: Anchor Books; Doubleday & Company, Inc.
- Hardouin, M. (2020). « Aménager les espaces scolaires pour répondre aux enjeux éducatifs et pédagogiques », *Géocarrefour* [En ligne], 94/1 | 2020, mis en ligne le 17 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14607> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14607>
- Hardouin, M. (2020). Approche interdisciplinaire de « la ville de demain » et de la notion de prospective territoriale : une contribution féconde aux « éducations à ». *Recherches en didactiques*, 30, 55-73. <https://doi.org/10.3917/rdid1.030.0055>
- Issaadi, S. et Jaillet, A. (2017). « Proxémie d'apprentissage », *Éducation et socialisation* URL : <http://journals.openedition.org/edso/1960> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1960>
- Labinal, G. et Mendibil, D. (2021). « Structures et proxémie dans la classe », *Géoconfluences*. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/structures-et-proxemie-dans-la-classe>
- Marrot, G. (2019). *Les Transitions Codiques Comme Indicateur Des Dynamiques Communicationnelles Conjointes. : Vers Une Caractérisation Des Gestes D'étude Des élèves*. Thèse Université de Lorraine.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : G. Morin.

Axe 2 : les cadres théoriques et leur caractérisation

Statut des conceptions épistémologiques sur le paysage dans les recherches en didactique de la géographie : Une étude des pratiques d'enseignement sur « la déforestation » en contexte Camerounais.

Thomas Julio Ekoto Abaayo

Enseignant-chercheur, Faculté des Sciences de l'Education, Université de Yaoundé 1

Thomasjulio2007@gmail.com

Résumé

Dans un contexte marqué la prise en compte des problématiques liées à l'interface nature/société dans la géographie scolaire, l'analyse des pratiques d'enseignement liées au paysage est au centre des recherches en didactique de la géographie (Vergnolle Mainar, 2011 et Vergnolle Mainar et *al.*, 2017). Ces recherches aordent à la fois les finalités de l'étude du paysage, les outils didactiques et les modes de traitement didactique qui y sont liées. Au Cameroun, la mise en place des nouveaux curriculums s'est accompagnée par l'introduction des contenus liées au paysage constituant des passerelles pour une éducation relative à l'environnement et au développement durable dans la géographie scolaire (Ekoto, 2021). L'enseignement de ces contenus vise à préparer l'apprenant à l'observation, a la description et l'interprétation de l'environnement pour une meilleure connaissance du milieu et une bonne gestion des ressources. Face à cette situation, une reconsidération du cadre théorique et épistémologique dans les recherches en didactique de la géographie se présente comme une nécessité dans l'optique d'enseigner la géographie autrement en prenant en compte les dimensions matérielles et symboliques du paysage. Il s'agit pour le chercheur de prendre en compte les différentes conceptions épistémologiques des enseignants sur le paysage (biocentrique ,anthropocentrique et technocentrique) ainsi que les méthodes d'étude (objective et subjective) dans la description et l'analyse des pratiques d'enseignement liées au paysage (Thémines et Le Guern,2018).

Cette étude porte sur le statut des conceptions épistémologiques dans l'analyse des pratiques d'enseignement liées au paysage dans la géographie scolaire. Elle vise principalement à montrer l'importance d'une articulation entre les conceptions épistémologiques des enseignants et les modes de traitement du paysage dans l'analyse des pratiques liées au paysage. Le cadre théorique construit à cet effet repose sur le modèle de la géographicit  de Themines (2006) ainsi que le modèle de traitement du paysage dans la géographie scolaire (Thémines et Le Guern,2018) qui proposent des repères épistémologiques

ou des idéaltypes permettant d'analyser les différents discours géographiques produit par les enseignants autour du paysage.

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons adopté une recherche compréhensive axée sur l'analyse des séances didactiques observées auprès de trois enseignants de géographie. De façon précise, trois séances didactiques sur « la déforestation au Cameroun » ont été analysé à partir d'un ensemble de repères épistémologiques découlant du cadre théorique. L'analyse de ce corpus de données montre que les pratiques d'enseignement liées au paysage sont déterminées par les conceptions et postures épistémologiques du paysage des enseignants. Celles-ci restent axées sur les conceptions biocentriques où l'étude du paysage vise principalement l'éducation au raisonnement géographique. Une formation initiale et continue des enseignants sur la didactique du paysage se présente donc comme une nécessité afin de faire évoluer ces postures épistémologiques et renouveler par la même occasion les pratiques d'enseignement liées au paysage dans la géographie scolaire.

Mots clés : paysage, géographie scolaire, conceptions épistémologiques, pratiques d'enseignement ; deforestation.

Références bibliographiques

Ekoto,T-J.(2021). *Usage du globe virtuel comme outil de géoexploration pour une étude sensible du paysage en classe de cinquième. Proposition d'une ingénierie fondée sur une sortie de terrain virtuelle dans un collège en zone rurale au Cameroun.* [Thèse de doctorat, Université de Yaoundé 1]. Récupéré le 2 juillet 2023 sur le site de tel archives ouvertes.

<https://hal.science/tel-03679865>

Thémines, J.-F.(2006a). Géographicit  et enseignement de la géographie. *Mappemonde*, 82.

Vergnolle Mainar, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue.* Presse Universitaire de Renne, Renne

Vergnolle Mainar,C.,Julien,M.P.,Lena,J.Y.,Calvet,A.,Chalmeau,R.(2017).Le paysage de proximité   l' cole par les photographies répétées : un levier d'implication dans son territoire. In *Projet paysage : Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*, Ecole Nationale Supérieure du paysage de Versailles.

Proposition de communication : cidhgec24 : Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

Nom : LECOMTE

Prénom : AURORE

Rattachement institutionnel : LDAR Inspé-UPEC

Mail : aure.lecomte@u-pec.fr

Axe 2 : Les cadres théoriques et leur caractérisation (**communication simple**)

Titre : Quelles articulations entre la géographie, discipline sociale de référence et la didactique : l'exemple d'une recherche collaborative en lycée professionnel sur les régimes d'habiter des « Gens du Voyage ».

Mots clés : géographie-discipline de référence-didactique-gens du voyage

Cette proposition de communication souhaite s'emparer des possibilités de croisements et d'influences réciproques entre les méthodologies d'enquête utilisées en géographie sociale dans son courant critique et la didactique de la géographie. Le contexte est une recherche doctorale menée dans deux lycées professionnels dans deux communes de banlieue parisienne en partenariat avec des enseignants et enseignantes souhaitant s'emparer du sujet suivant : les régimes d'habiter des « Gens du voyage » dans le *curriculum* de géographie. L'objet de notre recherche s'inscrit dans une enquête de terrain, à la fois hors et dans l'Ecole. Nous utiliserons le terme de Voyageurs, reposant sur le rapport à l'espace des principales personnes concernées et les usages observés dans les terrains de recherche.

Une des hypothèses de travail repose sur le fait qu'amener cette thématique en classe de géographie permettrait de rompre avec un traitement ethnique habituel dans la manière d'aborder la « façon d'être au monde » des populations voyageuses. Pour ce faire, nous déployons une seconde hypothèse à savoir que c'est par le concept de justice spatiale, emprunté aux sciences humaines et sociales et à la géographie que les élèves pourraient mettre à distance leurs représentations et construire un savoir géographique stabilisé.

Nous croisons donc dans cette recherche deux cadres théoriques : celui de la discipline de référence : la géographie, dans son courant critique, dans la méthode de collecte des « manifestations de l'injustice spatiale », la caractérisation et la définition de la posture de recherche, et la didactique de la géographie : dans l'identification et la construction de situations et de démarches permettant de construire le savoir géographique.

Nous comprenons l'expression régimes d'habiter comme comprenant à la fois les pratiques spatiales, les modes d'habiter (ici mobile) et le « rapport à l'espace que ce mode résidentiel exprime » (Stock, 2006). Ils s'inscrivent dans des ancrages, des circulations, des diminutions et rétractations du capital circulatoire (Bergeon, 2014). Selon les documents

officiels des collectivités locales¹, les voyageurs « voyagent de moins en moins ». Lorsque les familles n'acquièrent pas de terrain d'habitation privé, elles doivent habiter dans des espaces désignés, des « aires d'accueil » pensées comme des espaces d'installation temporaire. Ceux-ci sont placés dans des périphéries urbaines, dans des espaces majoritairement pollués (Loiseau, 2019), fait mis en évidence par de récents travaux de recherche et les prises de positions publiques de lanceurs d'alerte. Conséquemment, les personnes considérées sont en situation d'injustice spatiale dans les terrains de recherche, positionnement méthodologique qui pourra être explicité dans **un premier temps de la communication**. Nous avons en effet relevé les manifestations ou indices de cette situation d'injustice dans les terrains de recherche.

Ajoutons, que les installations en dehors des espaces désignés de groupes de voyageurs font l'objet d'un traitement médiatique, associant ces populations à des stéréotypes antitsiganes vieux de plusieurs siècles. Ce traitement influence parfois les territoires de l'Ecole, dans le sens de commentaires en classe des élèves alors même qu'il ne s'agit pas d'un sujet enseigné explicitement, donc apparent dans le *curriculum* prescrit. C'est pourquoi, dans une perspective d'éducation à la citoyenneté tout d'abord (Tutiaux-Guillon, 2022), nous avons voulu investir le sujet et constituer un *curriculum* « possible », **second temps de notre proposition de communication**

Dans quelles mesures les liens entre un cadre théorique didactique (ici la construction et le test de situations didactiques sur une question sociale ayant un écho particulier dans les espaces de vie des élèves et à d'autres échelles) et une discipline de référence : ici la géographie sont-ils opérant ? Quelles sont les effets des expérimentations en classe ? C'est ce que cette communication propose de réfléchir dans **un troisième temps de la communication** en présentant les analyses issues de l'observation de séquence de cours. Celles-ci proposent, par exemple, en utilisant l'approche expérientielle de la géographie (Leininger-Frezal, 2019) de familiariser les élèves à l'enquête de terrain et à cartographier un terrain désigné idéal comme proposition d'espace juste pour les populations voyageuses. Autre exemple qui pourra être exposé : un jeu de rôle consistant à faire comprendre aux élèves les imbrications entre les acteurs de la production des espaces dévolus aux « Gens du Voyage » : situation permettant elle aussi de cerner les contours de l'injustice spatiale et de se positionner en citoyen.ne.

Bibliographie

- Bergeon, C. (2014). La mobilité des familles tsiganes françaises à l'épreuve de la gestion politique de l'espace. Stratégies et résistances. *Cybergeog : European Journal of Geography*. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.26310>
- Leininger-Frezal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle* [Thesis, Université de Caen]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03188093>

¹ Les Schéma départementaux d'accueil et d'habiter des Gens du Voyage

- Loiseau, G. (2019). *Odologie et présence des gens du voyage en France. : Blocages, passages et nœuds des espaces de vie voyageurs* [These de doctorat, Normandie]. <http://www.theses.fr/2019NORMLH11>
- Stock, M. (2006). Pratiques des lieux, modes d'habiter, régimes d'habiter : Pour une analyse dialogique des dimensions spatiales des sociétés humaines. *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 115- 118, 213.
- 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 Françoise, p. 251-265). PUR.

Auteur : NDJOH NKOUTE Jules Yvon, Ph. D. Chercheur à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1, email : yvonnkoute@fse-uy1.cm

Axe choisi : Les choix méthodologiques et leurs implications sur la validité et la pertinence des savoirs produits

Titre de la communication : Entre choix et exigences méthodologiques : les clivages scientifiques de nouveaux environnements de recherche en didactique de l'histoire au Cameroun

A travers le monde, les sciences de l'éducation se développent davantage en général et de façon particulière la didactique de l'histoire s'insère dans cet univers de recherche. Cependant, en tant que cadre nouveau de développement de la recherche dans ce domaine, le volet méthodologique occupe une place centrale, source de nombreux débats. En effet, pour le cas du Cameroun, les exigences méthodologiques se retrouvent régulièrement en opposition aux choix méthodologiques pour des raisons internes à l'environnement de recherche (Tsafack, 2004). Celui-ci pose son fondement sur les pratiques méthodologiques antérieures à l'existence des sciences de l'éducation et propres aux disciplines telles que la psychologie, la sociologie et dans une moindre mesure, l'anthropologie. Durant des décennies, les deux premières ont regorgé des spécialités telles que "sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation". Par-là, la naissance de la faculté des sciences de l'éducation a aussitôt hérité des pratiques (exigences) méthodologiques de ces disciplines au point de devenir une démarche de recherche obligatoire. Cela peut avoir été encouragé par les enseignants qui pour leur large majorité ne sont pas des didacticiens mais des spécialistes des disciplines citées antérieurement. Jusqu'à présent, les chercheurs en didactiques de l'histoire à l'université de Yaoundé subissent cette réalité (Belinga Bessala, 2005). Cette posture est clairement visible sur la structure du travail de recherche, sur les choix méthodologiques et sur les modalités de recherche. Pour mieux illustrer cette réalité de campus, on peut ajouter que ces derniers se sont même dotés de guides qui présentent des exigences méthodologiques. Cette situation pose le problème de l'originalité de la recherche en didactique de l'histoire. Il tire son fondement sur l'observation de la structure des travaux scientifiques (thèses et mémoires en l'occurrence) en didactique de l'histoire à travers le monde. Elle ne présente aucune tendance d'harmonisation des structures.

Malgré les orientations que le chercheur en sciences de l'éducation veut donner à son travail, il est conditionné par les exigences méthodologiques de son institution de recherche. Une

entrave qui ne permet pas une expression réelle et ouverte des problèmes à soulever dans les cadres de recherche. Ce constat fait naître quelques questions : pourquoi la pratique méthodologique en didactique de l'histoire est conditionnée par les encadreurs académiques à l'université de Yaoundé 1 ? Quel est l'impact de cette mesure sur la qualité de la recherche en didactique de l'histoire au Cameroun ? L'imposition des pratiques méthodologiques d'autres disciplines peut-elle assurer la pertinence et la validité des travaux de recherche en didactique de l'histoire ? Au regard de ce questionnement, nous pouvons poser un postulat à trois volets : d'abord, la méconnaissance du cadre épistémologique de l'histoire par les enseignants les pousse à imposer une démarche méthodologique en didactique de l'histoire. Ensuite, la mise en marche d'exigences méthodologiques altère la qualité des travaux de recherche en didactique de l'histoire à l'université de Yaoundé 1. Enfin, la recherche en didactique de l'histoire doit avoir ses choix méthodologiques valides et pertinents différents des autres disciplines. Grâce à une approche méthodologique exploratoire inspirée du vécu des scènes de recherche en temps réel, cette communication poursuit l'objectif de montrer l'impact de l'imposition méthodologique à la didactique de l'histoire. Sur cette base, cette communication pourra comporter trois parties détaillant les trois hypothèses posées plus haut.

Mots clés : méthodologie, recherche, didactique, histoire,

Références bibliographiques

- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Editions CLE.

Guillaume Jacq
Docteur en sciences de l'éducation de la formation
EA 4575, ECP – Université Lyon 2
guillaume.jacq@univ-lyon2.fr

Caroline Laurent-Varin Emin
Doctorante
Université Clermont Auvergne (UCA), UMR Territoires
caroline.laurent-varin@doctorant.uca.fr

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)

Titre : Les origines sociologiques d'une didactique singulière de l'histoire géographique en lycée professionnel

Mots clés : Lycée professionnel, Lettres-histoire, bivalence, construit autonome, invention.

La didactique est, selon Mével et Tutiaux-Guillon (2013), un moyen pour les enseignants de surmonter les difficultés tout en engageant à l'inventivité. Cette remarque a une résonance particulière pour les professeurs de Lettres-histoire en lycée professionnel (PLP) qui sont méconnus et marginalisés au sein de l'Éducation nationale. C'est ce que souligne d'ailleurs A. Jellab quand il évoque leur obligation d'« innover et inventer de nouvelles pratiques pédagogiques en vue de former des élèves souvent réfractaires à la forme scolaire » (Jellab, 2017, p. 132). Cette communication permettra de mettre en lumière le rôle central que joue le profil sociologique hétérogène de ces enseignants qui apparaît comme matriciel dans leurs démarches didactiques en histoire et géographie. Alors que les enseignants du premier degré développent des stratégies tendant à réduire leur polyvalence intégrale (Baillat et al., 2001); l'attachement à la discipline reste prépondérant pour ceux du secondaire confortant la continuité cohérente entre leur formation initiale universitaire et leur insertion professionnelle. Le rapport de l'Inspection générale n° 2012-070 de juillet 2012 conclut quant à lui que la bivalence des PLP Lettres-histoire « les différencie des certifiés, les rapproche des professeurs des écoles » (p 36).

La singularité des choix didactiques opérés dans ce contexte social spécifique sera étudiée à l'aide de l'analyse de la littérature administrative (circulaires, programmes scolaires et document d'accompagnement à leur mise en œuvre) d'une enquête nationale par questionnaires et de participations observantes d'une part au prisme de l'évolution des contenus des programmes mais également par le biais de terrains d'enquête composés de lycées professionnels dans deux académies parmi les cinq plus grandes ainsi que des lycées polyvalents accueillant des formations professionnelles et des filières de la voie générale. Cette perspective sociologique et pédagogique souligne un rapport incertain de ces enseignants aux savoirs et leur traduction disciplinaire. Ainsi, selon les profils, l'appréhension des savoirs

historiques ou géographiques peut donner lieu à des pratiques didactiques différenciées : de formalismes inquiets à des construits autonomes assumés exploitant la bivalence (Jacq, 2022). Cette communication repose sur la place qu'il faut conférer à l'étude sociologique des profils enseignants ne disposant pas de formation universitaire dans au moins l'une des valences enseignées dont la posture conditionne l'appréhension des savoirs et leur traduction en discipline scolaire.

Ainsi dans le contexte particulier de l'enseignement en lycée professionnel souvent méconnu, en quoi les choix didactiques des lettres-histoire conditionnent-ils des pratiques pédagogiques singulières ?

Cette présentation se fondera d'une part sur la transposition didactique de deux objets d'étude dans les programmes de LP (changements globaux en géographie et la société française depuis 1945) et d'autre part l'étude des acteurs de ces enseignements qui rendent singuliers les postures et appréhensions de ces savoirs disciplinaires. Enfin l'étude des modes d'appropriation de la bivalence par les professeurs, fruit d'une co-construction avec les élèves (Thémines, 2016) permettra de dévoiler leurs stratégies déployées tout au long de leur carrière professionnelle pour légitimer leurs pratiques et leurs savoirs en l'absence de positionnement de l'Institution scolaire.

Baillat, G., Espinoza, O., & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : Une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, 134(1), 123-136.

Jacq, G. (2022). *Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP Lettres-histoire. Entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire*. [Thèse]. Lyon 2 Lumière.

Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie* (L'Harmattan).

Mével, Y., & Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Publibook.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 197(4), 99-136.

Jean-Charles Buttier (chargé d'enseignement, Université de Genève)

Jean-Charles.Buttier@unige.ch

Valérie Opériol (chargée d'enseignement, Université de Genève)

Valerie.Operiol@unige.ch

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

Mots-clés :

Finalités de l'histoire scolaire, pensée historienne, Grammaire de l'histoire scolaire, didactique de l'éducation à la citoyenneté, séquences d'étudiant-es

Titre :

Les finalités de l'enseignement de l'histoire : circulation entre propositions théoriques et travaux d'étudiant-es

Cette communication interroge la mobilisation de la recherche en didactique pour construire un cadre de formation propice à la réflexivité. Elle se réfère aux travaux sur les finalités de l'histoire, notamment *l'historical thinking literacy* de Wineburg (2001), et la transposition didactique d'éléments de la pensée historienne. Nous formulons l'hypothèse que les étudiant-es se saisissent de savoirs didactiques issus de la recherche en didactique disciplinaire pour analyser leur pratique et que les résultats de leurs analyses sont mobilisables en retour par la recherche.

Nous nous proposons d'examiner des écrits réflexifs produits en 2022-2023 dans le cadre de la formation à l'enseignement secondaire à l'Université de Genève. Il s'agit de travaux d'ateliers et de séminaires, consistant en l'élaboration de séquences d'histoire, suivie d'analyses à priori et à postériori.

Il s'agira d'identifier les passages portant sur les finalités de l'histoire scolaire. Nous observerons dans quelle mesure les étudiant-es différencient objets, éléments de la pensée historienne et finalités, tout en prenant en compte la composition des classes et la diversité des élèves. Cette dimension sociale (Hirsch et Moisan, 2022) apparaîtra en particulier dans les travaux sur des thèmes sensibles, en l'occurrence la question des traces mémorielles, où sont mobilisées les catégories d'analyse de genre, de race et de classe dans une perspective intersectionnelle.

Nous tenterons d'esquisser une typologie des finalités invoquées d'un enseignement disciplinaire qui s'affranchit parfois du simple cadre épistémologique de l'histoire. Une approche décoloniale peut avoir pour finalité l'antiracisme, l'approche genrée peut avoir une finalité égalitaire ou encore l'analyse d'événements du passé peut avoir pour finalité l'éducation au discernement dans une visée démocratique. En quoi ces finalités font-elles encore partie d'un cours d'histoire ? Comment rencontrent-elles les attentes des élèves, des parents et les prescriptions officielles (Loi sur l'instruction publique de Genève, Plan d'études romand, etc.) ? Et en quoi peuvent-elles stimuler la recherche ?

Cette communication croisera ainsi les épistémologies, pour examiner ces réflexions estudiantines d'abord sous l'angle des tensions entre d'un côté les finalités patrimoniales,

culturelles, mémorielles et civiques (Legris, 2010), et de l'autre les finalités intellectuelles, se rapportant "au sens critique et à la capacité de se décentrer" (de Cock & Heimberg, 2015, p.3) ; puis sous l'angle des différents types de citoyennetés visées, en lien avec l'engagement (Buttier & De Mestral, 2022). L'analyse de ces séquences consistera aussi à identifier les finalités prescrites, annoncées en début de séquences et réellement travaillées, avec un questionnement sur l'alignement curriculaire. Il s'agira enfin de s'interroger sur l'évaluation de ces finalités, non seulement pour les formateur-rices d'enseignant-es mais aussi pour les stagiaires et leurs élèves.

Références bibliographiques :

Buttier, J.-C. & De Mestral, A. (2021). D'hier à aujourd'hui, former des citoyen.ne.s engagé.e.s en France et en Suisse romande : une injonction paradoxale ? *Tréma*, (56). DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6776>

Heimberg, Ch. & De Cock, L. (2015). Apprendre de l'histoire pour être capable de discernement. *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, (5). DOI : https://doi.org/10.34745/numerev_1527

Hirsch, S. et Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. Ville d'Anjou (Québec) : Fides Éducation (p.61-86).

Legris, P. (2010). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, (126), p. 121-154.

Wineburg, s. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Philadelphia, PA : Temple University Press.

Proposition de communication individuelle – Cidhgec 2024

Nadine FINK, Dr. professeure, Haute école pédagogique du canton de Vaud ;
nadine.fink@hepl.ch

Aurélie DE MESTRAL, Dr. chargée d'enseignement, Haute école pédagogique du canton de Vaud ; aurelie.de-mestral@hepl.ch

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)

Titre : La recherche didactique à l'épreuve du qualitatif et du quantitatif : quels savoirs pertinents pour la formation ?

Mots-clefs : recherche qualitative ; quantitative ; didactique de l'histoire ; postures enseignantes ; formation

Cette contribution porte sur des questions théoriques et méthodologiques qui se sont posées, dans notre équipe, lors d'un travail de recherche mené à la HEP Vaud dans le cadre d'un projet financé par un fond institutionnel dédié à l'innovation en matière de formation. Combinant approche quantitative et qualitative, ce projet a eu pour ambition de produire des données et des analyses sur les postures épistémologiques et pédagogiques de nos étudiant·e·s en matière d'enseignement de l'histoire et de proposer des modalités de formation initiale qui permettent de mettre au travail ces postures initiales. À cette fin, nous avons recueilli les positionnements des étudiant·e·s en didactique de l'histoire (secondaire I et II), durant les années académiques 2021-2022 et 2022-2023. Au total 97 étudiant·e·s ont participé à cette recherche.

Dans le cadre de cette communication, nous centrons notre questionnement sur une difficulté méthodologique qui nous est apparue lors de la triangulation de nos données. Il s'agit de mettre en discussion la prise en charge des contradictions entre données quantitatives et qualitatives. Ces contradictions sont significatives de l'interdépendance entre théorie et faits observables (Becker, 2020). Notre questionnement s'élargit à l'articulation entre recherche et formation : dans quelle mesure les savoirs didactiques produits sont-ils pertinents pour la formation à l'enseignement ?

À l'appui d'une étude précédente que nous avons menée (De Mestral, Fink, Kaufmann, 2022 ; 2023) et en collaboration avec des collègues d'une institution alémanique (Riedweg & Gautschi, 2020), nous avons identifié quatre types de positionnement des enseignant·e·s à l'égard de l'histoire scolaire. Cette modélisation a servi de cadre pour le volet quantitatif de notre étude : un questionnaire comprenant 20 propositions (quatre par type de positionnement) à propos desquelles les étudiant·e·s devaient exprimer leur degré d'accord (79 sujets au secondaire I ; 18 sujets au secondaire II). Sur la base du traitement des données issues des réponses au questionnaire, dix étudiant·e·s (sept pour le secondaire I et trois pour le secondaire II) ont été choisis pour être interviewés dans le cadre du volet qualitatif. Dans le but d'approfondir les items du questionnaire, l'entretien a porté sur les choix de transposition didactique envisagée à l'appui d'une étude de cas (corpus documentaire).

L'étude a ainsi combiné une méthodologie quantitative et qualitative dans un processus de triangulation des données qui devait permettre à la fois de catégoriser différents positionnements saisis par les réponses apportées au questionnaire et de les documenter plus finement à l'appui de l'analyse des entretiens.

Cette triangulation des données nous a posé à deux problèmes. D'une part, l'analyse statistique quantitative n'a montré aucune corrélation entre les catégories identifiées par le logiciel « R » et les variables démographiques (le niveau de formation, la date d'obtention du dernier diplôme et les disciplines de formation). D'autre part, l'analyse effectuée n'a pas permis de corréler les choix didactiques des étudiant·e·s à leur positionnement à l'égard de l'enseignement de l'histoire tel qu'il ressort des analyses du questionnaire. Il n'y a pas d'effet observable entre leurs postures épistémologiques et leurs manières d'appréhender les enjeux de transposition didactique.

Ne pouvant directement rapporter les résultats qualitatifs à ceux produits dans la phase quantitative, c'est l'attention que nous avons portée à ces résultats contrastés qui nous a permis de dépasser cette difficulté méthodologique et de produire deux constats significatifs notamment en termes de formation : les réponses au questionnaire font émerger ce qui est désiré, imaginé, envisagé dans un idéal professionnel ; les entretiens donnent à voir ce qui résiste dans les pratiques telles qu'elles sont mises en jeu dans l'étude de cas proposée. Ces éléments d'analyse nous ont permis de documenter les rapports entre savoirs et pratiques de savoir en matière d'enseignement de l'histoire et de concevoir des situations de formation pour travailler la transposition d'une pratique de savoir qui s'écarte de l'habitus disciplinaire qui prévaut dans la tradition scolaire.

Références bibliographiques

Becker, H.S. (2020). *Faire preuve. Des faits aux théories*. La Découverte.

De Mestral, A., Fink, N. & Kaufmann, L. (sous presse). Why do we teach history? Multiperspectivity on the past from the teachers' point of view. In N. Fink, M. Furrer & P. Gautschi, *Why History Education?*. Wochenschau Verlag

De Mestral, A., Fink, N. & Kaufmann, L. (2022). Portrait de l'histoire scolaire en Suisse romande : pratiques enseignantes et finalités. *Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari*, 249–255.

Riedweg, N. & Gautschi, P. (2020) 'Der Einfluss geschichtsspezifischer Überzeugungen von Lehrpersonen auf die Vermittlung des Geschichte des eigenen Landes', in N. Fink, M. Furrer, P. Gautschi (eds.) (2020) *The Teaching of the History of One's Own Country. International Experiences in a Comparative Perspective*, Wochenschau Verlag : Frankfurt, 170-183.

COUTANT, professeur des écoles, doctorante du laboratoire Lab-E3D de Bordeaux,
marie.coutant64@gmail.com

L'axe choisi est le n°2 : **Les cadres théoriques et leur caractérisation, sous forme d'une communication.**

Titre de la communication : **Comment entrer en thèse avec un cadre théorique contraint ?**

Mots-clés : **didactique, histoire, méthodologie, langage, compétences critiques.**

Résumé de la communication :

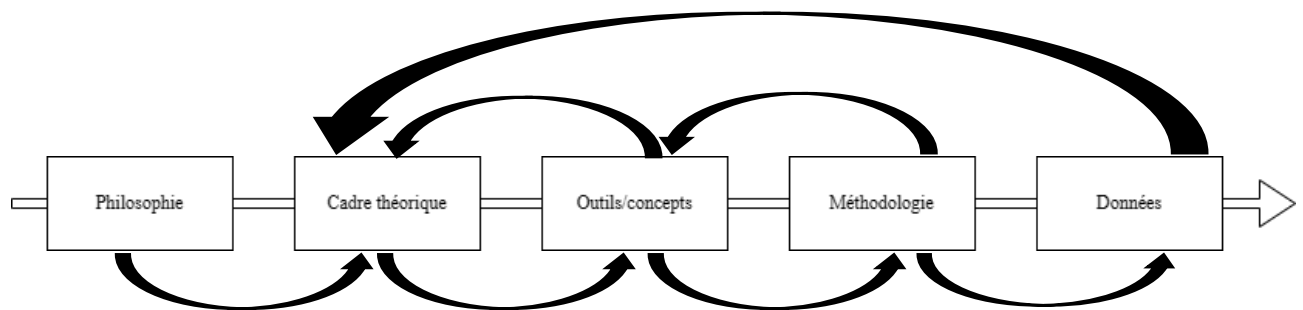
Notre recherche porte sur la construction de compétences critiques en histoire par des élèves en classe de CM2 (élèves âgés de 10 ans). L'encadrement de cette thèse suppose une inscription dans deux cadres didactiques relativement éloignés, l'approche historico-culturelle développée notamment au Lab E3D de Bordeaux (Vygotski, 1934) et la Théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011). Ces deux cadres théoriques contraignent la réalisation des expérimentations, le recueil de données variées et leur analyse.

Cependant, il n'est pas toujours aisé de se conformer à un cadre théorique. Comment est-il possible de débiter une thèse avec un cadre théorique fort ?

L'objet de cette communication consiste à verbaliser les interrogations d'une chercheuse débutante qui aborde la réalisation d'une thèse tout en devant s'inscrire dans deux cadres théoriques contraignants mais qui semblent complémentaires d'un certain point de vue. En effet, la TACD étudie l'action conjointe de la professeure et des élèves à travers leurs échanges verbaux et non verbaux. Elle suppose donc que les séances de classe soient filmées. L'approche historico-culturelle permet d'étudier les écrits des élèves produits lors de ces séances.

Un des points communs de ces deux cadres est le concept de situation d'énonciation, qui est à la fois un objet d'étude des élèves et de la chercheuse. « L'Enonciation est un phénomène complexe qui témoigne de la façon dont le sujet parlant « s'approprie la langue » pour l'organiser en discours. Et dans ce processus d'appropriation le sujet parlant est amené à se situer par rapport à son *interlocuteur*, par rapport au *monde qui l'entoure*, et par rapport à *ce qu'il dit* » (Charaudeau, 1992). En effet, l'énonciation permet à la chercheuse d'étudier des documents d'histoire sous l'angle critique mais aussi de percevoir dans le discours des élèves les indices de leur compréhension de ces mêmes documents. Ce concept est évoqué et travaillé par notre laboratoire de recherche avec les outils de position énonciative et d'hétéroglossie au sein d'une communauté discursive disciplinaire scolaire (Jaubert, 2021).

Ces deux cadres permettent donc d'analyser les échanges entre la professeure et les élèves qui conduisent à la production d'écrits par les élèves. Nous proposons la schématisation suivante pour résumer la construction de notre recherche :



Ce schéma permet de visualiser les étapes de la construction d'une recherche avec les allers-retours pour envisager et valider ce qui est analysé et construit. Il sera à détailler et valider au vu de l'analyse de données proposée.

L'idée de cette communication est de présenter une analyse de corpus utilisant ces deux cadres théoriques. Nous nous trouvons à un carrefour de cadres qu'il va falloir éprouver au regard de données vidéos et écrites.

Nous proposons de montrer la complémentarité de ces deux cadres hétérogènes en présentant une séance où des élèves étudient deux lettres de poilus lors de la bataille de Verdun : l'une de Jean Giono et l'autre de René Prieur. Ils ne disent pas la même chose de la guerre : l'un se veut rassurant pour ses vieux parents, l'autre n'hésite pas à décrire la réalité à son père. L'objectif est de montrer la différence du contenu des lettres et de travailler sur la situation d'énonciation. La séance est enregistrée en vidéo ce qui permet de voir comment les élèves appréhendent la situation d'énonciation. Les écrits permettent de voir comment ils se sont appropriés le concept.

Bibliographie

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Collectif didactique pour enseigner. (2019). *Glossaire de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)*. Récupéré sur <http://tacd.espe-bretagne.fr/>: <http://tacd.espe-bretagne.fr/>

Jaubert, R. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des "communautés discursives disciplinaires scolaires". *Pratiques*, 13.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles: De Boeck.

Éthier, Marc-André, professeur, U. de Montréal, marc.andre.ethier@umontreal.ca
Lefrançois, David, professeur, UQO, david.lefrancois@uqo.ca
Péloquin, Kevin, Collège Saint-Hilaire, kevin.peloquin@umontreal.ca
De Maisonneuve, étudiant, Laurent, U. de Montréal, laurent.demaisonneuve@gmail.com
Roussy, Nathanaël, étudiant, U. de Montréal, roussy.nath@gmail.com

Axe 3 : communication

Mots-clés : pensée historienne ; euristique de la contextualisation ; jeux vidéos historiques ; enseignement de l'histoire au secondaire ; pratique réflexive et recherche-action collaborative

Une recherche-action collaborative sur les jeux vidéos, la contextualisation et la pensée critique en histoire

Maintes préconisations d'un enseignement disciplinaire de l'histoire s'autorisent du modèle de la pensée historienne de Wineburg (2001), car il attesterait que la centration disciplinaire favorise l'autonomie des élèves dans l'évaluation ou la production d'inférences et d'interprétations liées au passé, qu'il s'agisse d'éditoriaux ou de discours sociopolitiques véhiculés par des jeux vidéos.

Selon ce modèle, la pensée historienne est une expertise que manifeste la maîtrise d'au moins trois opérations intellectuelles associées aux pratiques de référence : indexation (*sourcing*), contextualisation, corroboration de sources primaires. L'euristique de l'indexation correspond à l'analyse de l'effet, sur le sens des documents, de leur provenance et de leur destination. Elle prend en considération l'attribution d'un document, d'un discours ou d'un artéfact pour comprendre le sens du message que son émetteur et ses destinataires lui donnaient (consciemment ou non). L'euristique de la contextualisation situe dans le temps, l'espace et le social le document et les événements qu'il rapporte, analyse les conditions de production de la source, pour mieux en appréhender le sens que leur conféraient leurs contemporains. L'euristique de la corroboration implique de croiser les sources pour vérifier les points concordants et divergents de leur contenu.

Or, une approche réductrice des euristiques et une vision réaliste des sources négligent les facteurs affectifs liés à l'empathie ou aux identités socioculturelles des élèves (Epstein, 1997 ; Lee et Shemilt, 2011), hypostasient et réifient ce construit épistémique contingent, et stimulent une application mécanique d'algorithmes qui mine la dévolution, la problématisation et la signifiante (Cariou, 2022 ; Doussot et Fink, 2022). Par ailleurs, on a peu documenté la pratique réflexive au long cours des enseignants d'histoire qui veulent développer en contexte ordinaire la pensée disciplinaire de leurs élèves et on connaît mal les effets à moyen terme d'un tel enseignement sur l'usage opportun que ces élèves peuvent faire des euristiques pour analyser des phénomènes non scolaires.

C'est pourquoi ce projet de recherche-action collaboratif vise à décrire le développement de la pensée historienne d'élèves de 1^{re} secondaire enquêtant sur le discours historique de jeux vidéos portant sur l'histoire (JVH) de l'Antiquité grecque et la pratique réflexive de leurs enseignants.

Trois séquences d'activités (de 2 à 6 heures chacune) seront créées (ou ajustées) en collaboration avec un panel d'enseignants provenant d'écoles de la grande région de Montréal. Les activités intégreront des sources primaires et secondaires. Ce dispositif mettra l'accent sur l'empathie et les débats pour soutenir des pratiques critiques allant de la problématisation à la production et la pesée d'arguments et de preuves documentaires

contradictoires. L'objectif est de développer les compétences des élèves en matière d'analyse critique du discours des JVH, en particulier par l'emploi de l'heuristique de la contextualisation, tout en les sensibilisant aux limitations de la recherche d'information factuelle ou de l'application machinale de procédures.

La recherche comprend des observations des pratiques disciplinaires scolaires effectives, des entretiens individuels approfondis et de groupe avec les élèves et les enseignants, un échantillon de travaux d'élèves et leur correction (commentée à haute voix, en notre présence, par leurs enseignants respectifs), des prétests-postests (tâches écrites), ainsi que des journaux de bord des enseignants.

En 2023-2024, les résultats attendus sont d'ordre exploratoire et leur analyse sera centrée sur l'heuristique de la contextualisation. Les retours d'expérience des élèves et l'analyse (au regard des travaux de recherche en didactique de l'histoire et des textes officiels), avec les enseignants, des activités mises en œuvre (transcrites et filmées) contribueront à améliorer les dispositifs. Des séances de préparation et de correction, entre autres, serviront à faire émerger des thèmes pour mieux décrire la diversité des savoirs mobilisés par les enseignants dans leur travail.

En intégrant les JVH comme supports d'apprentissage en histoire et en portant une attention particulière à la dévolution, à la problématisation et à la signification des heuristiques historiennes, le dispositif étudié dans cette recherche-action vise à développer les compétences des élèves en matière d'enquête historique, de pensée critique et d'interprétation, mais surtout à contribuer à la formation des enseignants et à favoriser une approche plus contextualisée et réflexive. À terme, cela pourra nourrir une comparaison des concepts et pratiques sollicités dans des travaux de didactique de l'histoire comme ceux de Cariou, Doussot ou Fink, qui portent aussi un regard didactique sur l'enquête, mais s'inscrivent dans d'autres paradigmes.

Références

Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice*. PUR.

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

Epstein, T. L. (1997). Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding. *Social Education*, 61(1), 28-31.

Lee, P. et Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching history*, (143), 39.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press.

Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté.
Nantes, du 12 au 14 mars 2024 : « 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 »

Proposition de symposium

Proposition portée par :

Jean-François Thémines (Université de Caen Normandie, laboratoire ESO - UMR 6590 CNRS) : jean-francois.themines@unicaen.fr

Anne Glaudel (Université de Reims Champagne Ardenne, laboratoire CEREP - EA 4692) : anne.glaudel@univ-reims.fr

Discutants :

David Bédouret (Université de Toulouse Jean Jaurès, laboratoire GEODE - UMR 5602 CNRS) : david.bedouret@univ-tlse2.fr

Anne-Laure Le Guern (Université de Caen Normandie, laboratoire CIRNEF - UR 7454) : anne-laure.le-guern@unicaen.fr

« Articuler des cadres de référence dans les recherches de didactique de la géographie : retours réflexifs sur des pratiques théoriques et méthodologiques peu discutées »

En didactique de la géographie comme dans les autres didactiques des disciplines, il est fréquent que la construction de l'objet de recherche s'accompagne de l'articulation par le chercheur de cadres théoriques et conceptuels empruntés à d'autres champs ou spécialités (Le Marec, Niclot et Philippot, 2013), qu'ils soient issus des didactiques des disciplines ou de domaines extérieurs à ces didactiques (épistémologie de la discipline et des sciences sociales, psychologie sociale, sciences du langage, etc.). Ces articulations et ces emprunts sont d'autant plus fréquents et, peut-être, disparates, que la didactique de la géographie ne s'est pas dotée d'un corpus théorique et méthodologique et d'une culture susceptible de fonctionner comme un « noyau disciplinaire » (Berthelot, 2001 ; Thémines, 2016). Les chercheurs en didactique de la géographie ont souvent des thèmes de recherche qui s'ancrent dans les problématiques professionnelles d'enseignants et de formateurs, qu'ils sont aussi au moment de conduire leurs travaux doctoraux, et bénéficient d'une formation théorique parcellaire alimentée originellement par leurs disciplines universitaires de formation initiale (géographie, histoire). Plus ou moins, insérés dans une communauté faiblement structurée, les chercheurs en didactique de la géographie ont peu d'occasions d'échanger collectivement autour de cette problématique importante pour la cumulativité des savoirs (Walliser, 2009) dans leur spécialité : *« la notion de cumulativité du savoir [exprimant] simplement la possibilité de comparer deux états du savoir, alternatifs ou successifs, et d'évaluer si on en sait « plus » dans l'un que dans l'autre »* (p. 7).

Ce symposium se propose précisément de permettre à des chercheurs en didactique de la géographie de statut différent (doctorants, docteurs, enseignants-chercheurs) d'opérer un

retour réflexif sur leurs pratiques d'articulation de cadres de référence et d'examiner les questions suivantes : quelles raisons ont guidé ces choix de cadres théoriques ? Quelles incidences méthodologiques a eu cette mobilisation d'une pluralité de cadres de référence ? Quelles ont été leurs ressources pour « penser » et pratiquer l'articulation de ces cadres ? Comment le travail d'articulation a-t-il modifié le processus de recherche ? Comment pensent-ils ou ont-ils pensé le rapport entre emprunts extérieurs à la didactique de la géographie et cumulativité du savoir en didactique de la géographie ? Quels sont les apports de cette articulation à la didactique de la géographie et peut-être aux autres cadres mobilisés ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans cette démarche visant l'articulation ?

Au-delà d'une entreprise descriptive de repérage des provenances, natures, mobiles et modalités des emprunts, ce symposium a pour ambition de réfléchir aux conditions de cette cumulativité, aux échelles d'une recherche personnelle, d'une équipe et de la « communauté » des didacticiens de la géographie. Les communications réunies dans ce symposium sont organisées en deux sessions de 2 heures chacune, structurées en deux axes directeurs :

- **la session 1** du symposium permettra de questionner l'articulation de cadres de référence dans la construction de l'objet de recherche en didactique de la géographie ;
- **la session 2** du symposium interrogera l'articulation des cadres de référence en didactique de la géographie et la cumulativité de la connaissance, dans ce champ précis et au-delà, en sciences de l'éducation et de la formation et dans les didactiques.

Références bibliographiques

Berthelot, J.-M. (dir.) (2001). *Epistémologie des sciences sociales*. Presses Universitaires de France.

Le Marec Y., Niclot, D. et Philippot, T. (coord.) (2013). *Analyser les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et sciences sociales : cadres de références et méthodologies*. Symposium au Colloque de l'AREF, Montpellier.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 197, 94-136. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-99.htm>

Walliser, B. (dir.) (2009). *La cumulativité du savoir en sciences sociales*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20527>.

Proposition d'organisation du symposium en deux sessions

Chaque session de deux heures comprend cinq présentations d'une durée de quinze minutes chacune suivie d'un temps général d'échanges et de débats.

Session 1 : Articulation de cadres de référence et construction de l'objet de recherche

- 1- La multi-référentialité au service de la didactique de la géographie. Exemple d'une recherche centrée sur l'enseignement des frontières en lycée professionnel (Pierre COLIN)
- 2- Comprendre la culture en géographie scolaire d'enseignantes du primaire, une réflexion qui dépasse la seule didactique de la géographie (Benoît BUNNIK)
- 3- Géohistoires scolaires et communauté de pratiques : quelles articulations pour quelle cumulativité ? (Corentin BABIN)
- 4- Mettre l'élève et sa spatialité au centre d'une recherche en didactique de la géographie : quelle articulation possible entre les cadres théoriques nécessairement mobilisés ? (Elsa FILATRE)
- 5- Quelques apports d'une didactique centrée sur les élèves (Sylvie CONSIDERE)
- 6- Discussion générale

Session 2 : Articulation des cadres de référence et cumulativité de la connaissance en sciences de l'éducation et de la formation et didactiques

- 7- Comment articuler les cadres de référence du numérique éducatif avec ceux de la didactique de la géographie ? L'exemple de l'éducation à la carte et au numérique (Sylvain GENEVOIS et Patricia GRONDIN)
- 8- Construire un cadre composite pour étudier la dimension didactique de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants dans la mise en œuvre de l'habiter (Agnès JUNG)
- 9- Interpréter des productions d'élèves en classe de Géographie. Entre langages, référentiel commun et analyse de l'activité (Philippe CHARPENTIER)
- 10- Retour sur la construction d'une recherche sur la thématique de l'explicitation (Cédric NAUDET)
- 11- Le « sujet didactique » : essai d'appropriation d'un concept et perspectives de cumulativité en didactique de la géographie (Anne GLAUDEL et Jean-François THEMINES)
- 12- Discussion générale

Présentation des communications

Session 1

Communication n°1

La multi-référentialité au service de la didactique de la géographie. Exemple d'une recherche centrée sur l'enseignement des frontières en lycée professionnel

Pierre Colin (Cergy Paris Université, laboratoire EMA UR 4507) : Pierre.colin@ac-nancy-metz.fr

Cette communication veut interroger les cadres multiples mobilisés dans une recherche doctorale inscrite en didactique de la géographie. Ce travail s'intéresse aux frontières et à leur enseignement en lycée professionnel. Terme polysémique par excellence, les frontières ont nécessité la mobilisation de cadres de références divers (épistémologique, sociologique, ethnographique, pédagogique) pour tenter de saisir les rapports que les élèves de lycée professionnel entretiennent avec cet objet géographique, appréhendé ici comme une question socialement vive, ce qui ajoute à sa complexité. Cette communication s'articule notamment autour des questions que soulève l'utilisation de la multi-référentialité (Ardoino, 1993) au sein d'une didactique disciplinaire et veut s'intéresser aux apports de ces divers cadres pour cette recherche.

Mots-clés : QSV, frontières, lycée professionnel, didactique, multi-référentialité

Références bibliographiques

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de formation (analyse)*, n° 25-26.

Colin, P. (2021). *Les frontières : une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel*, Thèse de doctorat en géographie, Université Lyon 2.

Niclot, D. et Philippot, T. (2012). « Retour sur des recherches en didactique de la géographie : Quelles intelligibilités ? Quels modèles de compréhension ? », dans Elalouf M.-L., Robert A., Belhadjin A. & Bishop M.-F., *Les didactiques en question(s)* Bruxelles, de Boeck, pp. 202-210.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 197, 94-136, <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-99.htm>

Walliser, B. (dir.) (2009). *La cumulativité du savoir en sciences sociales*. Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20527>

Communication n°2

Comprendre la culture en géographie scolaire d'enseignantes du primaire, une réflexion qui dépasse la seule didactique de la géographie

Benoît Bunnik (Université de Corse, Inspé de Corse, laboratoire EMA UR 4507) :
bunnik_b@univ-corse.fr

Le rapport des professeures des écoles à la géographie est fortement lié à des représentations individuelles et collectives. On peut analyser cette relation plus ou moins complexe entre une discipline et des enseignantes généralistes comme une culture spécifique. Dans ce cadre, c'est la culture en géographie scolaire qui est questionnée plus que la culture scolaire en géographie (Clerc, 2002) par l'analyse d'entretiens individuels. Pour cela, des références sont mobilisées notamment en sociologie de l'éducation (Farges, 2017), psychologie (Giust-Desprairies, 2009), histoire des disciplines scolaires (Chervel, 1998), géographie (Claval, 1999), didactique du français (Halté, 1992), etc. Dans quelle mesure penser la "culture" d'enseignantes polyvalentes en géographie, nécessite le croisement d'apports issus des cadres précédemment cités ? En quoi les apports retenus et articulés éclairent-ils une "culture" que l'on appréhende à la rencontre d'un rapport individuel et collectif entre une discipline scolaire pensée comme secondaire et d'une identité professionnelle basée sur la polyvalence ?

Mots clés : *école primaire, culture, géographie scolaire, représentations individuelles et collectives.*

Références bibliographiques

- Chervel A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Belin.
- Claval P. (1999). Qu'apporte l'approche culturelle à la géographie ? *Géographie et cultures*, 31, 5-24.
- Clerc P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le Monde dans la classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Giust-Desprairies, F. (2009). *L'imaginaire collectif*, Toulouse, Érès.
- Halté J.-F. (1992). *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

Communication n°3

Géohistoires scolaires et communauté de pratiques : quelles articulations pour quelle cumulativité ?

Corentin Babin (Université de Caen Normandie, UMR ESO 6590 CNRS) :

corentin.babin@unicaen.fr

L'objectif de cette communication est d'exposer la construction d'un cadre composite et l'articulation des éléments le composant, participant à la cumulativité par l'enrichissement progressif des concepts et modèles *via* des éclairages nouveaux (Pumain, 2009). Ce cadre est construit à l'occasion d'une thèse consacrée aux approches géohistoriques, sous-tendue par un questionnement professionnel sur la bivalence disciplinaire des enseignants. Les articulations sont multiples, associées à des emprunts internes et externes à la géographie. Internes avec les approches géohistoriques (Valette et Carozza, 2019) qui sont absentes de la culture scolaire en géographie (Clerc, 2002). Pour dépasser cela, un emprunt externe, aux sciences de la gestion, est nécessaire : la communauté de pratiques (Wenger, 1998 ; Charlier, 2012). De celle-ci va émerger une analyse du travail et de la bivalence enseignante à partir des approches géohistoriques, participant ainsi à la cumulativité.

Mots clés : *géohistoire, communauté de pratiques, cumulativité, pratiques professionnelles*

Références bibliographiques

Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie, le monde dans la classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Charlier, B. (2012). « Apprentissage et communauté de pratique », dans Bourgeois E., (éd)., *Apprendre au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 99-110, <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0099>

Pumain, D. (2009). « L'espace, médium d'une construction spiralaire de la géographie, entre société et environnement », dans Walliser, B. (Ed.), *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, <http://books.openedition.org/editionsehess/20572>

Valette, P., Carozza, J.-M. (2019). « Géohistoire de l'environnement et des paysages : L'avenir d'une illusion ou illusion en devenir ? » dans Valette P., Carozza J.-M., *Géohistoire de l'environnement et des paysages*, Paris, CNRS éditions, p. 11-16.

Wenger, E. (1998), *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge Cambridge University Press

Communication n°4

Mettre l'élève et sa spatialité au centre d'une recherche en didactique de la géographie : quelle articulation possible entre les cadres théoriques nécessairement mobilisés ?

Elsa Filâtre (Université Toulouse Jean-Jaurès, GEODE UMR 5602 CNRS) :

elsa.filatre@univ-tlse2.fr

Se centrer sur l'élève (Daunay & Fluckiger, 2011) acteur d'un espace de proximité a nécessité, pour ma recherche doctorale, une ouverture à divers champs théoriques mobilisés dans les recherches en didactique de la géographie (Thémines, 2016). La présentation rendra compte de l'articulation d'apports de sciences sociales : la sociologie pour l'agentivité de l'élève, la psychologie pour la construction de l'espace chez l'enfant et sa capacité à en rendre compte par le dessin, la sémiologie pour situer le dessin comme un langage sur l'espace, la géographie pour l'habiter (Stock, 2012) et la spatialité ; à ceux de la didactique de la géographie : les concepts et dispositifs d'enseignements, les espaces en tant que contexte d'enseignement et les représentations des élèves en tant que productions (Filâtre, 2021). Dans quelle mesure ces apports permettent-ils des restructurations internes (Walliser, 2020) au champ de la didactique de la géographie afin de faire place à l'habiter et à la spatialité des élèves dans les pratiques d'enseignement ?

Mots clés : *didactique de la géographie, habiter, spatialité, dessin de représentation de l'espace, épistémologie*

Références bibliographiques

Daunay, B., & Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : Une problématique didactique. *Recherches en didactiques*, 11, 7-15. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-1-page-7.htm>

Filâtre, E. (2021). *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03560832>

Stock, M. (2012). « Faire avec l'espace » : pour une approche de l'habiter par les pratiques, dans Frelat-Kahn B. & Lazzarotti O. (Éd.s.), *Habiter : Vers un nouveau concept ?* Paris, Armand Colin, pp. 65-85.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

Walliser, B. (2020). Avant-propos. In *La cumulativité du savoir en sciences sociales* (p. 7-22). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20542>

Communication n°5

Quelques apports d'une didactique centrée sur les élèves

Sylvie Considère (INSPE Hauts de France, Université de Lille, laboratoire CIREL– ULR 4354) : sylvie.considere@univ-lille.fr

Je propose un retour réflexif sur mon parcours au travers de quelques programmes de recherche qui permettront de mettre en évidence une « carte conceptuelle » empruntant aux sphères universitaires, scolaire et sociale, vues comme productrices de savoirs (académiques et pratiques) nécessaires pour comprendre comment des élèves construisent un rapport au monde vécu puis pensé. La méthodologie s'appuie sur des protocoles guidés répondant à des hypothèses de recherche, et se rapproche d'une science appliquée en ce que les travaux répondent à des difficultés observées en classe. Représentations sociales, perceptions enfantines du monde, zone proximale de développement, contexte d'interprétation, situation-problème, raisonnements, secondarisation, sont autant de concepts dont l'articulation construit un cadre apte à penser en didactique de la géographie.

Mots clés : *géographie, apprentissages, concepts, sphères de références*

Références bibliographiques

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie, des savoirs en question scolaires entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale – Revue de recherche en éducation*, 15, 61-89.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.

Depeau, S. (2006). De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale : La notion de « représentation » en psychologie sociale et environnementale, *ESO Travaux et documents*, 25, 7-17.

Di Meo, G. (2008). La géographie culturelle : quelle approche sociale ? », *Annales de géographie*, 660-661, 47-66.

Fabre, M. (2013). Rupture épistémologique et travail sur les représentations, *Recherche en Éducation*, 17, 62-72.

Session 2

Communication 6

Comment articuler les cadres de référence du numérique éducatif avec ceux de la didactique de la géographie ? L'exemple de l'éducation à la carte et au numérique

Sylvain Genevois, Patricia Grondin (Université de la Réunion, ICARE UR7389)

sylvain.genevois@univ-reunion.fr, patricia.grondin@univ-reunion.fr

Les cadres de référence mobilisés dans le domaine du numérique éducatif n'ont pas vocation à s'articuler naturellement avec ceux de la didactique de la géographie, même s'ils peuvent en partager certaines références dans le cadre des sciences de l'éducation et de la formation. La présente communication se propose de traiter de ces articulations à travers l'éducation à la carte et l'éducation au numérique. Le développement de la cartographie numérique dans les pratiques scolaires vient interroger le rôle des « éducations à » (éducation à la carte, aux données, au numérique...) sous l'angle des savoirs et compétences à développer pour les enseignants et les apprenants. L'« éducation géographique » au sens large pose la question des reconstructions disciplinaires et didactiques en géographie. Au-delà des contenus disciplinaires, il s'agit de prendre en compte la dimension éducative des apprentissages dans une approche intégrant les finalités d'une éducation à la citoyenneté spatiale (Thémines, 2016 ; Genevois, 2016). Trois enjeux principaux seront abordés. Le premier enjeu concerne les modes de construction de cet « agir spatial » à partir de la mobilisation de cartes et de jeux de données en contexte instrumenté (Genevois, 2020). Le deuxième enjeu porte sur les savoirs d'expérience co-construits et partagés en situation de sortie sur le terrain (Grondin, Wallian, Genevois, 2023). Enfin le troisième enjeu est celui des dispositifs d'accompagnement à mettre en oeuvre en termes de recherche-formation pour permettre l'appropriation de ces habiletés professionnelles.

Mots-clés : *numérique éducatif, didactique de la géographie, éducations à, agir spatial*

Références bibliographiques

Genevois, S. (2016). Outils géomatiques et apprentissages en géographie : quels enjeux du point de vue de la recherche en éducation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, 4. URL :

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2016-4-page-93.htm>

Genevois, S. (2020). *Le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage de la géographie : quels apports, quels enjeux ?* Rapport de recherche du CNET. http://www.cnet.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnet_Genevois_Numerique_Geographie-1.pdf

Grondin, P., Wallian, N., Genevois, S. (2023). Aller sur le terrain en géographie : la construction de l'espace géographique à partir de l'« habiter » à La Réunion. *6^{ème} colloque international de l'ARCD*, « Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde ». Université de Genève.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 197. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-99.htm>

Communication n°7

Construire un cadre composite pour étudier la dimension didactique de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants dans la mise en œuvre de l'habiter

Agnès Jung (INSPE de Reims, Université de Reims Champagne-Ardenne, laboratoire CEREP UR 4692) : agnes.jung-arescadino@univ-reims.fr

Nous étudions la dimension didactique de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants dans la mise en œuvre de l'habiter en mobilisant un cadre de référence composite qui associe à la didactique de la géographie (Thémines, 2006) et à l'épistémologie des savoirs sur l'espace (Clerc, 2012) des apports théoriques de l'ergonomie francophone (Yvon et Saussez, 2010) et de la clinique de l'activité (Clot, 2008). Cependant, nous considérons que l'action de l'enseignant ne peut être comprise qu'en tenant compte de celle de l'élève, cette action conjointe se faisant à propos des savoirs visés. Il s'agit d'éprouver certains concepts issus de la théorie de l'action conjointe en didactique pour étudier les relations entre le professeur et ses élèves et saisir « l'épistémologie pratique » (Sensevy, 2007) en construction des professeurs débutants au travers d'un corpus primaire (traces d'activité, entretiens, vidéos de séances) et secondaire (auto-confrontation simple, confrontation collective de moments didactiques choisis). Cette démarche d'investigation questionne : comment opérer des convergences entre des concepts issus de cadres différents ? Quelles incidences la pluralité des cadres a-t-elle dans le traitement des données ?

Mots-clés : *enseignant débutant, didactique de la géographie, habiter, géographie enseignée, action conjointe*

Références bibliographiques

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

Clerc, P. (sous la dir.) (2012). *Géographies, Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, Paris, SEDES/Cned.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106. Repéré à <https://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>

Sensevy G. & Mercier A (2007) (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Thémines, J.-F. (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? *Cybergéo : European Journal of Geography* [En ligne], DOI : <https://doi.org/10.4000/cybergeog.4325>

Thémines, J. (2016). La didactique de la géographie, *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136 [En ligne], DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

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

Communication n°8

Interpréter des productions d'élèves en classe de Géographie. Entre langages, référentiel commun et analyse de l'activité

Philippe Charpentier (Centre universitaire de formation et de recherche de Mayotte, laboratoire ICARE, UR 7389) : philippe.charpentier@univ-mayotte.fr

Durant leurs activités de classe en géographie, les élèves sont amenés très régulièrement à produire (des écrits, des exposés oraux, des cartes, etc.) (La Borderie, 1991). Ils sont alors engagés, qu'ils aient pleinement conscience ou pas de ce que cela signifie, dans des situations de communication qui mobilisent un ou des langages qui impliquent la prise en compte d'un récepteur, d'un code et d'un référent commun (Guiraud, 1973). C'est à la suite d'observations de classes qu'il nous est apparu important d'interroger sous un nouvel angle les productions scripturales des élèves (Charpentier, Stoica, 2020). Sachant que les élèves sont en apprentissage, les résultats de leurs productions écrites en géographie permettent-ils de rendre compte de ce qu'ils ont voulu dire, de ce qu'ils auraient voulu dire et n'ont pas pu faire, etc. ? Ces questions nous ramènent en toile de fond à l'analyse de l'activité telle qu'entendue par l'école ergonomique française et notamment sur la distinction qu'elle fait entre tâche et activité (Leplat et Hoc, 1983 ; Leplat, 1986 ; Clot, 2008).

Cette communication aura pour objet de revenir sur les conditions de l'articulation de ces différents cadres théoriques (temporalités, complémentarités, tensions, etc.) pour le chercheur pour mieux comprendre comment les élèves produisent en classe de géographie à l'école primaire.

Mots-clés : *analyse de l'activité, ergonomie, productions scripturales, situation de communication*

Références bibliographiques

Charpentier, P. et Stoica, G. (2020). L'école : un lieu où tout est fait pour qu'on se comprenne ? Quelques réflexions sur des pratiques de classe observées en école primaire à Mayotte. *Carnets de recherches de l'Océan Indien*, n°5.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

Guiraud, P. (1973). *La sémiologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

La Borderie, R. (1991). *Le métier d'élève*, Paris, Hachette.

Leplat, J., et Hoc, J.-M. (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », dans Leplat, J., *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Toulouse, Octarès. pp. 47-60.

Leplat, J. (1986). « L'analyse psychologique du travail », dans Jacques Leplat, *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Toulouse, Octarès. pp. 23-39.

Communication n°9

Retour sur la construction d'une recherche sur la thématique de l'explicitation

Cédric Naudet (Inspe de Créteil, Laboratoire Circeft-Escol UR 4384) :
cedricnaudet1@gmail.com

Travailler sur l'explicitation implique de recourir à des éclairages théoriques puisés dans plusieurs disciplines des sciences de l'Education et de la Formation. En effet, cette thématique émerge en réponse à l'identification d'implicites pluriels dans l'Ecole. La notion de « savoirs structurants » (Maude, 2016), dans le cadre d'une approche curriculaire, m'a permis d'interroger ce prisme dans la géographie scolaire.

Trois ensembles de références théoriques ont été articulés afin de caractériser une forme disciplinaire « pertinente » car plus explicite que la forme disciplinaire « dominante » : des théories de l'appropriation des disciplines – les registres pour apprendre (Rayou, 2020) et la conscience disciplinaire (Reuter, 2007) –, une théorie de l'action didactique – la problématisation – et une théorie de l'apprentissage de savoirs géographiques – la géographie expérientielle (Leininger, 2019).

Cet ancrage multiple souligne la complémentarité des approches et interroge la spécificité ou la généricité des constats faits en didactique de la géographie.

Mots clés : *explicitation, savoirs structurants, registres de l'apprentissage, problématisation, forme disciplinaire*

Références bibliographiques

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Leininger-Frézal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Caen Normandie.

Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like, *Geography*, 101, 70-76.

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre, *Éducation et didactique*, 14(2), 49-64.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6737>

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : Présentation d'un concept, *Éducation & didactique*, 1, 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>

Communication n°10

Le « sujet didactique » : essai d'appropriation d'un concept et perspectives de cumulativité en didactique de la géographie

Anne Glaudel (Université de Reims Champagne Ardenne, laboratoire CEREP - EA 4692) : anne.glaudel@univ-reims.fr

Jean-François Thémines (Université de Caen Normandie, laboratoire ESO - UMR 6590 CNRS) : jean-francois.themines@unicaen.fr

La communication propose une appropriation dans le champ de la didactique de la géographie, du concept initialement établi en didactique du français, de « sujet didactique » (Daunay, 2011 ; Reuter, 2013). Cette appropriation (Glaudel et Thémines, 2023) met à l'épreuve le concept original en l'interrogeant depuis la géographie, pour explorer la dimension spatiale et relationnelle du sujet didactique et depuis les sciences de l'éducation, dans une perspective didactique et historico-culturelle (Vygotsky, 1934/1997) nourrie des apports théoriques de l'analyse du discours sur le sujet énonciateur (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Cette appropriation du concept nous permet de porter un regard distancié sur des travaux de recherche en didactique de la géographie relatifs à l'élève et à l'enseignant, entendus chacun comme « sujet didactique ». La communication montre comment cette appropriation, parce qu'elle cherche à relire et relier entre eux tout en les questionnant divers ensembles de travaux, permet d'envisager une cumulativité dans le champ, selon une logique tout à la fois rétrospective et prospective.

Mots-clés : *sujet didactique, analyse du discours, cumulativité, didactiques des disciplines*

Références bibliographiques

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

Daunay, B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en Didactiques*, 11, 49-65. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0049>

Glaudel, A., Thémines, J.-F. (2023, à paraître). Conscience disciplinaire et didactique de la géographie: une approche par le sujet didactique, *Education et didactique*

Reuter, Y. (éd.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Les enquêtes historiennes possibles sur un lieu de mémoire : usage et mise en discussion du Cadre d'apprentissage par problématisation.

Mots-clés : Histoire, Mémoire, Problématisation, Enquêtes, Exploration

La didactique de l'histoire a pour point commun de s'intéresser aux apprentissages qui prennent le passé pour objet, c'est ce qui fait son unité. C'est pourquoi nous nous retrouvons toutes et tous sur des thématiques communes : les représentations des élèves sur le passé, la mémoire, les questions socialement vives... Les modalités de recherches sont ensuite très diverses, allant de questionnaires diffusés à des observations en classe pour élucider ce qu'il s'y passe, en passant par des expérimentations pour questionner ce qu'il est possible de faire.

La recherche que nous souhaitons présenter s'inscrit dans le Cadre d'apprentissage par problématisation. C'est un cadre théorique de production et d'analyse de données didactiques, impulsé par les recherches de Fabre et Orange, et aujourd'hui utilisé dans plusieurs disciplines. Avec des séquences forcées co-construites entre l'enseignant et le(s) chercheur(s), l'enjeu est de permettre aux élèves de construire un problème référé scientifiquement par la mise en tension des données du problème avec les idées explicatives premières des élèves. Cette mise en tension, si elle est effective, mène à la construction d'idées explicatives nouvelles ou plus précises, ce qui constitue le savoir en jeu. Nous reviendrons sur ces catégories, centrales dans ce cadre théorique, qui nous sont très utiles pour penser cette recherche.

Depuis 2021, nous nous intéressons aux sorties scolaires à Oradour-sur-Glane, lieu de mémoire à l'échelle nationale et locale en raison du massacre commis le 10 juin 1944 par des SS tuant 643 victimes. La première année, nous avons observé des visites de classes de troisièmes (élèves de 14-15 ans) situées à proximité du village martyr pour comprendre comment celles-ci étaient menées. Cela nous a permis d'identifier des problèmes potentiels pouvant être pertinents si on se réfère aux recherches des historiens. Lors des années suivantes, nous avons décidé de co-construire des enquêtes historiennes avec ces mêmes enseignants à partir des problèmes que nous avons identifiés. Notre but est alors d'explorer les possibles didactiques lors de sorties scolaires sur des lieux de mémoire.

Le ministre de l'Éducation nationale a d'ailleurs annoncé en 2023 la volonté que chaque élève effectue un déplacement durant sa scolarité sur un lieu de mémoire. Cette volonté s'inscrit dans le cadre de politiques mémorielles à destination des scolaires qui s'amplifient ces dernières années, à la fois pour des enjeux d'histoire, mais aussi civiques et de mémoires. Cette préconisation questionne les démarches utilisées lors des visites. Les élèves, souvent passifs, suivent souvent un guide conférencier qui leur présente le lieu de mémoire, avec parfois un questionnaire à remplir produit par le site visité ou par les professeurs d'histoire. Il n'est pas habituel que les élèves soient mis en situation de mener des enquêtes. Pourtant, cela peut permettre aux élèves de faire de l'histoire, dans un sens épistémologique. Nous avons voulu expérimenter jusqu'où des élèves pouvaient problématiser sur plusieurs enquêtes auxquelles nous avons réfléchi.

Voici de façon synthétique, les enquêtes travaillées :

- **La Rumeur** : les élèves vivant à proximité d'Oradour sont marqués par une rumeur selon laquelle le village n'était pas visé par les SS qui se seraient trompés de village. L'enquête vise à interroger les raisons de l'existence hier comme aujourd'hui de cette rumeur.
- **La Muséification** : le Centre de la mémoire d'Oradour est la première étape de la visite des élèves avec une visite guidée contextualisant le massacre, ils sont ensuite emmenés dans les ruines du village par leurs enseignants. L'enquête vise à interroger la façon dont le massacre est présenté dans ces différents lieux.
- **La Pompéisation** : lors des visites, les élèves sont intrigués par les indices de la vie d'autrefois figés dans le village par le massacre. L'enquête vise à interroger la vie dans une société rurale dans les années 40.
- D'autres enquêtes sont en cours de construction au moment du dépôt de la communication.

Le Cadre d'apprentissage par problématisation nous sert à penser ces enquêtes : ces problèmes sont-ils référés scientifiquement ? De quelles données les élèves vont-ils disposer ? Quelles sont leurs idées explicatives premières ? Quelles peuvent être les idées explicatives pertinentes à construire ? Les démarches s'appuient sur des travaux en problématisation (séquences forcées, exploration des possibles, caricatures). Nous souhaitons mettre en lumière les caractéristiques de ce cadre théorique à partir de cette recherche. Mais notre démarche est aussi celle de l'exploration des possibles didactiques, sorte de méta-problématisation. Cette ambition sera mise en discussion parce qu'elle interroge la façon de mener des recherches en problématisation : habituellement les chercheurs font des recherches sur une séquence, sauf exception (notre thèse sur un an ou l'ANR CCEH sur trois fois un an), mais pas d'exploration telle que nous le définissons. Notre hypothèse est que l'enquête évidente (sur l'évènement) n'est pas la seule pertinente mais que d'autres enquêtes possibles sont à explorer pour d'autres enjeux de savoirs.

Références bibliographiques :

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

DOUSSOT Sylvain, HERSANT Magali, LHOSTE Yann, ORANGE-RAVACHOL Denise (dir.) (2022) *Le cadre d'apprentissage par problématisation*, Rennes, PUR.

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

FARMER Sarah (2007) *Oradour 10 juin 1944*, Paris, Tempus Perrin.

TUTIAUX GUILLON Nicole (2008) Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques, *Revue Française de Pédagogie*, n°165, p.31-42.

Axe 2 : les cadres théoriques et leur caractérisation

Titre de la proposition de communication : **Mobiliser un cadre théorique en didactique de l'histoire. Le cas de la Théorie de l'action conjointe en didactique**

La didactique de l'histoire est marquée de longue date par un éclatement des objets de recherche et des références. L'analyse des programmes d'histoire et des manuels scolaires envisage leurs finalités civiques et disciplinaires. Parallèlement, les pratiques de savoir effectives dans les classes ont été étudiées à l'aide du modèle de la *discipline scolaire* issu de l'histoire de l'éducation. Mais n'étant pas référé à une théorie, ce modèle est parfois plaqué sur une réalité que l'on cherche à rendre conforme au modèle. Ces deux champs d'analyse conduisent souvent à envisager les écarts entre les méthodes et les savoirs de la discipline de référence d'une part, les discours des programmes et des manuels, les pratiques scolaires d'autre part. La didactique de l'histoire est alors considérée comme une branche de l'histoire savante par ses méthodes d'investigation et par les savoirs historiques qu'elle mobilise.

Mais on peut aussi considérer la didactique de l'histoire comme une branche de la didactique comparée, une science sociale à part entière, au même titre que la sociologie ou l'anthropologie. Comme toute science sociale, elle suppose alors la mobilisation d'un cadre théorique, à savoir un ensemble de concepts et de modèles appliqués à l'analyse d'un objet construit, à l'aide d'une méthode spécifique d'observation du monde social orientée en fonction des problèmes jugés pertinents dans ce cadre. Étymologiquement, une théorie est une manière de voir le monde, fondée philosophiquement. L'inscription dans un cadre théorique détermine le choix de l'objet étudié et de la méthode d'analyse. A ce jour, deux cadres théoriques sont mobilisés en didactique de l'histoire en France, le Cadre de l'apprentissage par problématisation (CAP) et la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), dans lequel s'inscrit cette proposition de communication.

La TACD (Sensevy, 2011) s'inscrit dans le cadre d'une philosophie pragmatiste (Dewey, 1938) qui conduit à évaluer une action à l'aune des effets qu'elle produit. Son objet est celui de l'action conjointe de l'enseignant.e et des élèves dont on évalue les effets sur les apprentissages. La référence à Dewey permet d'envisager l'action didactique comme une enquête menée par les élèves guidés par leur enseignant.e, à partir d'un problème. Le recueil des enregistrements vidéos et audios des séances de classe et leur réduction par des transcriptions permettent de documenter, de décrire et d'analyser cette enquête au moyen des concepts de la didactique, tels le contrat didactique et le milieu. L'analyse met en évidence les logiques d'apprentissage et un cadre théorique robuste garantit la validité de la méthode et de la production des résultats.

Cependant, ce cadre théorique reste générique et n'est pas spécifique à l'étude des situations d'enseignement-apprentissage en histoire. Il convient alors d'opérer un retour à l'histoire savante. En effet, comme l'a montré Moniot (1993), il est nécessaire de connaître les pratiques de savoir historiennes pour étudier les pratiques de savoir scolaires, car il existe une continuité entre les pratiques historiennes et les pratiques historiennes scolaires. L'enquête, au sens de Dewey, qui est menée en classe et qui constitue l'objet de la didactique, peut être spécifiée en tant qu'enquête historienne. Celle-ci a été utilement décrite par Ginzburg (1986) à l'aide du paradigme indiciaire. L'enquête didactique décrit la façon dont les élèves armés de capacités et de savoirs déjà acquis leur

permettant de répondre aux attentes de leur enseignant.e (le contrat didactique), explorent les indices fournis par les documents historiques (le milieu didactique) en fonction d'un problème, afin de produire des conjectures sur les faits du passé. Le rapport à l'histoire de la recherche en didactique s'en trouve alors modifié. On ne mesure plus les écarts au savoir historique, mais on se réfère à l'historiographie et à l'épistémologie de l'histoire pour décrire les processus d'apprentissage de l'histoire scolaire.

Pour conclure provisoirement, il semble possible de mettre en évidence deux matrices disciplinaires (Kuhn, 1962) successives. La première, évoquée initialement, non référée à un cadre théorique, prend surtout en considération un écart aux savoirs historiques. La seconde, référée à un cadre théorique didactique philosophiquement fondé, serait articulée à l'épistémologie de l'histoire.

Références :

Dewey, J. (1938/1967). *Logique. Théorie de l'enquête*. Trad. fr. PUF.

Ginzburg, C. (1986/1989). *Mythes, emblème, traces. Morphologie et histoire*. Trad.fr. Flammarion.

Kuhn, T. S. (1962/2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Trad. fr. Flammarion, Champs.

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

Sensevy, G. (2011). *Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

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

Proposition de communication

Format : Communication individuelle

Nom et prénom : Godefroid Mathieu

Fonction : Doctorant en didactique de l'histoire

Rattachement : Université Catholique de Louvain (Belgique)

Courriel : mathieu.godefroid@uclouvain.be

Titre : L'approche non-déficitaire de la recherche en didactique

Mots-clés : didactique de l'histoire, activité, normes, arbitrages, approches

Axes : 2 (et 3)

Résumé :

La proposition de présentation prend pour objet notre travail de recherche doctoral. Celui-ci a pour vocation d'analyser le travail enseignant sous l'angle de la didactique de l'histoire en mobilisant des éléments théoriques issus de l'analyse du travail dans la tradition de l'ergonomie de langue française et dans une perspective non-déficitaire.

L'articulation de la discipline didactique de l'histoire et de notre sensibilité ergonomique nous permet de partir d'un point de vue issu de ce deuxième champ et de le transposer à l'enseignement de l'histoire. Ainsi, l'ergonomie postule que travailler c'est arbitrer. En considérant cette proposition dans une perspective didactique, une question nous apparaît : que sait-on des arbitrages disciplinaires qu'opèrent les enseignants d'histoire pour enseigner malgré tout ?

Pour fonder cette question, il nous semble important de préciser la démarche dans laquelle le postulat de l'ergonomie se fonde.

Cette approche met l'accent sur l'analyse des situations de travail dans leur contexte réel, en prenant en compte les dimensions sociales, organisationnelles et psychologiques ainsi que les aspects techniques et physiques du travail. Elle vise à améliorer les conditions de travail et la performance des travailleurs tout en préservant leur santé et leur sécurité. Les travaux réalisés dans ce champ ont notamment mis en évidence l'importance de prendre en compte la subjectivité des travailleurs, leur expérience du travail ainsi que les interactions complexes entre les différents éléments du système de production.

L'ergonomie du travail propose notamment une distinction essentielle entre la tâche prescrite et l'activité réelle du travailleur. En effet, différents auteurs s'accordent pour dire qu'il existe un écart entre le travail tel qu'il est prescrit dans les règlements, les procédures et le travail tel qu'il est réellement exécuté. Cet écart se justifie par le fait que la prescription revêt un caractère abstrait et idéal qui ne prend pas en compte le contexte, les aléas et surtout, la subjectivité des travailleurs. Ces derniers prennent donc des décisions afin d'assurer la réalisation de la tâche qui leur est confiée. Cependant, les choix qu'ils posent ne sont pas neutres. En effet, ils sont révélateurs du poids des normes en jeu implicitement ou explicitement dans la réalisation du travail.

Cette problématique s'ancre dans le postulat que le travail didactique de l'enseignant est soumis aux mêmes principes. Dans cette recherche, nous souhaitons observer la manière dont ce principe s'applique au le travail d'enseignement de l'histoire. Outre notre sensibilité pour cette discipline scolaire en tant que didacticien de l'histoire, ce choix nous semble pertinent au regard de la fonction sociale qu'elle revêt et aux nombreux débats publics dont elle est régulièrement l'objet.

Le cadrage théorique de ce travail nous invite à considérer notre recherche dans une approche non-déficitaire du travail d'enseignement de l'histoire. Cela implique que les connaissances produites ne conduisent pas à de nouvelles prescriptions qui induiraient de davantage d'arbitrages didactiques de la part des enseignants. A la place, il propose d'offrir aux enseignants une connaissance des normes qui les habitent lorsqu'ils arbitrent. Cette familiarité avec les normes inhérentes à leur travail a pour but de renforcer leur capacité à agir et à prendre des décisions éclairées. En possédant une meilleure compréhension de ces normes, les enseignants peuvent ainsi renforcer leur autonomie professionnelle.

Références bibliographiques :

Canguilhem, G. (2013). Le normal et le pathologique. PUF.

Daniellou, F. (2009). Les fondements de l'ergonomie. Tome 2: Méthodes et techniques. Toulouse: Octarès.

Hubault, F. & Bourgeois, F. (2013). L'activité, ressource pour le développement de l'organisation du travail. Dans : Pierre Falzon éd., Ergonomie constructive (pp. 89-102). Paris cedex 14: PUF.

Schneuwly, B. (2010). Didactique du français et analyse de l'activité. Dans D. Bucheton, F. Garcia-Debanç, & L. Mottier Lopez, Didactique du français et de l'oral. Approches disciplinaires, curriculaires et professionnelles (pp. 71-88). Rennes: PUR

Paula Jardón Giner. Profesora contratada doctora en Didactiques des Sciences Sociales.
Grup Creari. Institut de creativitat i innovacions educatives. Facultat de Magisteri.
Universitat de Valencia (Espagne)

Paula.jardon@uv.es

Isabel Boj i Cullell. Profesora associada. Grup Didpatri. Departament de Didàctica
Aplicada. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona.

isabelboj@ub.edu

Rafael Sospedra Roca. Profesor lector. Grup Didpatri. Departament de Didàctica
Aplicada. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona.

rsospedra@ub.edu

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

Titre : Production, lecture et interprétation de la présence des femmes dans les images de reconstruction préhistorique éducatives : une triangulation nécessaire.

Mots clés : Iconographie didactique, Genre, Préhistoire, Représentations sociales, Coéducation

Resumé :

Des ressources iconographiques sont souvent utilisées dans les manuels scolaires et dans les endroits patrimoniaux pour contextualiser des données et des restes matériels du passé. Ces images facilitent l'identification avec les évidences historiques tout en les faisant plus proches et compréhensibles. Elles sont chargées aussi des idées de nos sociétés patriarcales qui provoquent la reproduction culturelles des inégalités. Qui construit ces images? Comment sont-elles employées en éducation? Quelle compréhension du passé préhistorique mobilisent-elles? Représentent-elles le passé d'une manière égalitaire (la vie des hommes et des femmes)?

L'analyse des images des femmes permet de rapprocher les idées et représentations sociales, comme elles sont définies par Moscovici, subjacents à leur production (Gaymard, 2021 ; Operiol, 2022). Cette analyse révèle les projections du présent dans le passé, autant que les traditions de la recherche préhistorique et les préoccupations et les intérêts de recherche actuels (Garcia Luque, Jardón et Masriera, 2023).

Mais notre regard spécialisé n'est pas le même que celui des enseignants en formation et leurs futurs élèves. C'est pourquoi il s'avère nécessaire une triangulation des perceptions respectives comme moyen de représentativité et de transfert des données de la recherche.

La compréhension du passé historique représenté dans les images doit se faire tout incorporant le contexte de production, mais aussi les idées préalables chez les étudiants et les enseignants. Tout cela, qui constituera les éléments de construction des savoirs didactiques, chez les enseignants, et des savoirs historiques et sociaux, chez les élèves (Albero et Jardon, 2022).

Nous présentons ici une étude empirique sur la construction et la perception des images de reconstruction historique des femmes préhistoriques procédant des webs de divulgation scientifique (www.pastwomen.net), des musées et des manuels scolaires. La triangulation tient compte des perceptions des spécialistes en préhistoire et en didactique, des futurs enseignants et des élèves d'enseignement primaire.

Références

Albero Rizo, C. et Jardón Giner, P. (2022). Imagen y género en Ciencias Sociales: la percepción del alumnado de Educación Primaria. In *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 641-650). Tirant Humanidades.

Cabecinhas Rosa et Balbé Alice, « Qui veut être invisibilisée ? Les femmes comme *addendum* dans les manuels scolaires d'histoire dans le contexte portugais », in *Didactica Historica* 8/2022, pp. 77-83.

DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.77

García Luque, A., Jardón Giner, P., et Masriera Esquerra, C. (2023). Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (15), 58–74. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>

Gaymard, S. (2021). *Les fondements des représentations sociales: Sources, théories et pratiques*. Dunod.

Opérior, V. (2014). La perspective de genre en didactique de l'histoire. Quelques initiatives d'enseignants/es. In I. Collet & C. Dayer (Ed.), *Former envers et contre le genre* (Raisons Éducatives). Bruxelles : De Boeck.



cidhgec24 : Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

12-14 mars 2024 Nantes (France)

MORVAN Soizic

Enseignante d'histoire-géographie au Lycée agricole Briacé

Formatrice 1et et Second degré en didactique de l'histoire-géographie à l'ISO de Nantes

Docteure en Sciences de l'éducation (didactique de l'histoire)

CREN Université de Nantes

soizic.morvan@hotmail.fr

AXE 3

Titre de la communication : Les séquences forcées et l'apprentissage par problématisation, un levier de développement du métier enseignant (classe d'histoire de 3^{ème} de l'Enseignement agricole)

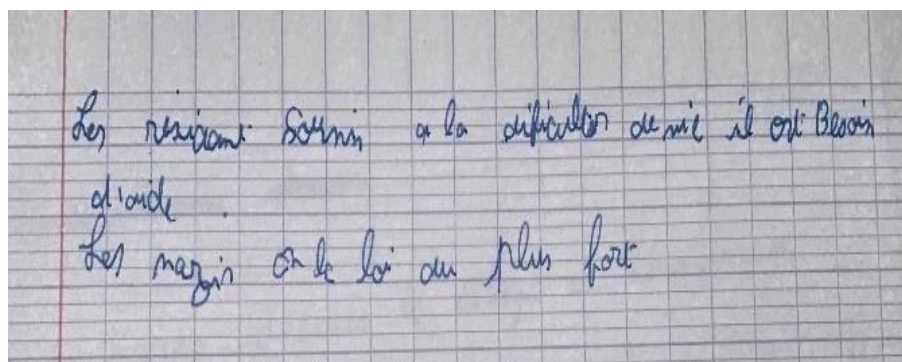
Introduction

Cette communication procède des résultats de mes travaux de thèse¹, et s'intéresse à l'utilisation de la méthode des séquences forcées (Orange, 2010) qui articulée au cadre théorique de la problématisation questionne les agir professionnels (Goigoux, 2007). Ainsi, les particularités de cette séquence résident dans le fait qu'« il ne s'agit pas d'une séance reproductible « idéale », mais qui vise à produire « des phénomènes (recherche) et des apprentissages (enseignement) » (Orange 2010, p. 78). Ces séquences forcées ont pour objet l'apprentissage des concepts de l'histoire pour des élèves en difficulté scolaire, en classe de 3^{ème} d'un lycée agricole. Dans cette recherche ancrée dans le champ de la didactique de l'histoire la chercheuse est l'enseignante, par conséquent notre motivation à entrer en recherche résulte de

¹Morvan Soizic (2012). *Le schéma fléché, un outil graphique de la conceptualisation en histoire scolaire pour des élèves présentant des difficultés langagières (classe de troisième de l'Enseignement agricole)*. Thèse Université de Nantes.

la nécessité de réfléchir aux pratiques pour accompagner au mieux ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

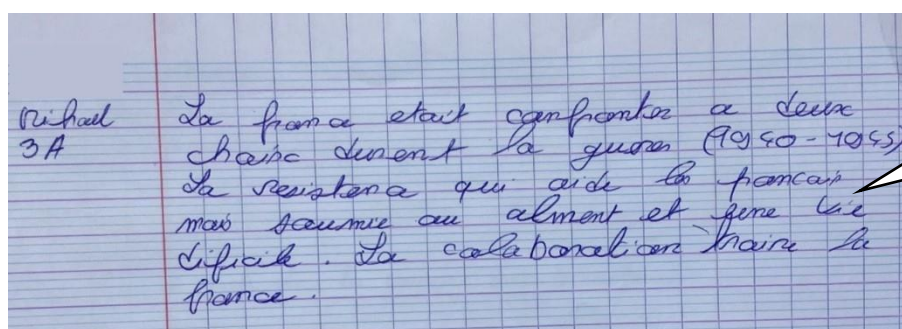
Nous présentons des exemples ci-dessous de productions écrites des élèves des classes de 3^{ème} :



Elève 1

Le texte de l'élève 1

Les résistant soumis a la dificulter de vie ils ont besoin d'aide
Les nazis on le loi du plus fort



Elève 2

Fig 1. Deux exemples des difficultés de respect des codes orthographiques, morphosyntaxiques et sémantiques.

En conséquence, pour pallier ces difficultés d'apprentissage, l'enseignante mobilise le schéma fléché comme aide didactique à la construction des concepts.

Dans nos travaux, au regard des caractéristiques des élèves, nous ne pouvions nous départir de l'expertise de l'enseignante, c'est en cela que le choix de la méthodologie de la séquence forcée en tant que co-construction est intéressant. Nous identifions une dialectique enseignante-chercheuse entre les contraintes pédagogiques, maintenir l'attention, la reformulation, i.e la pratique ordinaire et les contraintes de recherche (problématisation). En effet, l'enseignante indique la faisabilité et régule par son expertise le travail de recherche, une analyse *a priori*. Hormis notre propre dialectique, de manière plus générale, cette perspective intéresse fortement les enseignants qui sont en recherche d'indicateurs d'apprentissage autres que l'évaluation sommative notée. En effet, force est de constater que l'activité intellectuelle

des élèves n'est pas directement observable, qu'elle nécessite une analyse des différentes productions des élèves *a posteriori* et donc la mise en place d'un dispositif de recherche. En effet, « une partie des « gestes du métier » sont des routines qui, sans échapper complètement à la conscience du sujet, n'exigent plus la mobilisation explicite de savoirs et de règles » (Perrenoud, 1996). Or dans le dispositif de séquence forcée, les résistances ou les retours à des pratiques maîtrisées font partie des objets d'observation des problématisations réelles ou potentielles dans la classe.

De plus, la recherche s'inscrit dans les travaux de Doussot relatifs aux tableaux et listes du cadre théorique de la problématisation. Nous y articulons Vygotski et sa théorie historico-culturelle ainsi que Peraya et sa théorie des paratextes qui propose notamment deux fonctions au schéma à savoir synoptique et de catégorisation. Ces fonctions pourraient favoriser la mise en tension des données et des idées explicatives des élèves.

Le protocole

Notre analyse porte sur deux séquences forcées comparatives d'une démarche d'enquête de conceptualisation de la Résistance pendant le gouvernement de Vichy. Ces deux séquences cherchent à saisir les occurrences sur des pratiques de l'enseignante favorisant la mise en tension des faits et des idées explicatives des élèves pour infirmer ou de confirmer la fonction de catégorisation et synoptique du schéma fléché en mobilisant les mêmes extraits du film *Le Chagrin et la Pitié* pour les deux classes (3A et 3C). Cette comparaison permet la prise en compte de la contingence dans le fonctionnement de la classe à deux niveaux : la régulation de l'enseignant au cours d'une séance (elle est analysée dans le débriefing et contribue à la production de phénomènes) et le travail de préparation de la séance suivante (Orange, *ibid.*, p. 78). Pour cela, la séquence s'articule autour de la question suivante « A quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? » avec d'une part les idées explicatives des élèves et les témoignages du film, qui donne accès à des données et des faits pouvant permettre une mise en tension :

Ce questionnement engagerait un processus de problématisation analogue à celui des historiens quand il permet d'explorer les différents possibles qui expliquent une situation historique. Les élèves produiraient alors des hypothèses non seulement pour comprendre comment les choses se sont passées, mais surtout pourquoi elles se sont passées ainsi et pas autrement (Koselleck, 1997, p.148).

Il s'agit en effet de faire prendre conscience aux apprenants que leurs représentations sont insuffisantes pour répondre à la question posée et qu'il existe d'autres raisons possibles.

Les résultats

Nous présentons les données des schémas fléchés des séquences comparatives (3A et 3C) produites lors des deux séquences forcées en précisant que nous disposons également des transcriptions langagières de ces dernières.

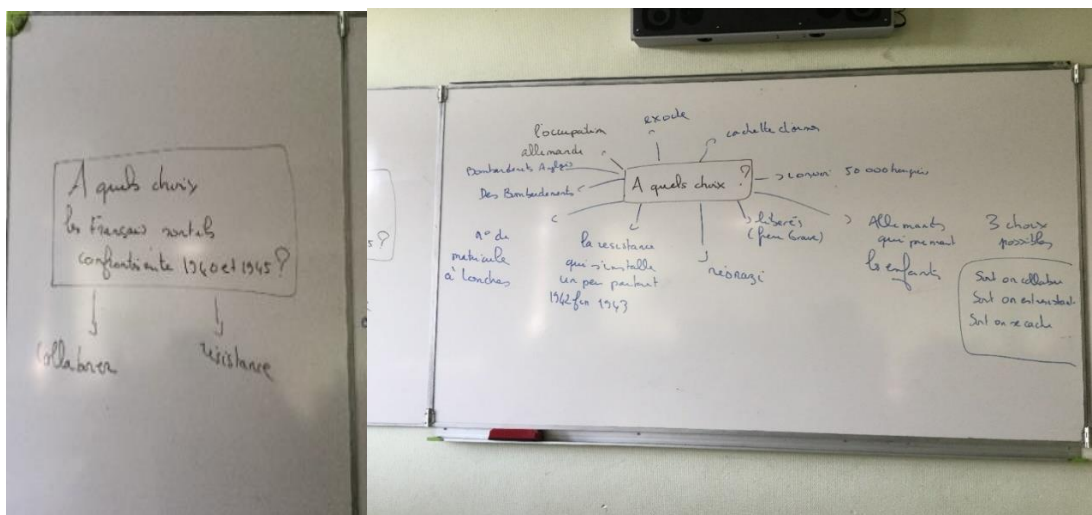


Fig 2. Le tableau final de la classe de 3C de la séquence forcée n°1 modifié par l'enseignante au fur et à mesure des interactions langagières.

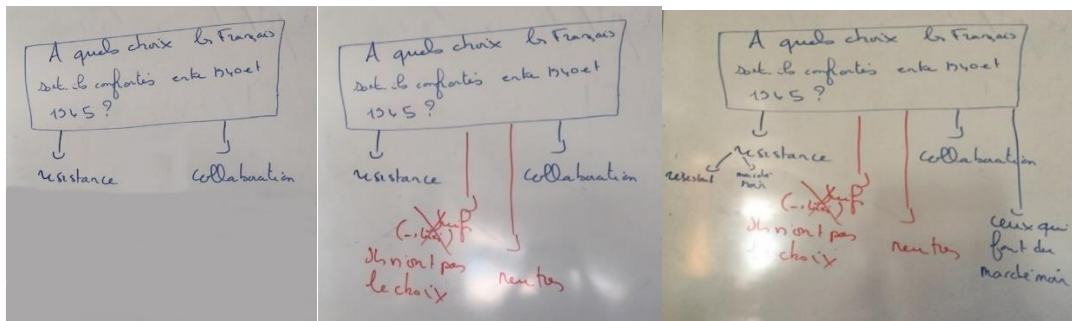


Fig 3. La construction du schéma fléché de la classe de 3A de la séquence forcée n°2, modifié par l'enseignante au fur et à mesure des interactions langagières, après réajustement du protocole suite aux résultats de la séquence n°1.

Contrairement au postulat de départ de l'enseignante-experte, la recherche révèle que les difficultés ou troubles langagiers ne sont pas l'obstacle majeur à la conceptualisation en histoire pour ces élèves. Ainsi, une cohabitation du langage familier et disciplinaire se déploie pour construire le concept en histoire étayé par le schéma fléché.

De plus, le schéma, écrit non-linéaire ne semble pas se suffire à lui-même, et que l'ajout d'une liste, écrit linéaire semble nécessaire (voir figure 2)². C'est bien la modification des gestes

² Il s'agit des 3 choix possibles écrites à droite du tableau par l'enseignante : « *soit en collabore, soit on est résistants, soit en se cache* ».

professionnels dans une analyse immédiate de l'enseignante-chercheuse qui modifie sa pratique pour que la mise en tension s'opère. C'est l'intérêt d'être à la fois enseignante et chercheuse, dans une séquence forcée. De fait, l'enseignante constate que les élèves sont en difficulté et adapte son discours et ses agirs au regard des objectifs de la recherche. Selon l'analyse réflexive de Schön (1983), l'enseignant expérimenté peut faire face à des situations problématiques et donc modifier sa pratique. i.e. une analyse réflexive en cours d'action.

Conclusion

Cette double posture génère une tension productive, qui s'inscrit dans un continuum ou une circularité des savoirs avec une perspective de formation par la recherche auprès d'enseignants de ces classes spécifiques de 3^{ème} agricole, mais qui peut s'inscrire dans une transversalité en classe ordinaire, car les troubles langagiers ne sont pas l'obstacle premier à la conceptualisation et selon des fonctions impératives du schéma fléché.

Mots : séquence forcée, conceptualisation, schéma fléché, pratiques, formation.

Bibliographie :

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

Fabre, M. & Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 111-129.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, vol 1 - n°3.

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

Peraya, D. (1995). Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles. *Recherches en communication*, 4, 119-157.

L'expérience d'une exposition sur l'histoire des marges

Federico Dotti

Collaborateur scientifique

Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté

Université de Genève

federico.dotti@unige.ch

Axe 2 : les cadres théoriques et leur caractérisation (communication)

La présente communication propose de se pencher sur le processus de préparation, production et réception d'une exposition ayant trait à l'histoire des marges, en se focalisant sur l'articulation entre les différents cadres disciplinaires engagés. Chacune de ces phases convoque des logiques et savoirs spécifiques, bien que leur interdépendance génère des formes de superposition et de continuité (Davallon, 1999). L'échafaudage de notre recherche doctorale (Dotti, 2023) convoque un cadre théorique pluriel qui prend forme et se modèle tout au long de la démarche, se nourrissant des éléments pratiques qui émergent durant la réalisation du travail. L'univers interprétatif est constamment en construction dans un rapport dialogique entre chercheurs·ses et objet étudié.

L'exposition *FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises*¹ raconte la Genève du XIX^e siècle à partir de trois catégories de la population : aliéné·es, indigent·es et détenu·es. S'adressant en particulier aux élèves du secondaire II du canton de Genève, elle prend en compte les finalités attribuées à l'histoire enseignée² et est envisagée à la fois comme objet et comme dispositif de recherche. Il s'agit, d'une part, de réaliser un média capable de véhiculer un propos à un certain public, travaillant à une forme de vulgarisation d'un savoir scientifique. D'autre part, l'exposition est appréhendée en tant que moyen permettant de recueillir des données auprès des élèves ayant pris part à la recherche, ouvrant un espace de discussion à partir d'une expérience concrète. Ce projet s'inscrit dans une conception de la didactique de l'histoire qui dépasse les confins du monde scolaire et embrasse les différents usages publics de la discipline historienne (Heimberg & Opériol, 2012).

L'exposition historique rejoint d'autres formes d'écriture ou de création relevant de la fabrique de l'histoire. Idées et intentions sont élaborées à partir d'un ancrage disciplinaire multiple qui associe une approche socio-historienne attentive à des aspects cachés mais non moins significatifs des sociétés du passé, et les fondements de la didactique d'histoire axée sur la pensée historique, à une approche expographique. La combinaison de ces apports échafaude la démarche expositionnelle et jette les bases de la structure narrative qui prendra forme grâce au registre des objets et à la scénographie lors d'un travail d'écriture spatialisé. La réalisation de l'exposition implique un processus de sélection et d'adaptation du contenu à transmettre, réfléchissant sur

¹ <https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/>

² À titre d'exemple, Plan d'Études du Collège de Genève (2018) : <https://www.ge.ch/document/14814/telecharger>

chaque composante du dispositif afin de créer une combinaison d'éléments qui travaillent à l'unisson dans la production du message que l'on souhaite véhiculer.

La visite scolaire d'une exposition ayant trait à l'histoire engage un certain nombre de continuités avec le domaine de l'école, cependant c'est un univers avec ses spécificités et ses propres codes d'appréhension (Antichan et al., 2016). Les participant-es se confrontent avec une représentation de la réalité sociale à partir de leurs expériences et connaissances, en dialoguant avec le dispositif expositionnel et la personne chargée de la médiation. Dans ce sens, les élèves s'approprient le propos expographique par un travail d'interprétation et sont dès lors impliqués dans un processus de production de savoirs, dépassant la simple appropriation du discours scientifique.

Afin de mesurer la réception du discours, nous optons pour la passation de questionnaires anonymes et sans évaluation. Il s'agit de sonder les représentations des élèves, leurs avis et leurs opinions en lien avec la visite de l'exposition, avec l'objet d'histoire qu'elle traite et ses enjeux. Récolte et analyse des données se situent dès lors à l'intersection des travaux réalisés en muséologie de la réception (Poli, 2020) et de ceux d'histoire et de didactique de l'histoire, fournissant un cadrage conceptuel à l'intérieur duquel questions et réponses acquièrent du sens. L'ensemble de notre démarche se bâtit ainsi à un carrefour de références épistémologiques.

Mots clés : Histoire des marges, exposition historique, visite scolaire, réception, articulation des savoirs de référence

Références bibliographiques :

- Antichan, S., Gensburger, S., Teboul, J., & Torterat, G. (2016). *Visites scolaires, histoire et citoyenneté. Les expositions du centenaire de la Première Guerre mondiale*. La Documentation Française.
- Dotti, F. (2023). *FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises : l'expérience d'une exposition* [Thèse de doctorat, Université de Genève].
- Davallon, J. (1999). *L'Exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*. L'Harmattan.
- Heimberg, C. & Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, & M.-F. Bishop (Ed.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 78-88). De Boeck.
- Poli, M.-S. (2020). L'expérience culturelle de la visite d'expositions. Apports, discussions et perspectives méthodologiques. In M.-S. Poli (dir.), *Chercheurs à l'écoute. Méthodes qualitatives pour saisir les effets d'une expérience culturelle* (pp. 29-44). Presses de l'Université de Québec.

Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté.
Nantes, du 12 au 14 mars 2024 : « 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 »

Proposition de symposium

Proposition portée par :

Jean-François Thémines (Université de Caen Normandie, laboratoire ESO - UMR 6590 CNRS) : jean-francois.themines@unicaen.fr

Anne Glaudel (Université de Reims Champagne Ardenne, laboratoire CEREP - EA 4692) : anne.glaudel@univ-reims.fr

Discutants :

David Bédouret (Université de Toulouse Jean Jaurès, laboratoire GEODE - UMR 5602 CNRS) : david.bedouret@univ-tlse2.fr

Anne-Laure Le Guern (Université de Caen Normandie, laboratoire CIRNEF - UR 7454) : anne-laure.le-guern@unicaen.fr

« Articuler des cadres de référence dans les recherches de didactique de la géographie : retours réflexifs sur des pratiques théoriques et méthodologiques peu discutées »

En didactique de la géographie comme dans les autres didactiques des disciplines, il est fréquent que la construction de l'objet de recherche s'accompagne de l'articulation par le chercheur de cadres théoriques et conceptuels empruntés à d'autres champs ou spécialités (Le Marec, Niclot et Philippot, 2013), qu'ils soient issus des didactiques des disciplines ou de domaines extérieurs à ces didactiques (épistémologie de la discipline et des sciences sociales, psychologie sociale, sciences du langage, etc.). Ces articulations et ces emprunts sont d'autant plus fréquents et, peut-être, disparates, que la didactique de la géographie ne s'est pas dotée d'un corpus théorique et méthodologique et d'une culture susceptible de fonctionner comme un « noyau disciplinaire » (Berthelot, 2001 ; Thémines, 2016). Les chercheurs en didactique de la géographie ont souvent des thèmes de recherche qui s'ancrent dans les problématiques professionnelles d'enseignants et de formateurs, qu'ils sont aussi au moment de conduire leurs travaux doctoraux, et bénéficient d'une formation théorique parcellaire alimentée originellement par leurs disciplines universitaires de formation initiale (géographie, histoire). Plus ou moins, insérés dans une communauté faiblement structurée, les chercheurs en didactique de la géographie ont peu d'occasions d'échanger collectivement autour de cette problématique importante pour la cumulativité des savoirs (Walliser, 2009) dans leur spécialité : *« la notion de cumulativité du savoir [exprimant] simplement la possibilité de comparer deux états du savoir, alternatifs ou successifs, et d'évaluer si on en sait « plus » dans l'un que dans l'autre »* (p. 7).

Ce symposium se propose précisément de permettre à des chercheurs en didactique de la géographie de statut différent (doctorants, docteurs, enseignants-chercheurs) d'opérer un

retour réflexif sur leurs pratiques d'articulation de cadres de référence et d'examiner les questions suivantes : quelles raisons ont guidé ces choix de cadres théoriques ? Quelles incidences méthodologiques a eu cette mobilisation d'une pluralité de cadres de référence ? Quelles ont été leurs ressources pour « penser » et pratiquer l'articulation de ces cadres ? Comment le travail d'articulation a-t-il modifié le processus de recherche ? Comment pensent-ils ou ont-ils pensé le rapport entre emprunts extérieurs à la didactique de la géographie et cumulativité du savoir en didactique de la géographie ? Quels sont les apports de cette articulation à la didactique de la géographie et peut-être aux autres cadres mobilisés ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans cette démarche visant l'articulation ?

Au-delà d'une entreprise descriptive de repérage des provenances, natures, mobiles et modalités des emprunts, ce symposium a pour ambition de réfléchir aux conditions de cette cumulativité, aux échelles d'une recherche personnelle, d'une équipe et de la « communauté » des didacticiens de la géographie. Les communications réunies dans ce symposium sont organisées en deux sessions de 2 heures chacune, structurées en deux axes directeurs :

- **la session 1** du symposium permettra de questionner l'articulation de cadres de référence dans la construction de l'objet de recherche en didactique de la géographie ;
- **la session 2** du symposium interrogera l'articulation des cadres de référence en didactique de la géographie et la cumulativité de la connaissance, dans ce champ précis et au-delà, en sciences de l'éducation et de la formation et dans les didactiques.

Références bibliographiques

Berthelot, J.-M. (dir.) (2001). *Epistémologie des sciences sociales*. Presses Universitaires de France.

Le Marec Y., Niclot, D. et Philippot, T. (coord.) (2013). *Analyser les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et sciences sociales : cadres de références et méthodologies*. Symposium au Colloque de l'AREF, Montpellier.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 197, 94-136. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-99.htm>

Walliser, B. (dir.) (2009). *La cumulativité du savoir en sciences sociales*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20527>.

Proposition d'organisation du symposium en deux sessions

Chaque session de deux heures comprend cinq présentations d'une durée de quinze minutes chacune suivie d'un temps général d'échanges et de débats.

Session 1 : Articulation de cadres de référence et construction de l'objet de recherche

- 1- La multi-référentialité au service de la didactique de la géographie. Exemple d'une recherche centrée sur l'enseignement des frontières en lycée professionnel (Pierre COLIN)
- 2- Comprendre la culture en géographie scolaire d'enseignantes du primaire, une réflexion qui dépasse la seule didactique de la géographie (Benoît BUNNIK)
- 3- Géohistoires scolaires et communauté de pratiques : quelles articulations pour quelle cumulativité ? (Corentin BABIN)
- 4- Mettre l'élève et sa spatialité au centre d'une recherche en didactique de la géographie : quelle articulation possible entre les cadres théoriques nécessairement mobilisés ? (Elsa FILATRE)
- 5- Quelques apports d'une didactique centrée sur les élèves (Sylvie CONSIDERE)
- 6- Discussion générale

Session 2 : Articulation des cadres de référence et cumulativité de la connaissance en sciences de l'éducation et de la formation et didactiques

- 7- Comment articuler les cadres de référence du numérique éducatif avec ceux de la didactique de la géographie ? L'exemple de l'éducation à la carte et au numérique (Sylvain GENEVOIS et Patricia GRONDIN)
- 8- Construire un cadre composite pour étudier la dimension didactique de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants dans la mise en œuvre de l'habiter (Agnès JUNG)
- 9- Interpréter des productions d'élèves en classe de Géographie. Entre langages, référentiel commun et analyse de l'activité (Philippe CHARPENTIER)
- 10- Retour sur la construction d'une recherche sur la thématique de l'explicitation (Cédric NAUDET)
- 11- Le « sujet didactique » : essai d'appropriation d'un concept et perspectives de cumulativité en didactique de la géographie (Anne GLAUDEL et Jean-François THEMINES)
- 12- Discussion générale

Présentation des communications

Session 1

Communication n°1

La multi-référentialité au service de la didactique de la géographie. Exemple d'une recherche centrée sur l'enseignement des frontières en lycée professionnel

Pierre Colin (Cergy Paris Université, laboratoire EMA UR 4507) : Pierre.colin@ac-nancy-metz.fr

Cette communication veut interroger les cadres multiples mobilisés dans une recherche doctorale inscrite en didactique de la géographie. Ce travail s'intéresse aux frontières et à leur enseignement en lycée professionnel. Terme polysémique par excellence, les frontières ont nécessité la mobilisation de cadres de références divers (épistémologique, sociologique, ethnographique, pédagogique) pour tenter de saisir les rapports que les élèves de lycée professionnel entretiennent avec cet objet géographique, appréhendé ici comme une question socialement vive, ce qui ajoute à sa complexité. Cette communication s'articule notamment autour des questions que soulève l'utilisation de la multi-référentialité (Ardoino, 1993) au sein d'une didactique disciplinaire et veut s'intéresser aux apports de ces divers cadres pour cette recherche.

Mots-clés : QSV, frontières, lycée professionnel, didactique, multi-référentialité

Références bibliographiques

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de formation (analyse)*, n° 25-26.

Colin, P. (2021). *Les frontières : une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel*, Thèse de doctorat en géographie, Université Lyon 2.

Niclot, D. et Philippot, T. (2012). « Retour sur des recherches en didactique de la géographie : Quelles intelligibilités ? Quels modèles de compréhension ? », dans Elalouf M.-L., Robert A., Belhadjin A. & Bishop M.-F., *Les didactiques en question(s)* Bruxelles, de Boeck, pp. 202-210.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 197, 94-136, <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-99.htm>

Walliser, B. (dir.) (2009). *La cumulativité du savoir en sciences sociales*. Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20527>

Communication n°2

Comprendre la culture en géographie scolaire d'enseignantes du primaire, une réflexion qui dépasse la seule didactique de la géographie

Benoît Bunnik (Université de Corse, Inspé de Corse, laboratoire EMA UR 4507) :
bunnik_b@univ-corse.fr

Le rapport des professeures des écoles à la géographie est fortement lié à des représentations individuelles et collectives. On peut analyser cette relation plus ou moins complexe entre une discipline et des enseignantes généralistes comme une culture spécifique. Dans ce cadre, c'est la culture en géographie scolaire qui est questionnée plus que la culture scolaire en géographie (Clerc, 2002) par l'analyse d'entretiens individuels. Pour cela, des références sont mobilisées notamment en sociologie de l'éducation (Farges, 2017), psychologie (Giust-Desprairies, 2009), histoire des disciplines scolaires (Chervel, 1998), géographie (Claval, 1999), didactique du français (Halté, 1992), etc. Dans quelle mesure penser la "culture" d'enseignantes polyvalentes en géographie, nécessite le croisement d'apports issus des cadres précédemment cités ? En quoi les apports retenus et articulés éclairent-ils une "culture" que l'on appréhende à la rencontre d'un rapport individuel et collectif entre une discipline scolaire pensée comme secondaire et d'une identité professionnelle basée sur la polyvalence ?

Mots clés : *école primaire, culture, géographie scolaire, représentations individuelles et collectives.*

Références bibliographiques

- Chervel A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Belin.
- Claval P. (1999). Qu'apporte l'approche culturelle à la géographie ? *Géographie et cultures*, 31, 5-24.
- Clerc P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le Monde dans la classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Giust-Desprairies, F. (2009). *L'imaginaire collectif*, Toulouse, Érès.
- Halté J.-F. (1992). *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

Communication n°3

Géohistoires scolaires et communauté de pratiques : quelles articulations pour quelle cumulativité ?

Corentin Babin (Université de Caen Normandie, UMR ESO 6590 CNRS) :

corentin.babin@unicaen.fr

L'objectif de cette communication est d'exposer la construction d'un cadre composite et l'articulation des éléments le composant, participant à la cumulativité par l'enrichissement progressif des concepts et modèles *via* des éclairages nouveaux (Pumain, 2009). Ce cadre est construit à l'occasion d'une thèse consacrée aux approches géohistoriques, sous-tendue par un questionnement professionnel sur la bivalence disciplinaire des enseignants. Les articulations sont multiples, associées à des emprunts internes et externes à la géographie. Internes avec les approches géohistoriques (Valette et Carozza, 2019) qui sont absentes de la culture scolaire en géographie (Clerc, 2002). Pour dépasser cela, un emprunt externe, aux sciences de la gestion, est nécessaire : la communauté de pratiques (Wenger, 1998 ; Charlier, 2012). De celle-ci va émerger une analyse du travail et de la bivalence enseignante à partir des approches géohistoriques, participant ainsi à la cumulativité.

Mots clés : *géohistoire, communauté de pratiques, cumulativité, pratiques professionnelles*

Références bibliographiques

Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie, le monde dans la classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Charlier, B. (2012). « Apprentissage et communauté de pratique », dans Bourgeois E., (éd)., *Apprendre au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 99-110, <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0099>

Pumain, D. (2009). « L'espace, médium d'une construction spiralaire de la géographie, entre société et environnement », dans Walliser, B. (Ed.), *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, <http://books.openedition.org/editionsehess/20572>

Valette, P., Carozza, J.-M. (2019). « Géohistoire de l'environnement et des paysages : L'avenir d'une illusion ou illusion en devenir ? » dans Valette P., Carozza J.-M., *Géohistoire de l'environnement et des paysages*, Paris, CNRS éditions, p. 11-16.

Wenger, E. (1998), *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge Cambridge University Press

Communication n°4

Mettre l'élève et sa spatialité au centre d'une recherche en didactique de la géographie : quelle articulation possible entre les cadres théoriques nécessairement mobilisés ?

Elsa Filâtre (Université Toulouse Jean-Jaurès, GEODE UMR 5602 CNRS) :

elsa.filatre@univ-tlse2.fr

Se centrer sur l'élève (Daunay & Fluckiger, 2011) acteur d'un espace de proximité a nécessité, pour ma recherche doctorale, une ouverture à divers champs théoriques mobilisés dans les recherches en didactique de la géographie (Thémines, 2016). La présentation rendra compte de l'articulation d'apports de sciences sociales : la sociologie pour l'agentivité de l'élève, la psychologie pour la construction de l'espace chez l'enfant et sa capacité à en rendre compte par le dessin, la sémiologie pour situer le dessin comme un langage sur l'espace, la géographie pour l'habiter (Stock, 2012) et la spatialité ; à ceux de la didactique de la géographie : les concepts et dispositifs d'enseignements, les espaces en tant que contexte d'enseignement et les représentations des élèves en tant que productions (Filâtre, 2021). Dans quelle mesure ces apports permettent-ils des restructurations internes (Walliser, 2020) au champ de la didactique de la géographie afin de faire place à l'habiter et à la spatialité des élèves dans les pratiques d'enseignement ?

Mots clés : *didactique de la géographie, habiter, spatialité, dessin de représentation de l'espace, épistémologie*

Références bibliographiques

Daunay, B., & Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : Une problématique didactique. *Recherches en didactiques*, 11, 7-15. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-1-page-7.htm>

Filâtre, E. (2021). *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03560832>

Stock, M. (2012). « Faire avec l'espace » : pour une approche de l'habiter par les pratiques, dans Frelat-Kahn B. & Lazzarotti O. (Éd.s.), *Habiter : Vers un nouveau concept ?* Paris, Armand Colin, pp. 65-85.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

Walliser, B. (2020). Avant-propos. In *La cumulativité du savoir en sciences sociales* (p. 7-22). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20542>

Communication n°5

Quelques apports d'une didactique centrée sur les élèves

Sylvie Considère (INSPE Hauts de France, Université de Lille, laboratoire CIREL– ULR 4354) : sylvie.considere@univ-lille.fr

Je propose un retour réflexif sur mon parcours au travers de quelques programmes de recherche qui permettront de mettre en évidence une « carte conceptuelle » empruntant aux sphères universitaires, scolaire et sociale, vues comme productrices de savoirs (académiques et pratiques) nécessaires pour comprendre comment des élèves construisent un rapport au monde vécu puis pensé. La méthodologie s'appuie sur des protocoles guidés répondant à des hypothèses de recherche, et se rapproche d'une science appliquée en ce que les travaux répondent à des difficultés observées en classe. Représentations sociales, perceptions enfantines du monde, zone proximale de développement, contexte d'interprétation, situation-problème, raisonnements, secondarisation, sont autant de concepts dont l'articulation construit un cadre apte à penser en didactique de la géographie.

Mots clés : *géographie, apprentissages, concepts, sphères de références*

Références bibliographiques

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie, des savoirs en question scolaires entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale – Revue de recherche en éducation*, 15, 61-89.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.

Depeau, S. (2006). De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale : La notion de « représentation » en psychologie sociale et environnementale, *ESO Travaux et documents*, 25, 7-17.

Di Meo, G. (2008). La géographie culturelle : quelle approche sociale ? », *Annales de géographie*, 660-661, 47-66.

Fabre, M. (2013). Rupture épistémologique et travail sur les représentations, *Recherche en Éducation*, 17, 62-72.

Session 2

Communication 6

Comment articuler les cadres de référence du numérique éducatif avec ceux de la didactique de la géographie ? L'exemple de l'éducation à la carte et au numérique

Sylvain Genevois, Patricia Grondin (Université de la Réunion, ICARE UR7389)

sylvain.genevois@univ-reunion.fr, patricia.grondin@univ-reunion.fr

Les cadres de référence mobilisés dans le domaine du numérique éducatif n'ont pas vocation à s'articuler naturellement avec ceux de la didactique de la géographie, même s'ils peuvent en partager certaines références dans le cadre des sciences de l'éducation et de la formation. La présente communication se propose de traiter de ces articulations à travers l'éducation à la carte et l'éducation au numérique. Le développement de la cartographie numérique dans les pratiques scolaires vient interroger le rôle des « éducations à » (éducation à la carte, aux données, au numérique...) sous l'angle des savoirs et compétences à développer pour les enseignants et les apprenants. L'« éducation géographique » au sens large pose la question des reconstructions disciplinaires et didactiques en géographie. Au-delà des contenus disciplinaires, il s'agit de prendre en compte la dimension éducative des apprentissages dans une approche intégrant les finalités d'une éducation à la citoyenneté spatiale (Thémines, 2016 ; Genevois, 2016). Trois enjeux principaux seront abordés. Le premier enjeu concerne les modes de construction de cet « agir spatial » à partir de la mobilisation de cartes et de jeux de données en contexte instrumenté (Genevois, 2020). Le deuxième enjeu porte sur les savoirs d'expérience co-construits et partagés en situation de sortie sur le terrain (Grondin, Wallian, Genevois, 2023). Enfin le troisième enjeu est celui des dispositifs d'accompagnement à mettre en oeuvre en termes de recherche-formation pour permettre l'appropriation de ces habiletés professionnelles.

Mots-clés : *numérique éducatif, didactique de la géographie, éducations à, agir spatial*

Références bibliographiques

Genevois, S. (2016). Outils géomatiques et apprentissages en géographie : quels enjeux du point de vue de la recherche en éducation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, 4. URL :

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2016-4-page-93.htm>

Genevois, S. (2020). *Le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage de la géographie : quels apports, quels enjeux ?* Rapport de recherche du CNET. http://www.cnet.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnet_Genevois_Numerique_Geographie-1.pdf

Grondin, P., Wallian, N., Genevois, S. (2023). Aller sur le terrain en géographie : la construction de l'espace géographique à partir de l'« habiter » à La Réunion. *6^{ème} colloque international de l'ARCD*, « Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde ». Université de Genève.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 197. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-99.htm>

Communication n°7

Construire un cadre composite pour étudier la dimension didactique de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants dans la mise en œuvre de l'habiter

Agnès Jung (INSPE de Reims, Université de Reims Champagne-Ardenne, laboratoire CEREP UR 4692) : agnes.jung-arescadino@univ-reims.fr

Nous étudions la dimension didactique de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants dans la mise en œuvre de l'habiter en mobilisant un cadre de référence composite qui associe à la didactique de la géographie (Thémines, 2006) et à l'épistémologie des savoirs sur l'espace (Clerc, 2012) des apports théoriques de l'ergonomie francophone (Yvon et Saussez, 2010) et de la clinique de l'activité (Clot, 2008). Cependant, nous considérons que l'action de l'enseignant ne peut être comprise qu'en tenant compte de celle de l'élève, cette action conjointe se faisant à propos des savoirs visés. Il s'agit d'éprouver certains concepts issus de la théorie de l'action conjointe en didactique pour étudier les relations entre le professeur et ses élèves et saisir « l'épistémologie pratique » (Sensevy, 2007) en construction des professeurs débutants au travers d'un corpus primaire (traces d'activité, entretiens, vidéos de séances) et secondaire (auto-confrontation simple, confrontation collective de moments didactiques choisis). Cette démarche d'investigation questionne : comment opérer des convergences entre des concepts issus de cadres différents ? Quelles incidences la pluralité des cadres a-t-elle dans le traitement des données ?

Mots-clés : *enseignant débutant, didactique de la géographie, habiter, géographie enseignée, action conjointe*

Références bibliographiques

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

Clerc, P. (sous la dir.) (2012). *Géographies, Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, Paris, SEDES/Cned.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106. Repéré à <https://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>

Sensevy G. & Mercier A (2007) (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Thémines, J.-F. (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? *Cybergéo : European Journal of Geography* [En ligne], DOI : <https://doi.org/10.4000/cybergeog.4325>

Thémines, J. (2016). La didactique de la géographie, *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136 [En ligne], DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

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

Communication n°8

Interpréter des productions d'élèves en classe de Géographie. Entre langages, référentiel commun et analyse de l'activité

Philippe Charpentier (Centre universitaire de formation et de recherche de Mayotte, laboratoire ICARE, UR 7389) : philippe.charpentier@univ-mayotte.fr

Durant leurs activités de classe en géographie, les élèves sont amenés très régulièrement à produire (des écrits, des exposés oraux, des cartes, etc.) (La Borderie, 1991). Ils sont alors engagés, qu'ils aient pleinement conscience ou pas de ce que cela signifie, dans des situations de communication qui mobilisent un ou des langages qui impliquent la prise en compte d'un récepteur, d'un code et d'un référent commun (Guiraud, 1973). C'est à la suite d'observations de classes qu'il nous est apparu important d'interroger sous un nouvel angle les productions scripturales des élèves (Charpentier, Stoica, 2020). Sachant que les élèves sont en apprentissage, les résultats de leurs productions écrites en géographie permettent-ils de rendre compte de ce qu'ils ont voulu dire, de ce qu'ils auraient voulu dire et n'ont pas pu faire, etc. ? Ces questions nous ramènent en toile de fond à l'analyse de l'activité telle qu'entendue par l'école ergonomique française et notamment sur la distinction qu'elle fait entre tâche et activité (Leplat et Hoc, 1983 ; Leplat, 1986 ; Clot, 2008).

Cette communication aura pour objet de revenir sur les conditions de l'articulation de ces différents cadres théoriques (temporalités, complémentarités, tensions, etc.) pour le chercheur pour mieux comprendre comment les élèves produisent en classe de géographie à l'école primaire.

Mots-clés : *analyse de l'activité, ergonomie, productions scripturales, situation de communication*

Références bibliographiques

Charpentier, P. et Stoica, G. (2020). L'école : un lieu où tout est fait pour qu'on se comprenne ? Quelques réflexions sur des pratiques de classe observées en école primaire à Mayotte. *Carnets de recherches de l'Océan Indien*, n°5.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

Guiraud, P. (1973). *La sémiologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

La Borderie, R. (1991). *Le métier d'élève*, Paris, Hachette.

Leplat, J., et Hoc, J.-M. (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », dans Leplat, J., *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Toulouse, Octarès. pp. 47-60.

Leplat, J. (1986). « L'analyse psychologique du travail », dans Jacques Leplat, *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Toulouse, Octarès. pp. 23-39.

Communication n°9

Retour sur la construction d'une recherche sur la thématique de l'explicitation

Cédric Naudet (Inspe de Créteil, Laboratoire Circeft-Escol UR 4384) :
cedricnaudet1@gmail.com

Travailler sur l'explicitation implique de recourir à des éclairages théoriques puisés dans plusieurs disciplines des sciences de l'Education et de la Formation. En effet, cette thématique émerge en réponse à l'identification d'implicites pluriels dans l'Ecole. La notion de « savoirs structurants » (Maude, 2016), dans le cadre d'une approche curriculaire, m'a permis d'interroger ce prisme dans la géographie scolaire.

Trois ensembles de références théoriques ont été articulés afin de caractériser une forme disciplinaire « pertinente » car plus explicite que la forme disciplinaire « dominante » : des théories de l'appropriation des disciplines – les registres pour apprendre (Rayou, 2020) et la conscience disciplinaire (Reuter, 2007) –, une théorie de l'action didactique – la problématisation – et une théorie de l'apprentissage de savoirs géographiques – la géographie expérientielle (Leininger, 2019).

Cet ancrage multiple souligne la complémentarité des approches et interroge la spécificité ou la généralité des constats faits en didactique de la géographie.

Mots clés : *explicitation, savoirs structurants, registres de l'apprentissage, problématisation, forme disciplinaire*

Références bibliographiques

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Leininger-Frézal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Caen Normandie.

Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like, *Geography*, 101, 70-76.

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre, *Éducation et didactique*, 14(2), 49-64.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6737>

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : Présentation d'un concept, *Éducation & didactique*, 1, 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>

Communication n°10

Le « sujet didactique » : essai d'appropriation d'un concept et perspectives de cumulativité en didactique de la géographie

Anne Glaudel (Université de Reims Champagne Ardenne, laboratoire CEREP - EA 4692) : anne.glaudel@univ-reims.fr

Jean-François Thémines (Université de Caen Normandie, laboratoire ESO - UMR 6590 CNRS) : jean-francois.themines@unicaen.fr

La communication propose une appropriation dans le champ de la didactique de la géographie, du concept initialement établi en didactique du français, de « sujet didactique » (Daunay, 2011 ; Reuter, 2013). Cette appropriation (Glaudel et Thémines, 2023) met à l'épreuve le concept original en l'interrogeant depuis la géographie, pour explorer la dimension spatiale et relationnelle du sujet didactique et depuis les sciences de l'éducation, dans une perspective didactique et historico-culturelle (Vygotsky, 1934/1997) nourrie des apports théoriques de l'analyse du discours sur le sujet énonciateur (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Cette appropriation du concept nous permet de porter un regard distancié sur des travaux de recherche en didactique de la géographie relatifs à l'élève et à l'enseignant, entendus chacun comme « sujet didactique ». La communication montre comment cette appropriation, parce qu'elle cherche à relire et relier entre eux tout en les questionnant divers ensembles de travaux, permet d'envisager une cumulativité dans le champ, selon une logique tout à la fois rétrospective et prospective.

Mots-clés : *sujet didactique, analyse du discours, cumulativité, didactiques des disciplines*

Références bibliographiques

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

Daunay, B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en Didactiques*, 11, 49-65. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0049>

Glaudel, A., Thémines, J.-F. (2023, à paraître). Conscience disciplinaire et didactique de la géographie: une approche par le sujet didactique, *Education et didactique*

Reuter, Y. (éd.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.



cidhgec24 : Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

12-14 mars 2024 Nantes (France)

Jeudi 14 mars 2024

10h45-12h45

Salle 03 Modérateur : David Bédouret	Salle 05 Modérateur : Lucie Gomes	Salle 06
Férol Karine Le récit géographique, quels enjeux théoriques ?	Dubosson Stéphanie Apports de l'histoire environnementale pour amener une nouvelle dimension historique en formation initiale. Exemple du canton de Vaud (Suisse).	Symposium Thémines Jean-François, Glaudel Anne Articuler des cadres de référence dans les recherches de didactique de la géographie : retours réflexifs sur des pratiques théoriques et méthodologiques peu discutées
Labinal Guilhem La difficile évaluation des effets des caractéristiques matérielles et architecturales des espaces sur les apprentissages en histoire-géographie	Rouillier Sybille Quelles conceptions curriculaires et théoriques de l'Éducation à la pensée critique dans une perspective citoyenne et d'Éducation aux faits religieux ? Étude de cas : le Plan d'études suisse romand.	
Moreau Daniel Les sciences humaines et sociales au préscolaire : recension systématique d'un objet aux contours flous, mais pertinent pour l'intervention éducative	Pirard Gaël Une recherche quasi expérimentale pour évaluer la maîtrise de la temporalité historique chez les élèves en Belgique : parcours, ambitions, difficultés et solutions	

FEROL Karine
Doctorante, Université Paris Cité
Karine.ferol@ac-versailles.fr

Axe choisi : axe 2 (communication)

Titre : Le récit géographique, quels enjeux théoriques ?

Mots clés : récit – géographie actorielle – linguistique – analyse du discours – circulation des savoirs

Le récit est d'ordinaire associé à un acte littéraire et/ou historique. Il est pourtant possible de raconter également en géographie. Le parti pris de la recherche engagée est que le récit géographique pourrait être un outil cognitif pertinent d'accès aux savoirs disciplinaires. L'objet de la présente communication est donc de questionner ce que la didactique du français pourrait apporter à la production et à l'analyse de récits géographiques.

De 1910 aux années 1980, le texte géographique relève du réalisme, en ce que le réel serait un donné immédiatement accessible dont il suffirait de rendre compte de manière exhaustive (Orain, 2009). Les textes produits alors se veulent « transparents », c'est-à-dire que l'auteur n'orienterait en rien le lecteur dans son appréhension du réel. Ce postulat est battu en brèche à partir des années 1980 : tout texte a une valeur illocutoire, ne serait-ce que par le choix des mots. Les géographes annoncent alors davantage leur positionnement par rapport à l'objet étudié et indiquent les controverses liées à ces positionnements. La géographie scolaire continue cependant de produire (manuels) et d'exiger (épreuves certificatives) des textes qui relèvent du réalisme. L'un des postulats de la recherche est que ce texte propositionnel est un obstacle à la compréhension et à l'appropriation des savoirs géographiques par les élèves, mais que le récit, parce qu'il met en intrigue, mobilise une dimension temporelle et met en place des acteurs pourrait être un levier d'accès auxdits savoirs.

Il s'agit donc de faire produire aux élèves des récits géographiques. Dès lors se pose la question de l'apprentissage de ce « raconter géographique » par les élèves. La didactique du français peut apporter aux géographes les outils nécessaires, tels que le schéma narratif. Celui-ci peut constituer une grille de lecture de l'étude de cas : il peut permettre d'identifier la « situation initiale » présente ou antérieure à l'étude de cas, un ou plusieurs « éléments déclencheurs » (besoins d'un ou plusieurs acteurs spatiaux) qui introduisent des changements à négocier entre acteurs spatiaux (« péripéties ») jusqu'au « dénouement » (la réalisation d'un nouvel aménagement) et à la « situation finale » (réponse ou non aux besoins, création de nouveaux besoins).

Ce schéma narratif peut ensuite être complété par le schéma actantiel (A.J. Greimas, 1966) dont Julie Maurice, dans le cadre de son travail de recherche sur la BD géographique, montre, la richesse pour aborder la question des jeux d'acteurs en géographie. En effet, il place le récit du point de vue d'un acteur principal et oblige à interroger les relations entre les autres acteurs spatiaux (opposition, association, complémentarité), leurs actions et valeurs.

Ces deux outils, issus de la didactique du français, permettent la compréhension du « problème » géographique étudié et peut ainsi donner du sens à l'apprentissage (A. Le Roux,

2003). Le texte ainsi produit, un récit, deviendrait dynamique grâce à l'introduction de la dimension temporelle, souvent absente des textes des élèves, et à l'émergence des acteurs spatiaux, indispensable à la mise en œuvre de la géographie actionnelle.

La linguistique peut également apporter les moyens d'analyser les récits produits par les élèves, avec le concept de modalisation, c'est-à-dire aux indices textuels indiquant « ce que sont les positions du sujet parlant par rapport à son interlocuteur, à lui-même et à son propos » (P. Charaudeau, 1992 : 522). Parce que l'élève devra remplir les « blancs » laissés par les documents pour construire son récit, il sèmera des indices de ses représentations et valeurs, donnant ainsi accès à une infime partie de ce qui se joue dans la compréhension, et prendra déjà position en tant que citoyen.

La communication vise donc à montrer la richesse de la circulation des savoirs entre les didactiques du français et de la géographie pour mettre en œuvre et analyser un objet (le récit) a priori plutôt littéraire et historique, transposé dans la géographie.

Adam, J.-M. (1999). *Le récit* (6e éd.). Presses universitaires de France

Audigier, F. (2007). De l'usage des récits pour dire l'histoire, la géographie, l'éducation citoyenne. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 133-134, 77-99. <https://doi.org/10.3406/prati.2007.2139>

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.

Orain, O. (2009). *De plain-pied dans le monde : écriture et réalisme dans la géographie française au XXème siècle*. L'Harmattan.

Thémines J.-F. (2016). La géographie du collège à l'épreuve des récits. Des programmes à venir entre éthique professionnelle et tradition disciplinaire. *Echogéo*, 37. DOI: 10.4000/echogeo.14651

cidhgec24 : Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

12-14 mars 2024 Nantes (France)

Guilhem LABINAL, Maître de conférences en géographie, INSPÉ, CY Cergy Paris Université, laboratoire ÉMA, guilhem.labinal@cyu.fr

Proposition de communication :

Axe 1 Les choix méthodologiques et leurs implications sur la validité des savoirs produits

La difficile évaluation des effets des caractéristiques matérielles et architecturales des espaces sur les apprentissages en histoire-géographie

Mots clés : Espaces d'apprentissage – Salle de classe – Microgéographie - Vécu – Habiter scolaire

Les travaux portant sur les espaces d'apprentissage ont longtemps été délaissés en géographie. À l'exception de rares précurseurs (Sgard et Hoyaux, 2006 ; Kraftl, 2013 ; Clerc, 2015 ; Monnard, 2017), les géographes se sont peu intéressés à la micro-échelle des espaces scolaires. En France, la situation a évolué récemment et les études se sont multipliées, mais les difficultés méthodologiques restent nombreuses concernant l'évaluation des effets des configurations architecturales sur les résultats des élèves. Cette communication propose de présenter les enjeux épistémologiques et méthodologiques qui entourent ce qui est longtemps resté un impensé de didactiques de l'histoire et de la géographie : le rôle des caractéristiques de l'espace physique et, avec lui, celui des dispositifs d'organisation de salles de classe sur le déroulement et sur l'efficacité des séances. En m'appuyant sur l'état de la recherche sur cette question ainsi que sur des travaux déjà menés ou en cours de réalisation dans le cadre du projet ApprEs (« Apprentissages et espaces », laboratoire EMA), je présenterai des pistes utiles pour analyser les implications de ces espaces sur les situations d'enseignement/apprentissage en histoire ou en géographie.

Les difficultés rencontrées pour mesurer les effets des espaces physiques ont été soulignées dans plusieurs études anglophones (Clark 2002 ; Cleveland et Fisher 2014). C'est la raison pour laquelle la recherche d'ampleur réalisée, en Angleterre, autour de Peter Barrett (Barrett et *al.*, 2015) est originale : partant de l'analyse de différentes variables dans le cadre d'un travail articulant des caractères très strictement physiques des locaux et d'autres plus sensoriels, il tente de rendre compte d'un lien entretenu par l'environnement et les constructions scolaires avec les résultats des élèves. D'autres travaux, partant d'approches sociométriques, ont montré les modifications induites sur les circulations par les dispositions des salles de classe. Mais il est particulièrement difficile de généraliser en comparant les situations tant les espaces diffèrent dans leurs configurations ou leurs articulations avec les territoires dans lesquels ils s'insèrent. Analyser le vécu des espaces d'apprentissage demeure ainsi incontournable, dans la mesure où les effets imputables aux caractères architecturaux et environnementaux relèvent aussi (et peut-être surtout) de propriétés perçues par leurs usagers.

En mettant en avant l'importance des variables contextuelles susceptibles de modifier l'évaluation des implications des espaces d'apprentissages, ma communication présentera l'intérêt d'une étude (micro)géographique de la manière dont ils sont vécus par leurs usagers et soulignera, plus particulièrement, la pertinence du principe de l'étude de cas pour caractériser celle dont ils sont *habités*. L'élaboration d'un jugement relatif aux effets des configurations spatiales sur les pratiques doit être suffisamment contextualisée pour prendre en charge les particularités des espaces, des individus qui les investissent et des temporalités dans lesquelles les comparaisons sont réalisées, car la normalisation se joue directement dans l'analyse d'usagers habitants qui livrent et/ou confrontent leur perception des caractéristiques physiques de ces espaces et des interactions qui s'y créent. Leur regard, parce qu'il est rapporté à la diversité de leurs expériences vécues, intègre une variable temporelle et contextuelle qui lisse le jugement pour évaluer, de façon située, les effets des configurations matérielles sur les dynamiques pédagogiques.

Bibliographie

- Barrett, Peter, et *al.* (2015). "The impact of classroom design on pupils learning: final result of a holistic, multi-level analysis". *Building and environment*, 89, pp. 118-133.
- Clark, H. (2002). *Building education: the role of the physical environment in enhancing teaching and research*. Institute of Education, Londres.
- Clerc, P. (2015). « En rangs ». *Habiter à l'école. Lieu ouvert, lieu fermé ?* Revue *Diversité*, n°179, pp. 82-86.
- Cleveland, B., Fisher, K. (2014). The evaluation of physical learning environment : A critical review of the literature. *Learning Environments Research*, 17, pp. 1-28.
- Kraftl, P. (2013). *Geographies of Alternative Education: Diverse Learning Spaces for Children and Young People*, Policy Press.
- Monnard, M. (2017). Lutte des places dans la société des pairs. Une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Sgard Anne et Hoyaux André-Frédéric (2006), « L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens », *L'Information Géographique*, vol. 70, pp. 87-108.

MOREAU, Daniel

Professeur agrégé

Université de Sherbrooke

Daniel.Moreau@USherbrooke.ca

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

Les sciences humaines et sociales au préscolaire : recension systématique d'un objet aux contours flous, mais pertinent pour l'intervention éducative

Mots-clés : sciences humaines et sociales, préscolaire, recension systématique, intervention éducative, concepts

Les sciences humaines et sociales (SHS) au préscolaire font l'objet de travaux relativement peu nombreux dans le champ de la recherche en didactique, en plus d'être dispersés dans des domaines disciplinaires variés, allant de la psychopédagogie, aux disciplines académiques de référence en passant par la psychologie (Brophy et Alleman, 2008). Pourtant, elles contribuent à l'acquisition de savoirs, d'habiletés et d'attitudes favorables à une éducation à la citoyenneté chez les enfants de 4 à 6 ans. Certains travaux anglo-saxons ont mis en évidence différentes situations d'apprentissage propres au préscolaire, dont le jeu, la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse et les arts. Dans le monde francophone, les travaux proposent également des pistes d'intervention, ayant un ancrage conceptuel plus affirmé autour des concepts de temps, d'espace et de société. Ils encouragent le recours aux horloges et aux calendriers (Guéritte-Hess, 2011), ainsi qu'un aménagement approprié de la classe (De Lièvre et Staes, 2006). Dans un contexte professionnel où auraient lieu au préscolaire des interventions éducatives plus ou moins intentionnellement liées aux SHS (Kemple, 2017), la recherche en didactique des SHS gagnerait à synthétiser les recherches pour préciser les savoirs enseignés et modéliser ces interventions afin de les investir dans le développement de curriculums et la formation à l'enseignement. Toutefois, de telles retombées apparaissent difficilement envisageables alors que la « diversité des approches » relatives à cet objet ne permet pas de discerner « l'unité » exprimant une « cumulativité des savoirs didactiques produits ». À titre comparatif, la didactique des sciences (STEM) est parvenue à fédérer différents angles d'entrée pour modéliser des savoirs et des démarches d'apprentissage pour l'éducation préscolaire. Pourquoi ne pourrait-il pas en être de même pour les SHS ?

Dans le contexte de cette communication, nous ferons état d'une recension systématique visant une synthèse des résultats de recherches publiées en anglais relatives aux savoirs, aux finalités et aux interventions éducatives associées aux SHS au préscolaire. Nous nous interrogerons sur la validité scientifique et la pertinence pour la pratique professionnelle

d'une telle démarche, permettant à la fois et à des degrés variables de configurer un champ et d'agréger des résultats de recherche (Gough et Thomas, 2017). Alors que les recherches pertinentes relèvent de champs de recherche distincts, ayant leurs référents théoriques et leurs canons méthodologiques propres, nous proposons de porter un regard critique sur la nature et les résultats de cette recension. Nous présenterons d'abord la question de recension et les défis soulevés par celle-ci. Ensuite, nous aborderons la question de l'instrumentation fondant la validité scientifique de cette démarche, qui ne saurait être circonscrite à la simple lecture des recherches recensées à l'aide de moteurs de recherche, ni à l'application plus ou moins aveugle d'instruments glanés dans la documentation scientifique. À cet égard, l'instrumentation utilisée pour extraire les données s'est avérée être le fruit de compromis, alors que les travaux recensés mobilisent des devis de recherche variés, allant de l'analyse qualitative de contenu à l'observation de situations d'apprentissage, en passant par la mesure de construits et l'évaluation de dispositifs quasi-expérimentaux. Finalement, nous présenterons les principaux résultats de cette recension, en précisant la portée et les limites d'une telle démarche dans un contexte où la commande politique milite en faveur de « données probantes ».

Références

Brophy, J. et Alleman, J. (2008). Early elementary social studies. Dans L.S. Levstik et C.A. Tyson (dir.), *Handbook of research in social studies education* (p.33-49). Routledge.

De Lièvre, B. et Staes, L. (2012). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte : notions et applications pédagogiques*. De Boeck (ouvrage original publié en 1993)

Guéritte-Hess, B. (2011). *L'enfant et le temps*. Édition Le Pommier.

Gough, D. et Thomas, J. (2017). Commonality and diversity in reviews. Dans Gough, D., Oliver, S. et Thomas, J. (dir.). *An introduction to systematic reviews* (p. 43-70). Sage. (ouvrage original publié en 2012)

Kemple, K. M. (2017). Social studies, social competence and citizenship in early childhood education: developmental principles guide appropriate practice. *Early childhood education journal*, 45(5), 621-627.

Dubosson Stéphanie, chargée d'enseignement, Haute École Pédagogique de Lausanne (VD, Suisse), stephanie.dubosson@hepl.ch

Axe 3 – communication individuelle

Apports de l'histoire environnementale pour amener une nouvelle dimension historienne en formation initiale. Exemple du canton de Vaud (Suisse).

Comme l'a écrit Antoine Prost dans *Le cartable de Clio* (2006), pour un événement historique identique, les lectures peuvent en être différentes, tout comme les méthodes utilisées pour décrire ces configurations historiques. Bien que dans cet article seules trois furent retenues, celle proposant une lecture environnementale est absente d'un tel tableau. Il est vrai que la dimension historienne de l'histoire environnementale était encore à ses balbutiements en France, bien qu'une telle approche fût depuis plusieurs décennies étudiée outre-Atlantique et, de même, en Inde (Locher, Quenet, 2009). Ainsi, une telle dimension n'apparaît que difficilement dans l'histoire enseignée.

Un essai, non concluant, avait été proposé d'introduire la dimension environnementale dans les plans d'étude des élèves de Suisse romande lors de la rédaction de l'actuel *Plan d'études romand* (2010). Pour des raisons essentiellement politiques, cette dernière dimension avait dû être abandonnée par les rédacteurs qui avaient pourtant pris soin de proposer une frise chronologique spécifique.

Toutefois, fin 2021, un postulat a été déposé par un conseiller vaudois qui demandait des précisions sur les nouveaux moyens d'enseignement d'histoire et la formation des professionnel.les du canton de Vaud. Ce dépôt engendra des demandes de rédaction de complément aux moyens d'enseignement, débouchant, notamment, sur l'écriture de séquences en histoire environnementale. Parallèlement, des professionnel.les proposent depuis quelques années des séquences d'enseignement en histoire environnementale sans avoir été formé académiquement parlant pour une telle dimension historienne. De ce fait, l'histoire environnementale commence à avoir une place parmi les enseignant.es de terrain et, de même, intéresse les futur.es professionnel.les.

C'est pourquoi, amener une telle dimension dans la formation initiale nous est paru d'autant plus important qu'une demande politique et surtout sociale se fait toujours plus sentir, en sus d'un intérêt personnel lié à cette question.

Aussi, en mai 2023, nous avons testé en formation initiale une séquence d'enseignement, sous la forme d'une enquête, ayant eu pour thème les conséquences environnementales de l'explosion de la centrale nucléaire de Tchernobyl. Cette séquence fut intéressante pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous avons rendu sensibles les futur.es professionnel.les à cette nouvelle dimension historienne, dont elles et ils ont souligné un manque dans leur formation académique. En sus de cela, l'étude de cas proposait de ne s'attarder que sur la dimension environnementale au détriment de la dimension politique, ce qui a représenté une tension certaine parmi les étudiant.es et a questionné une telle approche d'enseignement. Enfin, nous ne pouvons que déplorer le manque de formation académique en Suisse romande en histoire environnementale, bien qu'il existe en Suisse alémanique des cours sur l'histoire du climat et des éléments traitant de cette dimension en formation initiale des futur.es enseignant.es.

Notre réflexion se mène dès lors sur des éléments de didactique, à savoir : est-ce que, du point de vue didactique, proposer un enseignement particulier de l'histoire environnementale fait sens ? Ou devons-nous plutôt nous consacrer sur la diffusion de cette nouvelle dimension historienne (Ingold, 2011) ? Et par quel biais ?

Pour mener nos investigations sur une telle pertinence, nous avons recueilli des données sur un groupe d'étudiant.es durant l'année académique 2022-2023. Les résultats nous ont

montré l'intérêt pour une telle dimension qui permet de traiter, notamment, la problématique climatique actuelle et, surtout, celle liée à l'Anthropocène et à son enseignement auprès des classes vaudoises. Forte de ce constat, nous avons décidé de concentrer nos efforts dans la formation des futur.es professionnel.les par ce prisme, tout en ne négligeant pas les outils didactiques de l'histoire usuels de notre discipline.

Mots clefs : Histoire environnementale – dimension historique – Tchernobyl – Anthropocène en formation initiale – enquête

Bibliographie :

Collectif (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. <https://per-mer.ch>

Ingold, A. (2011). Ecrire la nature. De l'histoire sociale à la question environnementale ?, in *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 66(1), p. 11-29. https://www.jstor.org/stable/pdf/41406232.pdf?refreqid=excelsior%3A168bfdd1464fd798d5d46d0b1835267a&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1

Locher, F., Quenet, G. (2009). L'histoire environnementale : origines, enjeux et perspectives d'un nouveau chantier, in *Revue d'histoire moderne et contemporaine (1954-)*, t. 56(4), p. 7-38. <https://www.jstor.org/stable/25676984>

Postulat déposé auprès du Grand Conseil vaudois le 21 décembre 2021 : Postulat Felix Stürner et consort au nom des Vert.e.s – De l'usage de l'histoire dans le secondaire I vaudois ou comment éviter que cela ne devienne la MER à boire. (21_POS_67) https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/grand-conseil/depute-e-s/detail-objet/objet/21_POS_67/membre/58615

Prost, A. (2006). Comment a évolué l'histoire de la Grande Guerre, in *Le cartable de Clio*, n°6. Lausanne : Loisirs et Pédagogie, p. 11-21. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2023/03/cartable-de-clio_06-2006.pdf

Dre Sybille Rouiller

- Chargée d'enseignement en didactique des sciences humaines et sociales (Unité d'enseignement et de recherche didactiques des SHS) à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud (avenue de Cour 33, Lausanne, Suisse)
- Chercheuse affiliée à l'Université de Lausanne (Institut d'histoire et d'anthropologie des religions – IHAR-) (Bâtiment Anthropole, quartier Dorigny , CH-1015 Lausanne, Suisse)
- Sybille.rouiller@hepl.ch
- Axe choisi : n° 2 (les cadres théoriques et leur caractérisation)
- Communication individuelle

Quelles conceptions curriculaires et théoriques de l'Éducation à la pensée critique dans une perspective citoyenne et d'Education aux faits religieux ? Étude de cas : le Plan d'études suisse romand.

Depuis quelques années, dans un contexte de crises diverses (radicalisation politique et religieuse, crise climatique, crises sanitaires, complotisme et désinformation), souvent confondue avec le *fact checking*, l'Éducation à la pensée critique (EPC) fait l'objet d'attentes sociales et politiques pour réguler différents enjeux sociétaux et citoyens sans pour autant qu'il y ait consensus scientifique sur sa définition ou sur la manière de l'enseigner (Rouiller, 2022). Parmi les attentes sociales et politiques exprimées par différents acteurs dans les médias et les débats publics, la pensée critique (PC) est tantôt associée au « bon sens », à la compétence à se référer à des sources fiables et au fait de ne pas tomber dans différente forme « d'irrationnalité » (fake news, complotisme, radicalisation ou dérives sectaires) qui font courir des risques au bon fonctionnement de la démocratie.

Mais la PC est-elle une compétence transversale ou une méthode qui s'applique de manière spécifique aux différents cadres théoriques disciplinaires (Gagnon, 2016) ? En quoi est-elle différente du *fact checking* (Rouiller, 2022) ?

D'après Gagnon (2016), la pensée critique serait avant tout définie par son caractère évaluatif (de soi, des autres et des sources), elle pourrait donc être une compétence transversale. D'après Fabre (2019), c'est l'apprentissage de la construction de questionnements qui en est l'enjeu central, ainsi que l'identification des différents enjeux et dimensions (sociales, culturelles, scientifiques, politiques). En d'autres termes, l'apprentissage de la problématisation et la compréhension plus que l'apprentissage de « faits » (un savoir des questions plutôt que des réponses), ce qui la différencie donc du *fact checking*.

Il est intéressant de souligner que le PER ne tranche pas sur la question de l'existence ou non d'une définition disciplinaire de l'EPC qui se distinguerait d'une définition générique de la pensée critique, compte tenu que la PC est présente aussi dans la formation générale, partie non disciplinaire du plan d'études.

Dans cette communication nous proposons donc de comparer et d'analyser selon quel(s) cadre(s) théoriques et pour quels objectifs d'apprentissage l'Éducation à la pensée critique (EPC) s'inscrit dans les curriculums en Suisse romande (Plan d'étude romand - PER).

Nous allons nous focaliser plus spécifiquement sur deux disciplines scolaires en Suisse romande : l'Éducation à la citoyenneté (EC) et l'Éthique et cultures religieuses (ECR), mais aussi sur les objectifs d'apprentissage inscrits dans la formation générale (FG) et dans les capacités transversales (CT).

Dans la formation générale (FG) du PER, la pensée critique (PC) est explicitement liée à l'Éducation à la citoyenneté (EC) et apparaît sous les appellations « esprit et indépendance critique » et « regard critique » « *vis-à-vis des médias et des développements technologiques* ».

Cinq compétences transversales (CT) ont été inscrites au PER: *la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive* laquelle est définie comme la capacités à « *prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions* ». C'est à cette dernière capacité qu'est explicitement reliée la PC, mais sous l'appellation « sens critique ».

Quels sont alors les cadres de référence épistémologiques qui permettent d'expliquer les variations d'objectifs et de définitions de l'EPC dans le PER ?

Par exemple, peut-on expliquer la façon d'envisager la PC au sein de l'ECR par des principes épistémologiques propres aux sciences des religions (Frank et Bleisch, 2017), tels que l'agnosticisme épistémologique et la neutralité axiologique ? Dit autrement que signifie « avoir une pensée critique en sciences des religions ? » Si non, quels autres cadres épistémologiques peut-on repérer ?

Enfin, ces différentes conceptualisations de la PC soulèvent aussi des tensions entre des finalités de transmission normative et de pédagogie émancipatrice (Fabre, 2019 ; Rouiller, 2022) qu'il nous faudra pointer.

Par exemple, des transmissions normatives en ECR peuvent s'exprimer par une hiérarchisation des différentes croyances religieuses et des jugements de valeurs sur des traditions marginales (Gilbert, 2021) ou par des tentatives de « recadrage normatif » des croyances ou pratiques religieuses des élèves.

Il s'agira donc d'enquêter sur les différentes façons d'envisager cette compétence (la pensée critique) en fonction de contextes et objectifs variés (disciplinaires - EC, ECR- et généraux - FG).

Mots clés : pensée critique, curriculums, Éducation à la citoyenneté, Éthique et cultures religieuses

Références

Fabre, M. (2019). Éducation et (post)vérité : l'épreuve des faits. Paris : Éditions Hermann.

Frank, Katharina; Bleisch, Petra (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. Zeitschrift für Religionskunde /Revue de didactique des sciences des religions, (4):70-79.

Gagnon (2016). Pensée critique et respect des convictions. ZFRK/RDSR, 2, 103-118.

Gilbert, Ph. (2021). La posture laïque face aux « esprits de l'au-delà » : l'apport de la socioanthropologie.

Ressources : Pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires, 23, 22-31.

Rouiller, S. (2022). « Théories du complot » et enseignement de la pensée critique : tensions entre pièges normatifs et relativistes. Dans N. Durisch Gauthier, N. Fink et A. Pache (Eds.), *Former dans un monde en crise. Les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales. Mélange offerts à Philippe Hertig* (pp. 207-216).

Proposition d'une communication individuelle (axe 1)

Gaël Pirard, docteur et chargé de cours dans le domaine « Didactique spéciale de l'histoire » à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège. gaelpirard@hotmail.com

Titre : Une recherche quasi expérimentale pour évaluer la maîtrise de la temporalité historique chez les élèves en Belgique : parcours, ambitions, difficultés et solutions.

Mots clés : recherche quasi expérimentale – didactique de l'histoire – temporalité historique – méthodologie – évaluation.

En septembre 2021, après un peu plus de quatre années de recherche, j'ai pu soutenir, à l'Université de Liège, ma thèse¹ portant sur l'apprentissage de la temporalité historique. Cette soutenance fut un moment important lors duquel j'ai pu présenter, à la communauté scientifique, les résultats de ma recherche quasi expérimentale. Celle-ci avait pour objectif de comparer deux dispositifs différents d'enseignement et leur efficacité respective lorsqu'il s'agit de faire apprendre, à des élèves inscrits dans l'enseignement qualifiant, en Belgique francophone, certaines dimensions de la temporalité historique. La problématique, alors posée, était la suivante :

lequel de ces deux dispositifs, dispositif strictement chronologique ou dispositif suivant la logique des « parcours chronologiques emboîtés » (Jadoulle, 2015, p. 381-387), est le plus efficace pour apprendre la temporalité historique en classe du qualifiant ?

Lors de cette communication, je ne reviendrai pas sur la réponse à cette problématique et sur les résultats de ma thèse de doctorat. Je préfère plutôt me concentrer sur le chemin semé d'embûches parcouru pendant quatre ans et sur le travail réflexif mené. Durant cette période, j'ai dû, à de nombreuses reprises, surmonter des difficultés et m'interroger sur de nombreux écrits scientifiques provenant de divers domaines (didactique de l'histoire, sciences humaines et de l'éducation, statistique et psychométrie, ...) qui présentaient des conclusions, souvent très intéressantes, mais, parfois aussi, totalement contradictoires. Cette communication propose de revenir sur ces réflexions et est composée de quatre parties.

La première partie de cette communication a pour but de synthétiser le parcours effectué pour mener ma recherche doctorale et de contextualiser cette-dernière. Cette recherche quasi expérimentale, menée en province de Liège (Belgique) a porté sur un échantillon d'élèves de 3^e année secondaire (n=369) de l'enseignement qualifiant (technique ou professionnel) organisé par le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou par le réseau libre confessionnel (catholique).

La deuxième partie présente les ambitions liées à toute recherche quantitative et quasi expérimentale visant à comparer deux dispositifs d'enseignement différents. Tel que définie par

¹ GAËL PIRARD, *Apprendre à maîtriser la temporalité historique : étude de l'efficacité d'un dispositif partiellement non chronologique*, thèse présentée à l'Université de Liège en vue de l'obtention du titre de Docteur en Histoire, art et archéologique sous la direction de Jean-Louis Jadoulle et Catherine Lanneau. Septembre 2021.

Legendre (2005, p. 1155), cette recherche quantitative « préconise l'utilisation d'instruments de mesure pour préciser les observations ainsi que l'utilisation de méthodes statistiques pour objectiver l'analyse et l'interprétation des résultats ». En tant que recherche quasi expérimentale, « le chercheur vise à vérifier des relations de causalité en manipulant de manière intentionnelle et rigoureuse une variable indépendante afin d'en mesurer les effets sur une variable dépendante » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 160).

Dans la troisième partie, je m'arrête sur les difficultés rencontrées pour mener cette recherche quantitative et quasi expérimentale, et cela, aussi bien du point de vue méthodologique que celui lié à l'opérationnalisation des séquences proposées ou à l'évaluation des apprentissages visés. Veillant à concilier les ambitions de la recherche et les problèmes rencontrés, je présente, dans la dernière partie de cette communication, les solutions proposées, sachant qu'elles-mêmes, sont l'objet de discussions, comme tout choix opéré par le chercheur en didactique dans le contexte d'une recherche quasi expérimentale.

Cette communication propose donc de revenir sur certains choix méthodologiques et pratiques effectués lors de mon parcours doctoral et de présenter certaines réflexions et les nombreux choix à faire pour mener une recherche quasi expérimentale en didactique de l'histoire au XXI^e siècle.

Bibliographie :

- JADOULLE, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Editions Erasme.
- KARSENTI, T. & SAVOIE-ZAJC, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté.
Nantes, du 12 au 14 mars 2024 : « 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 »

Proposition de symposium

Proposition portée par :

Jean-François Thémines (Université de Caen Normandie, laboratoire ESO - UMR 6590 CNRS) : jean-francois.themines@unicaen.fr

Anne Glaudel (Université de Reims Champagne Ardenne, laboratoire CEREP - EA 4692) : anne.glaudel@univ-reims.fr

Discutants :

David Bédouret (Université de Toulouse Jean Jaurès, laboratoire GEODE - UMR 5602 CNRS) : david.bedouret@univ-tlse2.fr

Anne-Laure Le Guern (Université de Caen Normandie, laboratoire CIRNEF - UR 7454) : anne-laure.le-guern@unicaen.fr

« Articuler des cadres de référence dans les recherches de didactique de la géographie : retours réflexifs sur des pratiques théoriques et méthodologiques peu discutées »

En didactique de la géographie comme dans les autres didactiques des disciplines, il est fréquent que la construction de l'objet de recherche s'accompagne de l'articulation par le chercheur de cadres théoriques et conceptuels empruntés à d'autres champs ou spécialités (Le Marec, Niclot et Philippot, 2013), qu'ils soient issus des didactiques des disciplines ou de domaines extérieurs à ces didactiques (épistémologie de la discipline et des sciences sociales, psychologie sociale, sciences du langage, etc.). Ces articulations et ces emprunts sont d'autant plus fréquents et, peut-être, disparates, que la didactique de la géographie ne s'est pas dotée d'un corpus théorique et méthodologique et d'une culture susceptible de fonctionner comme un « noyau disciplinaire » (Berthelot, 2001 ; Thémines, 2016). Les chercheurs en didactique de la géographie ont souvent des thèmes de recherche qui s'ancrent dans les problématiques professionnelles d'enseignants et de formateurs, qu'ils sont aussi au moment de conduire leurs travaux doctoraux, et bénéficient d'une formation théorique parcellaire alimentée originellement par leurs disciplines universitaires de formation initiale (géographie, histoire). Plus ou moins, insérés dans une communauté faiblement structurée, les chercheurs en didactique de la géographie ont peu d'occasions d'échanger collectivement autour de cette problématique importante pour la cumulativité des savoirs (Walliser, 2009) dans leur spécialité : *« la notion de cumulativité du savoir [exprimant] simplement la possibilité de comparer deux états du savoir, alternatifs ou successifs, et d'évaluer si on en sait « plus » dans l'un que dans l'autre »* (p. 7).

Ce symposium se propose précisément de permettre à des chercheurs en didactique de la géographie de statut différent (doctorants, docteurs, enseignants-chercheurs) d'opérer un

retour réflexif sur leurs pratiques d'articulation de cadres de référence et d'examiner les questions suivantes : quelles raisons ont guidé ces choix de cadres théoriques ? Quelles incidences méthodologiques a eu cette mobilisation d'une pluralité de cadres de référence ? Quelles ont été leurs ressources pour « penser » et pratiquer l'articulation de ces cadres ? Comment le travail d'articulation a-t-il modifié le processus de recherche ? Comment pensent-ils ou ont-ils pensé le rapport entre emprunts extérieurs à la didactique de la géographie et cumulativité du savoir en didactique de la géographie ? Quels sont les apports de cette articulation à la didactique de la géographie et peut-être aux autres cadres mobilisés ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans cette démarche visant l'articulation ?

Au-delà d'une entreprise descriptive de repérage des provenances, natures, mobiles et modalités des emprunts, ce symposium a pour ambition de réfléchir aux conditions de cette cumulativité, aux échelles d'une recherche personnelle, d'une équipe et de la « communauté » des didacticiens de la géographie. Les communications réunies dans ce symposium sont organisées en deux sessions de 2 heures chacune, structurées en deux axes directeurs :

- **la session 1** du symposium permettra de questionner l'articulation de cadres de référence dans la construction de l'objet de recherche en didactique de la géographie ;
- **la session 2** du symposium interrogera l'articulation des cadres de référence en didactique de la géographie et la cumulativité de la connaissance, dans ce champ précis et au-delà, en sciences de l'éducation et de la formation et dans les didactiques.

Références bibliographiques

Berthelot, J.-M. (dir.) (2001). *Epistémologie des sciences sociales*. Presses Universitaires de France.

Le Marec Y., Niclot, D. et Philippot, T. (coord.) (2013). *Analyser les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et sciences sociales : cadres de références et méthodologies*. Symposium au Colloque de l'AREF, Montpellier.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 197, 94-136. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-99.htm>

Walliser, B. (dir.) (2009). *La cumulativité du savoir en sciences sociales*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20527>.

Proposition d'organisation du symposium en deux sessions

Chaque session de deux heures comprend cinq présentations d'une durée de quinze minutes chacune suivie d'un temps général d'échanges et de débats.

Session 1 : Articulation de cadres de référence et construction de l'objet de recherche

- 1- La multi-référentialité au service de la didactique de la géographie. Exemple d'une recherche centrée sur l'enseignement des frontières en lycée professionnel (Pierre COLIN)
- 2- Comprendre la culture en géographie scolaire d'enseignantes du primaire, une réflexion qui dépasse la seule didactique de la géographie (Benoît BUNNIK)
- 3- Géohistoires scolaires et communauté de pratiques : quelles articulations pour quelle cumulativité ? (Corentin BABIN)
- 4- Mettre l'élève et sa spatialité au centre d'une recherche en didactique de la géographie : quelle articulation possible entre les cadres théoriques nécessairement mobilisés ? (Elsa FILATRE)
- 5- Quelques apports d'une didactique centrée sur les élèves (Sylvie CONSIDERE)
- 6- Discussion générale

Session 2 : Articulation des cadres de référence et cumulativité de la connaissance en sciences de l'éducation et de la formation et didactiques

- 7- Comment articuler les cadres de référence du numérique éducatif avec ceux de la didactique de la géographie ? L'exemple de l'éducation à la carte et au numérique (Sylvain GENEVOIS et Patricia GRONDIN)
- 8- Construire un cadre composite pour étudier la dimension didactique de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants dans la mise en œuvre de l'habiter (Agnès JUNG)
- 9- Interpréter des productions d'élèves en classe de Géographie. Entre langages, référentiel commun et analyse de l'activité (Philippe CHARPENTIER)
- 10- Retour sur la construction d'une recherche sur la thématique de l'explicitation (Cédric NAUDET)
- 11- Le « sujet didactique » : essai d'appropriation d'un concept et perspectives de cumulativité en didactique de la géographie (Anne GLAUDEL et Jean-François THEMINES)
- 12- Discussion générale

Présentation des communications

Session 1

Communication n°1

La multi-référentialité au service de la didactique de la géographie. Exemple d'une recherche centrée sur l'enseignement des frontières en lycée professionnel

Pierre Colin (Cergy Paris Université, laboratoire EMA UR 4507) : Pierre.colin@ac-nancy-metz.fr

Cette communication veut interroger les cadres multiples mobilisés dans une recherche doctorale inscrite en didactique de la géographie. Ce travail s'intéresse aux frontières et à leur enseignement en lycée professionnel. Terme polysémique par excellence, les frontières ont nécessité la mobilisation de cadres de références divers (épistémologique, sociologique, ethnographique, pédagogique) pour tenter de saisir les rapports que les élèves de lycée professionnel entretiennent avec cet objet géographique, appréhendé ici comme une question socialement vive, ce qui ajoute à sa complexité. Cette communication s'articule notamment autour des questions que soulève l'utilisation de la multi-référentialité (Ardoino, 1993) au sein d'une didactique disciplinaire et veut s'intéresser aux apports de ces divers cadres pour cette recherche.

Mots-clés : QSV, frontières, lycée professionnel, didactique, multi-référentialité

Références bibliographiques

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de formation (analyse)*, n° 25-26.

Colin, P. (2021). *Les frontières : une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel*, Thèse de doctorat en géographie, Université Lyon 2.

Niclot, D. et Philippot, T. (2012). « Retour sur des recherches en didactique de la géographie : Quelles intelligibilités ? Quels modèles de compréhension ? », dans Elalouf M.-L., Robert A., Belhadjin A. & Bishop M.-F., *Les didactiques en question(s)* Bruxelles, de Boeck, pp. 202-210.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 197, 94-136, <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-99.htm>

Walliser, B. (dir.) (2009). *La cumulativité du savoir en sciences sociales*. Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20527>

Communication n°2

Comprendre la culture en géographie scolaire d'enseignantes du primaire, une réflexion qui dépasse la seule didactique de la géographie

Benoît Bunnik (Université de Corse, Inspé de Corse, laboratoire EMA UR 4507) :
bunnik_b@univ-corse.fr

Le rapport des professeures des écoles à la géographie est fortement lié à des représentations individuelles et collectives. On peut analyser cette relation plus ou moins complexe entre une discipline et des enseignantes généralistes comme une culture spécifique. Dans ce cadre, c'est la culture en géographie scolaire qui est questionnée plus que la culture scolaire en géographie (Clerc, 2002) par l'analyse d'entretiens individuels. Pour cela, des références sont mobilisées notamment en sociologie de l'éducation (Farges, 2017), psychologie (Giust-Desprairies, 2009), histoire des disciplines scolaires (Chervel, 1998), géographie (Claval, 1999), didactique du français (Halté, 1992), etc. Dans quelle mesure penser la "culture" d'enseignantes polyvalentes en géographie, nécessite le croisement d'apports issus des cadres précédemment cités ? En quoi les apports retenus et articulés éclairent-ils une "culture" que l'on appréhende à la rencontre d'un rapport individuel et collectif entre une discipline scolaire pensée comme secondaire et d'une identité professionnelle basée sur la polyvalence ?

Mots clés : *école primaire, culture, géographie scolaire, représentations individuelles et collectives.*

Références bibliographiques

- Chervel A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Belin.
- Claval P. (1999). Qu'apporte l'approche culturelle à la géographie ? *Géographie et cultures*, 31, 5-24.
- Clerc P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le Monde dans la classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Giust-Desprairies, F. (2009). *L'imaginaire collectif*, Toulouse, Érès.
- Halté J.-F. (1992). *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

Communication n°3

Géohistoires scolaires et communauté de pratiques : quelles articulations pour quelle cumulativité ?

Corentin Babin (Université de Caen Normandie, UMR ESO 6590 CNRS) :

corentin.babin@unicaen.fr

L'objectif de cette communication est d'exposer la construction d'un cadre composite et l'articulation des éléments le composant, participant à la cumulativité par l'enrichissement progressif des concepts et modèles *via* des éclairages nouveaux (Pumain, 2009). Ce cadre est construit à l'occasion d'une thèse consacrée aux approches géohistoriques, sous-tendue par un questionnement professionnel sur la bivalence disciplinaire des enseignants. Les articulations sont multiples, associées à des emprunts internes et externes à la géographie. Internes avec les approches géohistoriques (Valette et Carozza, 2019) qui sont absentes de la culture scolaire en géographie (Clerc, 2002). Pour dépasser cela, un emprunt externe, aux sciences de la gestion, est nécessaire : la communauté de pratiques (Wenger, 1998 ; Charlier, 2012). De celle-ci va émerger une analyse du travail et de la bivalence enseignante à partir des approches géohistoriques, participant ainsi à la cumulativité.

Mots clés : *géohistoire, communauté de pratiques, cumulativité, pratiques professionnelles*

Références bibliographiques

Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie, le monde dans la classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Charlier, B. (2012). « Apprentissage et communauté de pratique », dans Bourgeois E., (éd)., *Apprendre au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 99-110, <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0099>

Pumain, D. (2009). « L'espace, médium d'une construction spiralaire de la géographie, entre société et environnement », dans Walliser, B. (Ed.), *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, <http://books.openedition.org/editionsehess/20572>

Valette, P., Carozza, J.-M. (2019). « Géohistoire de l'environnement et des paysages : L'avenir d'une illusion ou illusion en devenir ? » dans Valette P., Carozza J.-M., *Géohistoire de l'environnement et des paysages*, Paris, CNRS éditions, p. 11-16.

Wenger, E. (1998), *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge Cambridge University Press

Communication n°4

Mettre l'élève et sa spatialité au centre d'une recherche en didactique de la géographie : quelle articulation possible entre les cadres théoriques nécessairement mobilisés ?

Elsa Filâtre (Université Toulouse Jean-Jaurès, GEODE UMR 5602 CNRS) :

elsa.filatre@univ-tlse2.fr

Se centrer sur l'élève (Daunay & Fluckiger, 2011) acteur d'un espace de proximité a nécessité, pour ma recherche doctorale, une ouverture à divers champs théoriques mobilisés dans les recherches en didactique de la géographie (Thémines, 2016). La présentation rendra compte de l'articulation d'apports de sciences sociales : la sociologie pour l'agentivité de l'élève, la psychologie pour la construction de l'espace chez l'enfant et sa capacité à en rendre compte par le dessin, la sémiologie pour situer le dessin comme un langage sur l'espace, la géographie pour l'habiter (Stock, 2012) et la spatialité ; à ceux de la didactique de la géographie : les concepts et dispositifs d'enseignements, les espaces en tant que contexte d'enseignement et les représentations des élèves en tant que productions (Filâtre, 2021). Dans quelle mesure ces apports permettent-ils des restructurations internes (Walliser, 2020) au champ de la didactique de la géographie afin de faire place à l'habiter et à la spatialité des élèves dans les pratiques d'enseignement ?

Mots clés : *didactique de la géographie, habiter, spatialité, dessin de représentation de l'espace, épistémologie*

Références bibliographiques

Daunay, B., & Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : Une problématique didactique. *Recherches en didactiques*, 11, 7-15. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-1-page-7.htm>

Filâtre, E. (2021). *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03560832>

Stock, M. (2012). « Faire avec l'espace » : pour une approche de l'habiter par les pratiques, dans Frelat-Kahn B. & Lazzarotti O. (Éd.s.), *Habiter : Vers un nouveau concept ?* Paris, Armand Colin, pp. 65-85.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

Walliser, B. (2020). Avant-propos. In *La cumulativité du savoir en sciences sociales* (p. 7-22). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20542>

Communication n°5

Quelques apports d'une didactique centrée sur les élèves

Sylvie Considère (INSPE Hauts de France, Université de Lille, laboratoire CIREL– ULR 4354) : sylvie.considere@univ-lille.fr

Je propose un retour réflexif sur mon parcours au travers de quelques programmes de recherche qui permettront de mettre en évidence une « carte conceptuelle » empruntant aux sphères universitaires, scolaire et sociale, vues comme productrices de savoirs (académiques et pratiques) nécessaires pour comprendre comment des élèves construisent un rapport au monde vécu puis pensé. La méthodologie s'appuie sur des protocoles guidés répondant à des hypothèses de recherche, et se rapproche d'une science appliquée en ce que les travaux répondent à des difficultés observées en classe. Représentations sociales, perceptions enfantines du monde, zone proximale de développement, contexte d'interprétation, situation-problème, raisonnements, secondarisation, sont autant de concepts dont l'articulation construit un cadre apte à penser en didactique de la géographie.

Mots clés : *géographie, apprentissages, concepts, sphères de références*

Références bibliographiques

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie, des savoirs en question scolaires entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale – Revue de recherche en éducation*, 15, 61-89.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.

Depeau, S. (2006). De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale : La notion de « représentation » en psychologie sociale et environnementale, *ESO Travaux et documents*, 25, 7-17.

Di Meo, G. (2008). La géographie culturelle : quelle approche sociale ? », *Annales de géographie*, 660-661, 47-66.

Fabre, M. (2013). Rupture épistémologique et travail sur les représentations, *Recherche en Éducation*, 17, 62-72.

Session 2

Communication 6

Comment articuler les cadres de référence du numérique éducatif avec ceux de la didactique de la géographie ? L'exemple de l'éducation à la carte et au numérique

Sylvain Genevois, Patricia Grondin (Université de la Réunion, ICARE UR7389)

sylvain.genevois@univ-reunion.fr, patricia.grondin@univ-reunion.fr

Les cadres de référence mobilisés dans le domaine du numérique éducatif n'ont pas vocation à s'articuler naturellement avec ceux de la didactique de la géographie, même s'ils peuvent en partager certaines références dans le cadre des sciences de l'éducation et de la formation. La présente communication se propose de traiter de ces articulations à travers l'éducation à la carte et l'éducation au numérique. Le développement de la cartographie numérique dans les pratiques scolaires vient interroger le rôle des « éducations à » (éducation à la carte, aux données, au numérique...) sous l'angle des savoirs et compétences à développer pour les enseignants et les apprenants. L'« éducation géographique » au sens large pose la question des reconstructions disciplinaires et didactiques en géographie. Au-delà des contenus disciplinaires, il s'agit de prendre en compte la dimension éducative des apprentissages dans une approche intégrant les finalités d'une éducation à la citoyenneté spatiale (Thémines, 2016 ; Genevois, 2016). Trois enjeux principaux seront abordés. Le premier enjeu concerne les modes de construction de cet « agir spatial » à partir de la mobilisation de cartes et de jeux de données en contexte instrumenté (Genevois, 2020). Le deuxième enjeu porte sur les savoirs d'expérience co-construits et partagés en situation de sortie sur le terrain (Grondin, Wallian, Genevois, 2023). Enfin le troisième enjeu est celui des dispositifs d'accompagnement à mettre en oeuvre en termes de recherche-formation pour permettre l'appropriation de ces habiletés professionnelles.

Mots-clés : *numérique éducatif, didactique de la géographie, éducations à, agir spatial*

Références bibliographiques

Genevois, S. (2016). Outils géomatiques et apprentissages en géographie : quels enjeux du point de vue de la recherche en éducation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, 4. URL :

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2016-4-page-93.htm>

Genevois, S. (2020). *Le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage de la géographie : quels apports, quels enjeux ?* Rapport de recherche du CNETCO. http://www.cnetco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnetco_Genevois_Numerique_Geographie-1.pdf

Grondin, P., Wallian, N., Genevois, S. (2023). Aller sur le terrain en géographie : la construction de l'espace géographique à partir de l'« habiter » à La Réunion. *6^{ème} colloque international de l'ARCD*, « Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde ». Université de Genève.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 197. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-99.htm>

Communication n°7

Construire un cadre composite pour étudier la dimension didactique de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants dans la mise en œuvre de l'habiter

Agnès Jung (INSPE de Reims, Université de Reims Champagne-Ardenne, laboratoire CEREP UR 4692) : agnes.jung-arescadino@univ-reims.fr

Nous étudions la dimension didactique de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants dans la mise en œuvre de l'habiter en mobilisant un cadre de référence composite qui associe à la didactique de la géographie (Thémines, 2006) et à l'épistémologie des savoirs sur l'espace (Clerc, 2012) des apports théoriques de l'ergonomie francophone (Yvon et Saussez, 2010) et de la clinique de l'activité (Clot, 2008). Cependant, nous considérons que l'action de l'enseignant ne peut être comprise qu'en tenant compte de celle de l'élève, cette action conjointe se faisant à propos des savoirs visés. Il s'agit d'éprouver certains concepts issus de la théorie de l'action conjointe en didactique pour étudier les relations entre le professeur et ses élèves et saisir « l'épistémologie pratique » (Sensevy, 2007) en construction des professeurs débutants au travers d'un corpus primaire (traces d'activité, entretiens, vidéos de séances) et secondaire (auto-confrontation simple, confrontation collective de moments didactiques choisis). Cette démarche d'investigation questionne : comment opérer des convergences entre des concepts issus de cadres différents ? Quelles incidences la pluralité des cadres a-t-elle dans le traitement des données ?

Mots-clés : *enseignant débutant, didactique de la géographie, habiter, géographie enseignée, action conjointe*

Références bibliographiques

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

Clerc, P. (sous la dir.) (2012). *Géographies, Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, Paris, SEDES/Cned.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106. Repéré à <https://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>

Sensevy G. & Mercier A (2007) (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Thémines, J.-F. (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? *Cybergéo : European Journal of Geography* [En ligne], DOI : <https://doi.org/10.4000/cybergeog.4325>

Thémines, J. (2016). La didactique de la géographie, *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136 [En ligne], DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

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

Communication n°8

Interpréter des productions d'élèves en classe de Géographie. Entre langages, référentiel commun et analyse de l'activité

Philippe Charpentier (Centre universitaire de formation et de recherche de Mayotte, laboratoire ICARE, UR 7389) : philippe.charpentier@univ-mayotte.fr

Durant leurs activités de classe en géographie, les élèves sont amenés très régulièrement à produire (des écrits, des exposés oraux, des cartes, etc.) (La Borderie, 1991). Ils sont alors engagés, qu'ils aient pleinement conscience ou pas de ce que cela signifie, dans des situations de communication qui mobilisent un ou des langages qui impliquent la prise en compte d'un récepteur, d'un code et d'un référent commun (Guiraud, 1973). C'est à la suite d'observations de classes qu'il nous est apparu important d'interroger sous un nouvel angle les productions scripturales des élèves (Charpentier, Stoica, 2020). Sachant que les élèves sont en apprentissage, les résultats de leurs productions écrites en géographie permettent-ils de rendre compte de ce qu'ils ont voulu dire, de ce qu'ils auraient voulu dire et n'ont pas pu faire, etc. ? Ces questions nous ramènent en toile de fond à l'analyse de l'activité telle qu'entendue par l'école ergonomique française et notamment sur la distinction qu'elle fait entre tâche et activité (Leplat et Hoc, 1983 ; Leplat, 1986 ; Clot, 2008).

Cette communication aura pour objet de revenir sur les conditions de l'articulation de ces différents cadres théoriques (temporalités, complémentarités, tensions, etc.) pour le chercheur pour mieux comprendre comment les élèves produisent en classe de géographie à l'école primaire.

Mots-clés : *analyse de l'activité, ergonomie, productions scripturales, situation de communication*

Références bibliographiques

Charpentier, P. et Stoica, G. (2020). L'école : un lieu où tout est fait pour qu'on se comprenne ? Quelques réflexions sur des pratiques de classe observées en école primaire à Mayotte. *Carnets de recherches de l'Océan Indien*, n°5.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

Guiraud, P. (1973). *La sémiologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

La Borderie, R. (1991). *Le métier d'élève*, Paris, Hachette.

Leplat, J., et Hoc, J.-M. (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », dans Leplat, J., *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Toulouse, Octarès. pp. 47-60.

Leplat, J. (1986). « L'analyse psychologique du travail », dans Jacques Leplat, *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Toulouse, Octarès. pp. 23-39.

Communication n°9

Retour sur la construction d'une recherche sur la thématique de l'explicitation

Cédric Naudet (Inspe de Créteil, Laboratoire Circeft-Escol UR 4384) :
cedricnaudet1@gmail.com

Travailler sur l'explicitation implique de recourir à des éclairages théoriques puisés dans plusieurs disciplines des sciences de l'Education et de la Formation. En effet, cette thématique émerge en réponse à l'identification d'implicites pluriels dans l'Ecole. La notion de « savoirs structurants » (Maude, 2016), dans le cadre d'une approche curriculaire, m'a permis d'interroger ce prisme dans la géographie scolaire.

Trois ensembles de références théoriques ont été articulés afin de caractériser une forme disciplinaire « pertinente » car plus explicite que la forme disciplinaire « dominante » : des théories de l'appropriation des disciplines – les registres pour apprendre (Rayou, 2020) et la conscience disciplinaire (Reuter, 2007) –, une théorie de l'action didactique – la problématisation – et une théorie de l'apprentissage de savoirs géographiques – la géographie expérientielle (Leininger, 2019).

Cet ancrage multiple souligne la complémentarité des approches et interroge la spécificité ou la généralité des constats faits en didactique de la géographie.

Mots clés : *explicitation, savoirs structurants, registres de l'apprentissage, problématisation, forme disciplinaire*

Références bibliographiques

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Leininger-Frézal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Caen Normandie.

Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like, *Geography*, 101, 70-76.

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre, *Éducation et didactique*, 14(2), 49-64.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6737>

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : Présentation d'un concept, *Éducation & didactique*, 1, 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>

Communication n°10

Le « sujet didactique » : essai d'appropriation d'un concept et perspectives de cumulativité en didactique de la géographie

Anne Glaudel (Université de Reims Champagne Ardenne, laboratoire CEREP - EA 4692) : anne.glaudel@univ-reims.fr

Jean-François Thémines (Université de Caen Normandie, laboratoire ESO - UMR 6590 CNRS) : jean-francois.themines@unicaen.fr

La communication propose une appropriation dans le champ de la didactique de la géographie, du concept initialement établi en didactique du français, de « sujet didactique » (Daunay, 2011 ; Reuter, 2013). Cette appropriation (Glaudel et Thémines, 2023) met à l'épreuve le concept original en l'interrogeant depuis la géographie, pour explorer la dimension spatiale et relationnelle du sujet didactique et depuis les sciences de l'éducation, dans une perspective didactique et historico-culturelle (Vygotsky, 1934/1997) nourrie des apports théoriques de l'analyse du discours sur le sujet énonciateur (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Cette appropriation du concept nous permet de porter un regard distancié sur des travaux de recherche en didactique de la géographie relatifs à l'élève et à l'enseignant, entendus chacun comme « sujet didactique ». La communication montre comment cette appropriation, parce qu'elle cherche à relire et relier entre eux tout en les questionnant divers ensembles de travaux, permet d'envisager une cumulativité dans le champ, selon une logique tout à la fois rétrospective et prospective.

Mots-clés : *sujet didactique, analyse du discours, cumulativité, didactiques des disciplines*

Références bibliographiques

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

Daunay, B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en Didactiques*, 11, 49-65. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0049>

Glaudel, A., Thémines, J.-F. (2023, à paraître). Conscience disciplinaire et didactique de la géographie: une approche par le sujet didactique, *Education et didactique*

Reuter, Y. (éd.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.