

Sous la direction de J.-C. Buttier et A. Panagiotounakos

LIBRES COURS | ENSEIGNEMENT ET RÉFORMES

Des savoirs pour agir sur le monde

Quels apprentissages des élèves
face aux enjeux contemporains ?

PUG

Des savoirs pour agir sur le monde

L'enseignement a pour but la formation des citoyens et citoyennes de demain. Mais qu'est-ce qu'être citoyen ? C'est pouvoir, grâce à l'émancipation par le développement d'une pensée critique, questionner le monde et agir sur lui. Or quels sont les savoirs favorisant une telle pensée critique ? Comment les transmettre ? Autant de questions que la didactique contemporaine pose à l'enseignement d'aujourd'hui, dont les finalités civiques sont aujourd'hui essentielles.

Par le traitement critique de questions d'actualité, comme les rapports de genre ou les *fake news*, cet ouvrage définit ce qu'est un savoir émancipateur, dans des disciplines aussi variées que l'histoire, la géographie ou l'éducation à la citoyenneté. En prenant appui sur des études de cas menées en France, en Suisse et au Canada, il illustre les façons dont un tel savoir peut être enseigné.

Écrit par des spécialistes en didactique, cet ouvrage questionne la responsabilité sociale du corps enseignant, ainsi que la manière dont celui-ci peut agir en vue de former les citoyens et citoyennes de demain, qui seront acteurs, actrices et témoins du monde à venir.

Jean-Charles Buttier est chargé d'enseignement en didactique de l'histoire au sein de l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'université de Genève. Il est membre de l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Édhice). **Alexia Panagiotounakos** a été maître-assistante de 2017 à 2023 à l'université de Genève au sein de l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Édhice).

Contributeur à l'ouvrage : **Étienne Anheim, Marie-Hélène Brunet, Jean-Charles Buttier, Philippe Charpentier, Amélie Cambron-Prémont, Isabelle Collot, Marc-André Éthier, Sylvain Genevois, Lucie Gomes, Charles Heimberg, Hyade Janzi, Alexandre Lanoix, Caroline Leininger-Frézal, Xavier Leroux, David Lefrançois, Christian Mathis, Sabrina Moisan, Valérie Opériol, Amalia Terzidis, Jean-François Thémines, Christine Vergnolle Mainar.**



Presses universitaires de Grenoble
15, rue de l'Abbé-Vincent - 38600 Fontaine
www.pug.fr
ISBN 978-2-7061-5309-9
ISSN 2111-711X
25,00 € (prix TTC France)

Des savoirs pour agir sur le monde



Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du code de la propriété intellectuelle.



Cet ouvrage est publié avec la participation financière de l'université de Genève.

Conception graphique de la couverture: Corinne Tourrasse

Relecture: Eline Susset

Maquette intérieure et mise en page: Catherine Revil

Achévé d'imprimer en juillet 2023

sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery – 58500 Clamecy

Dépôt légal: août 2023 – N° d'impression: 307068

Imprimé en France

La Nouvelle Imprimerie Laballery est titulaire de la marque Imprim'Vert®

© Presses universitaires de Grenoble, août 2023

15, rue de l'Abbé-Vincent – 38600 Fontaine

www.pug.fr

ISBN 978-2-7061-5309-9

Sous la direction de Jean-Charles Buttier
et Alexia Panagiotounakos

Des savoirs pour agir sur le monde

Quels apprentissages des élèves
face aux enjeux contemporains ?

PUG

**La collection « Enseignement et réformes »
est dirigée par Pierre Kahn.**

Comité scientifique

Michaël Attali, université de Rennes 2 • Renaud d'Enfert, université Picardie Jules-Verne • Ismaël Ferhat, université Picardie Jules-Verne • Bruno Garnier, université Pasquale-Paoli de Corse • Laurent Gutierrez, université Paris Nanterre • Rita Hofstetter, université de Genève • Jérôme Krop, université d'Artois • Youenn Michel, université de Caen Normandie • Frédéric Mole, université de Genève • Dominique Ottavi, université Paris-Ouest Nanterre • André Robert, université Lyon 2 • Rebecca Rogers, université Paris Descartes • Antoine Savoye, université Paris 8.

DANS LA MÊME COLLECTION

- Renaud d'Enfert, Frédéric Mole et Marie Vergnon (dir.), *Circulations en éducation. Acteurs, modèles, institutions (XIX^e-XX^e siècle)*, 2023
- Isabelle Harlé, *Penser le curriculum scolaire. Le regard croisé de la sociologie, des didactiques et de l'histoire*, 2021
- Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école. France, XIX^e-XX^e siècle*, 2020
- Béatrice Finet, *La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire ?*, 2019
- Catherine Dorison, Jean-Pierre Chevalier, Anissa Belhadjin, Marie-Laure Elalouf, Maryse Lopez, *Des écoles normales à l'ESPE. Témoignages de formateurs*, 2018
- Xavier Riondet, Rita Hofstetter et Henri Louis Go (dir.), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle. Itinéraires et connexions*, 2018
- Sébastien-Akira Alix, *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*, 2017
- André D. Robert, *L'École en France de 1945 à nos jours*, 2^e édition augmentée (1^{re} édition 2010), 2015
- Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, 2014
- Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, 2012
- Renaud d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *Le Temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République. Les années 1960*, 2011
- Renaud d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*, 2010

Les auteurs

Étienne Anheim est historien, spécialiste du Moyen Âge, directeur d'études en sociologie de la culture en Europe à l'EHESS, membre du comité de lecture de la revue des *Annales*. Ses travaux abordent également des questions d'historiographie et d'épistémologie de l'histoire et il s'intéresse aux formes de vulgarisation de l'histoire, en bande dessinée par exemple.

Marie-Hélène Brunet est professeure agrégée à la faculté d'éducation de l'université d'Ottawa. Titulaire d'un doctorat en didactique et d'une maîtrise en histoire, elle s'intéresse particulièrement à l'enseignement de l'histoire des femmes et du genre de même qu'à l'histoire de l'éducation. Elle participe activement au partenariat pancanadien *Thinking Historically for Canada's Future* et elle est co-rédactrice de la *Revue d'histoire de l'éducation*.

Jean-Charles Buttier est docteur en histoire et actuellement chargé d'enseignement en didactique de l'histoire à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) de l'université de Genève. Ses travaux actuels portent sur la didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, notamment sous l'angle de l'engagement. Il appartient à l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Édhice).

Amélie Cambron-Prémont est doctorante en éducation à l'université du Québec en Outaouais et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses recherches portent sur l'éducation financière, la littératie financière et la formation initiale des enseignants en sciences sociales.

Philippe Charpentier est maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation au Centre universitaire de formation et de recherche de Mayotte, membre du laboratoire Icare de l'université de La Réunion.

Isabelle Collet est professeure de sciences de l'éducation à l'université de Genève où elle dirige l'équipe G-RIRE : Genre-Rapports intersectionnels, relation éducative. Elle explore la manière dont le système de genre

influence l'éducation et la formation. Ses interventions auprès des futur-es enseignant-es et personnels éducatifs portent sur la mise en œuvre de la pédagogie de l'égalité.

Marc-André Éthier est professeur de didactique de l'histoire à l'université de Montréal. Il dirige un projet de recherche sur les effets, sur le développement de la pensée historique au secondaire, de l'utilisation du matériel didactique et des jeux vidéo. Il est également directeur du Centre de recherche sur la profession et la formation enseignante.

Sylvain Genevois est maître de conférences en géographie à l'université de La Réunion (INSPE), docteur en géographie et en sciences de l'éducation, membre du laboratoire Icare

Lucie Gomes est maîtresse de conférences en didactique de l'histoire à l'université de Limoges, dans l'unité de recherche FrED. Elle s'intéresse aux rapports entre histoire et mémoire dans les apprentissages, dans l'objectif de favoriser le développement de compétences critiques historiennes, en utilisant le Cadre d'apprentissage par problématisation. Elle participe à la formation des futurs professeurs du premier et du second degré.

Charles Heimberg est professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté à l'université de Genève. Il est historien, discipline qu'il a enseigné dans le secondaire. Ses travaux portent notamment sur la pensée historique et son apprentissage, les enjeux de mémoire, la muséohistoire, l'histoire sociale et de l'éducation. Ses dernières publications sont *James Guillaume. L'émancipation par les savoirs* (dirigé avec Jean-Charles Buttier et Nora Köhler) et *Le rapport à la vérité dans l'éducation* (dirigé avec Olivier Maulini et Frédéric Mole).

Hyade Janzi est enseignante au collège Sismondi et collaboratrice scientifique à l'université de Genève, faculté des sciences de la société (SdS), développement et coordination des modules du poliScope.

Alexandre Lanoix est professeur adjoint au département de didactique de l'université de Montréal et détient un doctorat en didactique des sciences humaines. Au cours de ses recherches, il s'est intéressé à la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire et aux représentations sociales des enseignants d'histoire. Depuis plusieurs années, il œuvre à la formation initiale et continue des enseignants de sciences humaines au primaire et au secondaire.

David Lefrançois est professeur en sciences de l'éducation à l'université du Québec en Outaouais et chercheur régulier du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Il s'intéresse notamment au développement de la pensée critique en enseignement de l'histoire et aux éducations citoyenne, financière et juridique.

Caroline Leininger-Frézal est maître de conférences habilitée à diriger des recherches à l'université Paris Cité, membre du Laboratoire de didactique André Revuz (EA4434).

Xavier Leroux est professeur des écoles, docteur en géographie et aménagement, membre associé au laboratoire Discontinuités de l'université d'Artois, membre du comité éditorial des Clionautes.

Christian Mathis est titulaire d'un doctorat en didactique de l'histoire de l'université Carl von Ossietzky d'Oldenburg. Il est professeur de didactique de l'histoire à la Haute école pédagogique de Zurich, où il dirige le groupe de recherche en didactiques des sciences sociales. Ses recherches portent sur la culture historique et l'enseignement de l'histoire, l'enseignement de la Shoah et l'enseignement des sciences sociales.

Sabrina Moisan est professeure titulaire à la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke. Elle est spécialiste de la didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Ses travaux portent notamment sur les pratiques et représentations sociales des enseignants et enseignantes d'histoire au secondaire et à l'université, sur l'enseignement et l'apprentissage de thèmes sensibles, tels que les génocides, ainsi que l'enseignement antiraciste et inclusif de l'histoire dite nationale.

Valérie Opériol est chargée d'enseignement à l'université de Genève en didactique de l'histoire, dans la formation des enseignant-es du primaire et du secondaire. Après avoir obtenu un master d'histoire en 1990, elle a enseigné cette discipline durant 20 ans au secondaire I et II. Ses recherches portent sur l'approche de genre, les thèmes sensibles et les questions mémorielles. En septembre 2018, elle a soutenu une thèse sur la perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire. Elle a été membre du comité de rédaction de la revue *Le cartable de Clio* et fait actuellement partie de celui de la *Revue suisse des sciences de l'éducation*.

Amalia Terzidis est professeure et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du Valais, où elle assume la coordination des didactiques SHS. Elle est également *team leader* de l'équipe de recherche et développement Cite (Créativité, innovation, transformations en éducation). Dans ces deux rôles, elle cherche à accompagner les transformations éducatives de l'école à la formation professionnalisante, en favorisant la créativité et l'innovation humaniste.

Jean-François Thémines est professeur des universités en géographie à l'université de Caen Normandie (INSPE), membre du laboratoire Eso, UMR 6590 CNRS.

Christine Vergnolle Mainar est professeure des universités en géographie (émérite) au laboratoire Geode, UMR 5602 CNRS, université Toulouse-Jean Jaurès.

Remerciements

La coordination de l'ouvrage remercie le décanat de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève et la présidence de la section des sciences de l'éducation pour avoir financé la publication de cet ouvrage.

Elle remercie également toute l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Édhice) de l'Unige pour son soutien actif dans cette entreprise éditoriale.

Avant-propos inclusif

Les textes présentés dans cet ouvrage ont été nativement rédigés dans leur très large majorité dans une langue épïcène. Compte tenu de la diversité des formes employées pour rendre la langue plus inclusive (usages du tiret, du point médian, de la barre oblique, etc.), l'éditeur a souhaité une harmonisation *a posteriori* de ces textes. Les éditions et la direction de la collection étaient *a priori* favorables à l'usage du masculin générique mais l'ouvrage portant sur des savoirs pour agir sur le monde, notamment les perspectives de genre, la coordination a tenu à conserver une forme inclusive lorsque les auteurs et autrices le souhaitaient. Le choix a ainsi été fait d'utiliser les doublets en parallèle à des formulations non genrées, suivies parfois de l'accord de proximité.

Nous renvoyons aux recommandations du Haut Conseil à l'égalité en France auquel appartient Isabelle Collet, autrice de l'ouvrage (<https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/zoom-sur/article/guide-pour-une-communication-publique-sans-stereotypes-de-sexe>) ou bien au guide de l'université de Genève pour une écriture épïcène (<https://www.unige.ch/rectorat/egalite/thematiques/communication-inclusive-et-epicene/>).

Plus globalement, le fait d'adopter une communication inclusive et épïcène est un enjeu de mise en conformité des acquis de la recherche en didactique des sciences humaines et sociales et des textes qui mobilisent ce langage scientifique.

Bien qu'il existe une ambiguïté sémantique du masculin (sens générique ou sens spécifique), nombre d'études scientifiques démontrent que son emploi génère systématiquement des représentations masculines (Gygax, Zufferey et Gabriel, 2021). En outre, le caractère générique du substantif « homme » pour désigner le genre humain est une création récente, une évolution sémantique qui dans l'usage n'inclut pas les femmes (Viennot, 2021)¹.

1. La coordination de l'ouvrage remercie Isabelle Collet, Valérie Opériol et Aurélie de Mestral de l'université de Genève pour leur expertise et leurs conseils sur ce sujet.

Introduction générale

Dans les sociétés dites modernes, l'école occupe une place importante dans la transmission de connaissances formalisées. Si l'on se réfère à la conception vygotkienne du développement (Vygotski, 1934/1976), le processus d'apprentissage consiste en un changement qualitatif des fonctions psychiques antérieures et rend possible une accumulation quantitative des compétences et des capacités. Ce changement serait le résultat de l'intériorisation d'une confrontation avec l'extérieur. Ainsi, l'enfant, dans sa relation avec son entourage, apprend à mobiliser des signes et des outils socialement institués afin d'interagir efficacement en collectivité. La *Weltanschauung* – que l'on peut traduire par conception du monde – d'un individu est ainsi fortement corrélée aux principes et valeurs en place dans son environnement. Au-delà d'une répartition consacrée et traditionnelle, l'organisation du savoir en disciplines (Schneuwly, 2008) offre à l'individu apprenant différentes « fenêtr[e]s sur le monde » (Astolfi, 2008) qui lui permettent d'appréhender le réel selon autant de grilles de lecture alternatives, puisque chacune d'entre elles porte sur le monde un regard particulier issu de sa propre épistémologie. Cet ouvrage s'intéresse plus spécifiquement aux processus d'apprentissage des élèves en contexte scolaire et en particulier dans le cadre disciplinaire des sciences humaines et sociales (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté).

En adoptant cette perspective disciplinaire, cet ouvrage se propose de s'interroger sur les savoirs qui permettent aux élèves, futures citoyennes et citoyens, d'agir dans et sur le monde. Se dessine ici, comme on le pressent, la frontière entre des savoirs dits utilitaires – qui peuvent être très concrets comme la maîtrise des outils informatiques usuels ou la connaissance de la langue anglaise – et le développement d'une pensée critique, conçue

dans une logique d'agentivité², cette capacité à se positionner, à agir, à se sentir légitime d'entreprendre une action.

La didactique vise la description ou la compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage et a aussi des visées propositionnelles avec une intention transformatrice en s'appuyant sur des savoirs issus de la science moderne (Cariou, 2022). Ainsi, nous nous situons plutôt du côté de la fonction de la didactique qui tend à suggérer et non à prescrire (Develay, 1997).

Se pose alors la question du choix des savoirs à enseigner, mais aussi des voies d'entrée dans ces savoirs, par exemple sous l'angle du genre ou des questions sensibles (Legardez et Simonneaux, 2006). Dans cette perspective, il est utile, d'une part, de construire un rapport critique aux savoirs et aux sources et, d'autre part, de penser les contraintes de la forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin, 1994) qui peuvent venir interférer avec une vision théorique fondée sur l'agentivité et l'émancipation. Le titre même de l'ouvrage, « Des savoirs pour agir sur le monde », pose la question de l'articulation entre des savoirs ancrés dans les disciplines scolaires et leur mobilisation dans un contexte sociétal plus large. De même, il interroge la distinction entre curriculum caché³ et réel (Perrenoud, 2010). Le fonctionnement même de l'institution scolaire reposant sur une inégalité entre le corps enseignant et les élèves, soumis à des normes et principes, serait-il contradictoire de postuler que l'école participe à une émancipation dans son acception sociologique, à savoir l'« action de (se) libérer, de (s')affranchir d'un état de dépendance ; état qui en résulte⁴ » ? De plus, ce passage par les savoirs peut parfois aboutir à des formes d'injonctions paradoxales.

Il existe une forme de conflit entre ce qui est parfois attendu des élèves selon les prescriptions officielles (par exemple s'engager ou intégrer le fonctionnement démocratique) et ce qui est concrètement prescrit dans le cadre de la forme scolaire qui reste ici notre terrain d'observation. L'entrée par les savoirs nous invite également à utiliser le concept de transposition didactique⁵ (Chevallard, 1985) et à poser ainsi un certain nombre de questions liées

2. Nous entendons ici l'agentivité comme la traduction du concept d'agency, tel que développé par Davies (1991).

3. Le curriculum caché concerne les apprentissages qui ne sont pas explicitement programmés par l'institution scolaire, par opposition aux apprentissages prescrits.

4. Pour consulter la définition de ce terme sur le portail lexicographique du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) : <https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9mancipation>

5. Pour Yves Chevallard, la transposition didactique désigne le processus qui permet de passer du savoir savant au savoir enseigné.

entre elles : qu'est-ce que les élèves doivent connaître, être capables de faire et surtout comment doivent-ils se comporter ?

Les finalités de l'école sont en effet très ambitieuses. Par exemple, l'article 10 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) de la République et canton de Genève vise à développer chez les élèves « le désir permanent d'apprendre et de se former », tout en affermissant « la faculté de discernement et l'indépendance de jugement⁶ ». Dans le cas français, le Code de l'éducation définit un certain nombre d'objectifs fondamentaux⁷. Ainsi, le titre I^{er} stipule que l'école « favorise l'épanouissement de l'enfant » tout en le préparant à « l'exercice de ses responsabilités d'homme ou de femme et de citoyen ou de citoyenne ». Il est également précisé dans le titre III que l'instruction obligatoire vise à développer chez l'enfant « sa personnalité, son sens moral et son esprit critique ». L'article 22 de la Loi sur l'instruction publique du Québec place aussi de tels objectifs émancipateurs dans les devoirs du corps professoral en évoquant le « développement intégral de chaque élève » ou l'idée qu'il faut développer chez chaque élève « le goût d'apprendre⁸ ». Il faut également prendre en compte les attendus du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)⁹ qui énonce les trois missions fondamentales de l'école : « instruire, avec une volonté réaffirmée » (de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs), « socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble » et enfin « qualifier » (pour faciliter l'intégration sociale et professionnelle des élèves), ceci « selon des voies diverses » (ce qui induit une différenciation pédagogique mais aussi une diversification des parcours scolaires)¹⁰.

Comment concilier ce principe d'émancipation individuelle avec l'existence même de l'école, qui impose une reproduction normative des pratiques sociales et civiques pour assurer la perpétuation du système politique ? Comment dépasser le conflit entre un projet éducatif émancipateur et des prescriptions

6. Pour consulter la LIP : <http://ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L11470.pdf>

7. Pour consulter le Code de l'éducation : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006071191/>

8. Pour consulter la LIP du Québec : http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/l-13.3?langCont=fr#ga:l_j-h1

9. Merci à Marc-André Éthier pour avoir fourni des éclairages sur le cas québécois (J.-C. Buttier).

10. Pour consulter le PFEQ pour le primaire et le secondaire : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf

qui visent à reproduire un ordre établi reposant sur des valeurs dont le corps enseignant est le garant? Comment sortir de l'aporie¹¹ et encourager les élèves à transformer cet ordre politique au nom de valeurs supérieures ou d'une norme de valeur supérieure (le droit international par exemple)? L'une des difficultés que rencontre l'école aujourd'hui face à des conflits de valeur qui se révèlent à l'occasion de mouvements de mobilisation à l'échelle internationale, comme les grèves pour le climat, viendrait alors de la non-reconnaissance de cette aporie qui est mal vécue par les groupes dominés notamment.

À l'école, on forme les « citoyens en devenir¹² ». « L'élève, futur citoyen¹³ » ou encore « citoyen de demain¹⁴ », les expressions ne sont pas rares pour désigner cette période de formation à l'avenir. Si ces désignations sont optimistes, elles n'en traduisent pas moins une vision limitée et normative de la citoyenneté. Fondée sur une acception légale, qui reconnaît aux ressortissantes et ressortissants du pays le plein exercice de leurs droits et devoirs, la citoyenneté s'acquerrait ainsi à la majorité.

Dans le contexte d'une transmission scolaire, Heimberg (2011) distingue trois champs de pratiques, qu'il estime souvent confondus : le civisme, la civilité et la citoyenneté. Le civisme recouvre principalement l'apprentissage des règles de la vie politique démocratique, la sensibilisation à la légitimité des institutions et à la participation civique. La civilité, quant à elle, renvoie aux comportements adéquats dans la collectivité. Enfin, la citoyenneté serait l'« étude raisonnée et critique de problèmes de société, à partir notamment d'une mobilisation des connaissances disciplinaires de sciences sociales » (Heimberg, 2011). Ailleurs, Westheimer et Kahne (2004) proposent une typologie de la citoyenneté, qui s'exprimerait essentiellement de trois manières différentes : le citoyen personnellement responsable, le citoyen participant et le citoyen orienté vers la justice sociale. Le premier se caractérise par un ensemble de comportements visant à agir « de manière juste » : il obéit aux lois, paye ses impôts, recycle les déchets et donne son sang. Le citoyen participant s'implique activement au sein de sa collectivité et adopte un rôle de meneur : il connaît le fonctionnement des institutions, sait comment les mobiliser et organise les efforts collectifs de solidarité. Enfin, le citoyen orienté vers

11. L'aporie est entendue comme une contradiction insoluble dans un raisonnement.

12. <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>

13. <https://didierfle.com/produit/leleve-futur-citoyen-revue-internationale-deduction-sevres-44/>

14. <https://www.editionsdelamartiniere.fr/livres/citoyen-de-demain>

la justice sociale développe une attitude critique envers le système en place afin de comprendre les raisons des inégalités structurelles qui rendent les actions de solidarité collective nécessaires. Westheimer et Kahne relèvent en particulier que les deux premières modalités – responsabilité personnelle et participation – font le jeu d’un certain conservatisme, puisque le système politico-économique en place reste le cadre normatif et idéologique en vigueur.

Ces deux modèles, bien que très distincts l’un de l’autre, mettent en exergue un même élément : les « bons gestes » (recycler, voter, éteindre l’eau du robinet, etc.) ne suffisent pas à former le citoyen qui devra faire face aux enjeux humains collectifs fondamentaux de nos sociétés. Si le civisme et la civilité permettent un certain exercice de la démocratie, la finalité réelle de l’institution scolaire devrait amener les élèves à penser la société dans toute sa complexité, ses exclusions sociales et dominations systémiques selon Westheimer et Kahne. En somme, la posture citoyenne que l’école se doit de développer est celle qui outille les élèves pour questionner le système politique et social. Cela requiert certes que l’on connaisse et comprenne le fonctionnement des institutions démocratiques, mais également que l’on puisse les penser, sans complaisance, dans leur fonctionnement. Le système scolaire se retrouve ici pris dans une aporie constitutive : d’une part, transmettre un bagage cognitivo-comportemental et enseigner les valeurs fondamentales des sociétés démocratiques (la justice, l’égalité, le respect, etc.) ; d’autre part, proposer une réflexion qui porte sur l’incarnation pragmatique et la mise en œuvre de ces valeurs qui, elles, sont discutables.

Au-delà de la transmission de savoirs qui, de manière très caricaturale, ne seraient que pragmatiques et utilitaires, au-delà des enseignements moralisateurs défendant un « bien faire » et un « bien penser », il s’agit donc bel et bien de permettre aux élèves de développer un rapport critique face à la construction des savoirs et à leur légitimation. En d’autres termes, il s’agit de penser l’émancipation intellectuelle des élèves au sein d’une institution dont le fonctionnement est intrinsèquement contraignant et normatif. Dans son essai, Tarragoni (2021) postule que l’émancipation repose fondamentalement sur des droits sociaux inaliénables. Elle ne peut être que collective, contrairement à la récupération néolibérale du terme – notamment par Emmanuel Macron – qui vise à en faire un processus individuel, celui du *self-made man* ou *woman*. En s’appuyant sur le principe de la *Wertfreiheit* de Weber¹⁵, il défend en outre l’idée qu’une émancipation réelle ne peut pas être pensée ou anticipée par les élites intellectuelles d’aujourd’hui. Comment

15. La liberté des valeurs, la non-imposition des valeurs.

le pourraient-elles? L'expérience de vie qu'elles ont eue, les apprentissages qu'elles ont engrangés, les horizons d'attente qu'elles ont construits ne sont pas ceux des nouvelles générations. Les défis auxquels sont appelées à répondre les générations suivantes ne sont plus ceux des générations passées. Il s'agit, humblement, de rendre l'émancipation visible et audible; en d'autres termes, de la rendre pensable. La responsabilité qui échoit aux éducateurs et éducatrices, dans le sens le plus noble du terme, est bel et bien d'inspirer les possibles. Car rappelons ici que l'émancipation faisait partie intégrante du projet éducatif de l'école laïque républicaine dès ses origines. Héritant de la croyance en la toute-puissance de l'éducation pour régénérer le peuple, portée par de nombreux et nombreuses pédagogues du XVIII^e siècle, les révolutionnaires en France ont ainsi pensé la rupture de 1789 comme l'engagement à mener à bien une « mission pédagogique à accomplir » (Baczko, 1982). L'éphémère Seconde République française a tenté, en 1848, d'émanciper l'école de l'influence de l'Église catholique en confiant l'éducation religieuse uniquement au clergé en sortant le catéchisme des programmes scolaires. Enfin, toujours en France, sous la Troisième République, s'est opérée une progressive laïcisation scolaire qui précède de deux décennies la loi de Séparation des Églises et de l'État. Comme le rappellent très justement Caillé, Chanial et Tarragoni (2016), s'il est illusoire de vouloir postuler une émancipation, il existe bel et bien des émancipations, multiples et légitimes. Ainsi, l'émancipation telle qu'elle était conçue aux origines de l'école républicaine n'est plus la même aujourd'hui, la séparation des sphères scolaire et religieuse étant largement opérée dans des systèmes laïques¹⁶.

Aujourd'hui, au-delà d'une acception politique recouvrant la revendication de nouveaux droits qui mettent à mal la communauté démocratique déjà établie, il convient de ce fait d'entendre l'émancipation dans un sens plus large comme la « libération d'une norme jugée oppressante, plaçant un groupe social dans l'infériorité, le stigmate et l'invisibilité » (Tarragoni, 2021). Le principe de dévolution¹⁷ est étroitement lié aux voies de l'émancipation comme le fait remarquer Laurence De Cock lorsqu'elle traite de l'enseignement de l'histoire du XIX^e siècle à nos jours (De Cock, 2018). En acceptant

16. Du moins dans les trois aires géopolitiques qui nous intéressent ici: le canton de Genève (<https://silgeneve.ch/legis/#>), le Québec (<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/L-0.3>) et la France (<https://www.fonction-publique.gouv.fr/laicite-et-fonction-publique>).

17. La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant ou l'enseignante fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert (G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*).

une multiplicité de réponses d'une part, et en construisant même des questions avec les élèves, elle sort d'un rapport prescriptif ou catéchistique (Buttier, 2022) à la transmission (De Cock, 2018). L'historienne et didacticienne invite également à interroger les acteurs et actrices du passé pour rendre l'histoire véritablement émancipatrice. Ainsi, les savoirs pour agir sur le monde seraient ceux qui permettent de développer une agentivité, une encapacitation¹⁸ ou encore un pouvoir d'agir. Citant Charles Heimberg et ses préceptes pour une histoire émancipatrice, De Cock mentionne notamment le fait qu'une histoire qui ne se veut pas désespérante insiste sur le refus de tout déterminisme en promouvant « l'éventail des possibles ».

Éduquer pour inspirer, donc. Rendre possible. La tâche qui attend le corps enseignant n'est pas aisée. Comment inspirer l'émancipation ? Essentiellement, en défatalisant les incapacités intériorisées afin de laisser émerger le développement de nouvelles capacités, légitimes et légitimées (Tarragoni, 2021), afin que les actrices et acteurs sociaux d'aujourd'hui et de demain se (ré)approprient la légitimité de penser, proposer et initier les changements sociétaux nécessaires à une plus grande justice sociale. Le postulat est que les élèves, en développant leur pensée critique, vont construire leur propre pouvoir d'agir et éventuellement être en mesure de l'utiliser ensuite.

Les suggestions sont multiples lorsque l'on pense l'éducation aujourd'hui. Il s'agit, d'une part, de considérer l'enfant comme un sujet à promouvoir (Korczak, 2006), afin qu'il puisse choisir comment être au monde et agir dans le monde (Meirieu, 2002). L'histoire regorge d'exemples qui donnent à voir des formes innovantes d'engagement et de mobilisation – celles que les contemporains et l'historiographie traditionnelle ont longtemps méprisées. Elle met à jour les rapports de domination, leur reproduction dans les institutions et les structures, mais également leur redéfinition et leur remise en question. Ensuite, il s'agit également de construire l'« être au monde » des individus de manière fondamentalement sociale et relationnelle. L'expérience humaine, profondément multiple, ne doit pas faire oublier les besoins et enjeux communs qui ne sauraient être résolus de manière sectaire ou élitiste : ce qui me relie à l'autre est tout aussi fort que ce qui m'en différencie. Il convient aussi de prévoir des conditions d'enseignement dans lesquelles l'enfant puisse se saisir de son apprentissage : qu'il comprenne que les modalités d'apprentissage sont des outils élaborés dont la finalité

18. Processus par lequel une personne ou une collectivité se libère d'un état de sujétion, acquiert la capacité d'user de la plénitude de ses droits, s'affranchit d'une dépendance d'ordre social, moral ou intellectuel.

n'est pas d'être reproduits à l'identique, mais bien d'être recomposés selon les nécessités de la vie sociale ; que les savoirs sont à la fois construits et sociaux, mais également le fruit d'une démarche scientifique et disciplinaire, et qu'ils offrent un regard particulier, dénaturalisé, sur l'expérience humaine (Astolfi, 2008).

Comment penser dès lors le rapport entre des savoirs utilitaires et des savoirs émancipateurs et rendre possible une transformation réelle des savoirs pour atteindre l'émancipation en classe ? Il s'agit bien d'articuler les savoirs transmis à l'école et les savoirs non-scolaires acquis dans un contexte de vulgarisation et d'acculturation. Il s'agit enfin de voir comment les enseignantes et enseignants peuvent porter un projet d'émancipation au sein même de la forme scolaire en sachant que la contrainte asymétrique qui s'exprime à l'école peut faire écran à ce projet. La pratique enseignante peut notamment consister à émanciper les élèves en adoptant une démarche heuristique qui consiste à leur montrer comment se construisent les savoirs en sciences humaines et sociales.

Les différentes contributions réunies dans ce volume relèvent d'une certaine hétérogénéité de par leur inscription disciplinaire – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Toutefois, comme le titre l'annonce, l'ouvrage est centré sur les savoirs, d'où son ancrage didactique en lien avec l'enseignement des sciences humaines et sociales, notamment de l'histoire. L'objectif qui sous-tend cette publication est de voir comment l'entrée par les didactiques permet de penser la dimension émancipatrice de l'enseignement des sciences humaines et sociales. L'idée de savoirs pour agir sur le monde est liée à une prise de conscience des élèves et du personnel enseignant du potentiel d'encapacitation de cet enseignement sans méconnaître le fait que ce processus pourrait être empêché par le cadre scolaire au sein duquel il se déploie. Les 13 contributions ont été réparties en quatre parties qui permettent d'explorer cette problématique sous divers angles.

Ainsi, la première partie confronte la mission émancipatrice dévolue à l'école avec les prescriptions scolaires (lois scolaires, programmes, plans d'études, moyens d'enseignement, etc.). Les cadres sont divers puisqu'un article collectif (Philippe Charpentier, Caroline Caroline Leininger-Frézal, Sylvain Genevois, Xavier Leroux, Jean-François Thémines et Christine Vergnolle Mainar) s'intéresse à l'enseignement de la géographie en France pour tenter de discerner quels sont les « contextes et conditions de pratiques de savoirs émancipatrices à l'École ». Il montre que les trois conditions nécessaires pour que des savoirs puissent réellement être émancipateurs sont la condition de la matrice disciplinaire, l'explicitation des enjeux didactiques de savoir

sous-jacents à celle-ci et celle d'une entrée pertinente dans les savoirs. L'article de David Lefrançois, Marc-André Éthier et Amélie Cambron-Prémont change de perspective en se penchant sur l'éducation financière dans le contexte québécois cette fois-ci. Il illustre de manière exemplaire cette aporie précédemment évoquée: des aspirations élevées d'émancipation dans les textes d'encadrement qui se heurtent à une implémentation très utilitaire en classe – en l'occurrence savoir tenir un budget. Le troisième texte de cette partie concerne de nouveau le système scolaire français, mais sous l'angle disciplinaire de l'Enseignement moral et civique (EMC). Jean-Charles Buttier y interroge la contradiction entre la promotion de l'engagement d'une part et le fait que le périmètre de celui-ci soit étroitement normé par l'institution. L'objet de cette première partie est ainsi de questionner l'existence des prescrits à visées émancipatrices d'une part, et leur entrée en contradiction avec le cadre au sein duquel ils s'expriment d'autre part. Plus largement, cette analyse croisée des programmes, manuels, etc. invite à penser la construction d'une pensée critique dans un cadre contraint, ce qui produit ce dilemme consistant à éduquer au discernement tout en respectant les prescriptions sociales.

Une fois ce constat posé à partir de ces perspectives diverses, la seconde partie de l'ouvrage invite à inventer des pratiques didactiques émancipatrices dans les disciplines de sciences sociales. Croisant les disciplines, les autrices de cette seconde partie proposent d'examiner des exemples de pratiques pédagogiques jugées émancipatrices. Isabelle Collet et Valérie Opériol s'appuient sur un terrain d'analyse en Suisse romande pour proposer des pistes d'une pédagogie féministe puisque le genre est partout présent dans le système éducatif et de formation d'une part et que la discipline historique est l'une des premières disciplines des SHS à avoir été interpellée sur sa responsabilité à questionner le genre. La question de la valeur utilitaire des savoirs s'illustre ici de manière notable: si les élèves reconnaissent les stéréotypes, il n'est pas évident de transposer didactiquement la domination masculine et d'en montrer le caractère social. Dans son article sur l'enseignement de l'histoire, Lucie Gomes part d'une observation de terrain avec enregistrement d'interactions de classe dans le système scolaire français (lycée) pour montrer que l'étude problématisée de documents historiques a une portée aussi épistémologique qu'heuristique qui permet de dépasser un simple *fact-checking* afin d'aboutir à l'élaboration de savoirs émancipateurs. De son côté, Amalia Terzidis se situe dans le contexte de la formation des futures enseignantes et enseignants dans la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Partant de propositions concrètes issues de la formation en Secondaire II, elle interroge ainsi l'articulation entre la promotion de la créativité d'une part

et la mise en place de pratiques qui questionnent la présence du savoir dans l'espace public et donc la posture enseignante face à ces savoirs extérieurs à la sphère scolaire. Enfin, toujours dans le contexte romand, le chapitre d'Hyade Janzi propose un exemple concret d'expérience pédagogique de déconstruction d'un savoir en montrant l'importance de l'approche sous l'angle de la multiperspectivité, entendue comme l'étude des événements sous des angles multiples en fonction des points de vue. La chercheuse présente ainsi l'intérêt de mobiliser un jeu de rôle pour traiter de la question migratoire en classe de géographie en insistant, comme Amalia Terzidis, sur l'intérêt de ces expériences dans le cadre d'une formation initiale mobilisant des expériences de terrain, véritable « réflexion-action » pour citer Hyade Janzi.

Alors que la seconde partie portait sur des pratiques concrètes en classe, la troisième suggère des pistes de réflexion pour construire et transmettre des savoirs pour agir sur le monde. Sabrina Moisan et Marie-Hélène Brunet proposent une réflexion épistémologique et critique à partir du champ disciplinaire de « l'histoire pour les autres » et invitent à « se faire violence » mais aussi à « faire violence aux savoirs » tout en « faisant violence au *statu quo* ». Les chercheuses questionnent la transposition de ces réflexions théoriques dans le cadre disciplinaire de l'enseignement de l'histoire. Se fondant sur le contexte de formation genevois, Charles Heimberg propose d'étudier les témoignages et leurs usages qui permettent de s'interroger sur le monde. Partant de questions épistémologiques relatives à la prise en considération des témoins dans l'écriture de l'histoire d'une part, mais aussi au rapport à la vérité en règle générale, en lien avec les *fake news* en particulier, le chercheur relate l'expérience d'un recueil de témoignages dans le cadre d'un cours universitaire. Le troisième article est de Christian Mathis, qui se livre à une réflexion sur la mise en place de pratiques critiques vis-à-vis de savoirs construits en inscrivant sa réflexion dans une tradition à la fois herméneutique et épistémologique. Il invite à jouer sur les « positionnalités¹⁹ » en postulant que la multiperspectivité est source d'encapacitation grâce à des outils intellectuels qui s'inscrivent dans des savoirs.

La quatrième partie pousse à s'ouvrir sur la société en sortant du cadre strictement scolaire, ou de formation professionnelle aux métiers de l'enseignement, en interrogeant l'articulation entre l'école, la société et les savoirs. Ainsi, Philippe Charpentier propose un ensemble de réflexions philosophiques

19. Entendue comme la position, physique et symbolique, que prend un individu et qui détermine sa compréhension et son interprétation d'un phénomène.

et pédagogiques sur ce que pourraient être des savoirs émancipateurs dans une école émancipatrice. Par une analyse des finalités de l'école, l'auteur met en lumière un certain nombre de visées contradictoires et fait une liste de propositions pour rendre l'éducation émancipatrice ; il suggère comment dépasser ces contradictions, qui tiennent à la poursuite d'objectifs parfois opposés. Le chapitre suivant, d'Alexandre Lanoix, propose une synthèse d'un ouvrage collectif qui s'intéresse aux « savoirs profanes », c'est-à-dire provenant de l'extérieur de l'école. Il questionne l'articulation entre l'école et la société, notamment sous l'angle des savoirs mais pas uniquement. Cette présence du non-scolaire à l'école concerne des usages publics et notamment médiatiques de l'histoire, dont certains peuvent être didactisés et intégrés par la forme scolaire. Alexandre Lanoix postule que cette intrication entre le scolaire et le non-scolaire, entre les savoirs profanes et les savoirs historiques ou les savoirs historiques issus de leur transposition, peut être un précieux levier d'apprentissage.

Enfin, dans un dernier texte d'ouverture qui conclut l'ouvrage, au titre évocateur de « L'histoire buissonnière », l'historien Étienne Anheim travaille l'articulation entre science, école et société. Loin de la rejeter en bloc, il explique que cette intrication entre le scolaire et le non-scolaire, entre le social et le didactique, permet de revenir sur la présence du non-scolaire à l'école. Puisque les savoirs dits « profanes » – par opposition aux savoirs dits « savants » – sont des usages publics de l'histoire qui répondent à des objectifs propres à leur contexte de production, ce ne sont pas des objets nativement conçus comme des ressources pour former des citoyennes et citoyens faisant preuve de discernement.

Cet ouvrage est le fruit des réflexions menées au sein de l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Édhice) de l'université de Genève. Nous avons souhaité prolonger les échanges du colloque international de la didactique de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté qui s'est tenu à Genève en juin 2019²⁰. Il est particulièrement satisfaisant d'avoir pu réunir dans un même volume des apports aussi variés qui, tous, reconnaissent l'importance de rendre à l'émancipation sa réelle potentialité formatrice, afin qu'elle ne reste pas une vaine parole, prisonnière de formulations prescriptives consensuelles.

20. Le site du colloque peut être consulté ici : <https://www.unige.ch/didactiquesHGC2019/>

PARTIE 1

**L'émancipation face
à des prescriptions scolaires
parfois paradoxales**

Chapitre 1

Contextes et conditions de pratiques de savoir émancipatrices à l'École, à partir du cas de la géographie scolaire française

PHILIPPE CHARPENTIER, CAROLINE LEININGER-FRÉZAL, SYLVAIN GENEVOIS, XAVIER LEROUX, JEAN-FRANÇOIS THÉMINES ET CHRISTINE VERGNOLLE MAINAR

L' idée de savoirs émancipateurs est marquée du sceau des pédagogies critiques (Ott, 2011 ; Freire, 2019). Cette idée conditionne la transmission de savoirs qui visent une autonomie de pensée des personnes et d'une capacité d'action collective, voire de transformation sociale allant vers davantage de liberté, de justice et d'égalité.

27

Les pédagogies critiques ne sont guère diffusées dans les institutions scolaires. Pour autant, leurs visées ne semblent pas étrangères aux finalités que les institutions scolaires assignent à l'enseignement des sciences humaines et sociales. Ce dernier est justifié par sa contribution à l'éducation citoyenne dans des sociétés démocratiques (Audigier, 2005). Nous pensons donc utile de confronter cette pensée des savoirs émancipateurs, aux conditions et contextes de l'enseignement « ordinaire » des sciences humaines et sociales dans les organisations scolaires. Nous nous attacherons à l'enseignement scolaire de la géographie dans le contexte français.

Une organisation scolaire ne prescrit pas seulement des savoirs à transmettre. Elle définit aussi le travail attendu des personnes qu'elle emploie. Nous posons que pour parler de savoirs émancipateurs, il est nécessaire de penser ensemble la production de contenus et le travail des personnes chargées de cette production. Peut-on en effet penser des savoirs émancipateurs, donc des pratiques de savoir émancipatrices pour les élèves, avec un corps enseignant placé dans des conditions où il leur serait difficile d'envisager,

pour elles et eux-mêmes, davantage d'autonomie et de pouvoir d'agir, par leurs choix didactiques en géographie, sur les apprentissages de leurs élèves ?

Autrement dit, à partir de l'analyse que nous faisons de la situation de la géographie scolaire en France, à partir de nos expériences de recherches en didactique, quelles conditions nous semblent devoir être réunies pour des pratiques de savoir émancipatrices ?

Nous identifierons trois conditions :

1. La condition de la matrice disciplinaire (Develay, 1992) qui sous-tend tout texte de programme et autorise plus ou moins les « espaces d'initiative » pour les professeurs et professeuses. Nous illustrerons cette condition dans une première partie, en prenant, pour mieux en montrer la force, l'exemple des programmes les plus contraignants, en l'occurrence ceux du lycée.

2. Celle de l'explicitation des enjeux didactiques de savoirs sous-jacents à tout programme, y compris lorsqu'il soutient une perspective d'agentivité des enfants/élèves : à quelles conditions ce potentiel peut-il être « lu », « partagé » par la profession ? Nous prendrons appui dans une deuxième partie sur les programmes de l'école élémentaire où les enjeux d'explicitation sont forts pour des raisons que nous développerons. L'ajustement des pratiques aux prescriptions reste difficile, mais nous suggérons des propositions « raisonnables » pour la mise en place de savoirs émancipateurs.

3. Celle d'une entrée pertinente dans les savoirs. Les questions sociales contemporaines nécessitent de convoquer des savoirs d'origines différentes (différents champs disciplinaires, différentes catégories d'acteurs) et de créer pour les élèves les conditions de leur mise en discussion de manière à les aider à construire leur opinion ; une « opinion raisonnée » (Lange, Trouvé et Victor, 2007) fondée sur des choix argumentés et point de départ d'un éventuel engagement. Cette condition d'une entrée pertinente dans les savoirs nécessite un étayage des pratiques enseignantes dans le cadre de recherches collaboratives croisant enseignement et recherche, comme nous le montrerons dans la troisième partie.

Chacune de ces conditions est abordée à partir d'une analyse de curriculum en prenant des exemples dans différents niveaux du système scolaire, et complétée par l'évocation de travaux de recherche collaborative ou de recherche-intervention. Ce texte écrit à plusieurs mains par des personnes ayant des positions professionnelles et des démarches de recherche différentes prend appui sur une diversité de points de vue. Mais il défend l'idée d'une responsabilité à assumer par la recherche didactique, d'étayer les prises d'initiative des enseignantes et enseignants et de participer aux débats sur les évolutions de prescriptions.

Contraintes de matrice disciplinaire : le cas des programmes de lycée

Une première condition pour parler de savoirs émancipateurs est la matrice disciplinaire (Develay, 1992) portée par le texte de prescription du programme. Pour Develay, le concept de matrice disciplinaire permet aux praticiens comme aux chercheurs de saisir ensemble les enjeux pédagogiques et de savoirs disciplinaires. « L'épistémologie des savoirs scolaires permet d'inférer partiellement une pédagogie, car elle propose des clés pour lire et écrire les situations d'apprentissage » (p. 59). Se mettant à la place d'un praticien, il en exprime ainsi l'intérêt : « L'épistémologie scolaire montre que ce n'est pas "plus je m'occuperai de l'élève plus je saurai comment lui enseigner", c'est "plus je m'intéresserai au savoir et plus je saurai quoi" et aussi en partie comment enseigner ».

Une matrice disciplinaire est d'abord « le point de vue qui, à un moment donné, est porté sur un contenu disciplinaire et en permet la mise en cohérence » (p. 46). Elle fixe une orientation décisive, sur le plan de ses finalités, des concepts, méthodes et théories privilégiés. Son choix « renvoie de surcroît, à un choix idéologique rarement explicité au fond » (p. 47). De plus, Develay montre que toute matrice disciplinaire implique une définition du métier. Lorsque la matrice change avec un nouveau programme, alors on peut parler d'un « nouveau métier » (p. 49).

En somme, le concept de matrice disciplinaire doit être appréhendé, d'un point de vue didactique, comme porteur d'une norme non seulement en matière de finalités et de contenus, mais aussi en matière de pratiques professorales prescrites, ce que nous appellerons le professeur attendu.

Nous posons que pour parler de savoirs émancipateurs, il est nécessaire que les professeurs puissent du fait de la prescription se sentir autonomes et ainsi en capacité d'agir, par leurs choix didactiques en géographie, sur les apprentissages de leurs élèves. Mais les matrices disciplinaires portées par les programmes créent-elles toujours cette condition ? Et si cela n'est pas vraiment le cas, quel espace d'initiative est possible ? Les programmes français de lycée de 2019 montrent les limites posées par la matrice disciplinaire qu'ils portent.

Le contexte français de prescription

Dans le contexte français, les programmes sont issus d'un circuit d'écriture (Legris, 2010) mis en place sous l'égide d'un Conseil supérieur des programmes

(CSP) qui formule ses propositions au ministère. Leur élaboration est un sujet de tensions entre les Groupes d'experts (GE) définis par le CSP, l'Inspection générale de l'Éducation nationale (Igen) et les représentants des enseignants, syndicats et associations de spécialistes. De plus, la décision de fabriquer de nouveaux programmes prend place dans un agenda de politique scolaire et de politique générale marqué par les élections présidentielles. Enfin, concernant les professeurs, le référentiel de « compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » annexé à la loi de 2013 (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 23 juillet 2013) a été mis en place sans que des représentants de la profession n'aient été associés à son élaboration.

Les programmes de lycée de 2019 : entre finalités affaiblies et éclatement notionnel

Le texte officiel des programmes de lycée de 2019¹ fait précéder l'énoncé des contenus, d'un préambule, d'une présentation de « l'enseignement de la géographie », puis d'une présentation du programme de chaque niveau de classe. Viennent ensuite les thèmes auxquels sont apposés des « commentaires » assez longs (entre 500 et 1000 caractères). À la fin de chaque programme, figure une liste de « Notions et vocabulaire à maîtriser à l'issue de la classe ». Le texte est le plus long des programmes produits depuis 1995 pour les lycées. Nous en proposons une analyse au prisme du concept de matrice disciplinaire.

Dans ce texte, la « discipline » paraît fonctionner d'elle-même : « l'histoire et la géographie enseignées transmettent aux élèves des connaissances [...]. Elles les aident à acquérir des repères temporels et spatiaux ; elles leur permettent de discerner l'évolution des sociétés [...] ainsi que les actions et décisions des acteurs ; elles les confrontent à l'altérité ». Il est question de finalités dans un paragraphe secondaire traitant de la complémentarité de l'histoire et de la géographie². Elles y sont confondues avec l'objet de la discipline : « Finalités – La géographie vise à comprendre comment les individus et les sociétés organisent leur espace, s'y développent, le transforment » (p. 11). Elles sont ramenées à une perspective de transmission de repères, de connaissances et de techniques de questionnement. L'ambition de la formation du raisonnement, de l'apprentissage d'une pensée géographique et d'une analyse qui ouvre les possibles n'est pas exprimée.

1. *Bulletin officiel* spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

2. « [Ces dernières] contribuent de manière complémentaire à la formation intellectuelle des élèves, à leur formation civique et à la construction d'une culture commune » (p. 2).

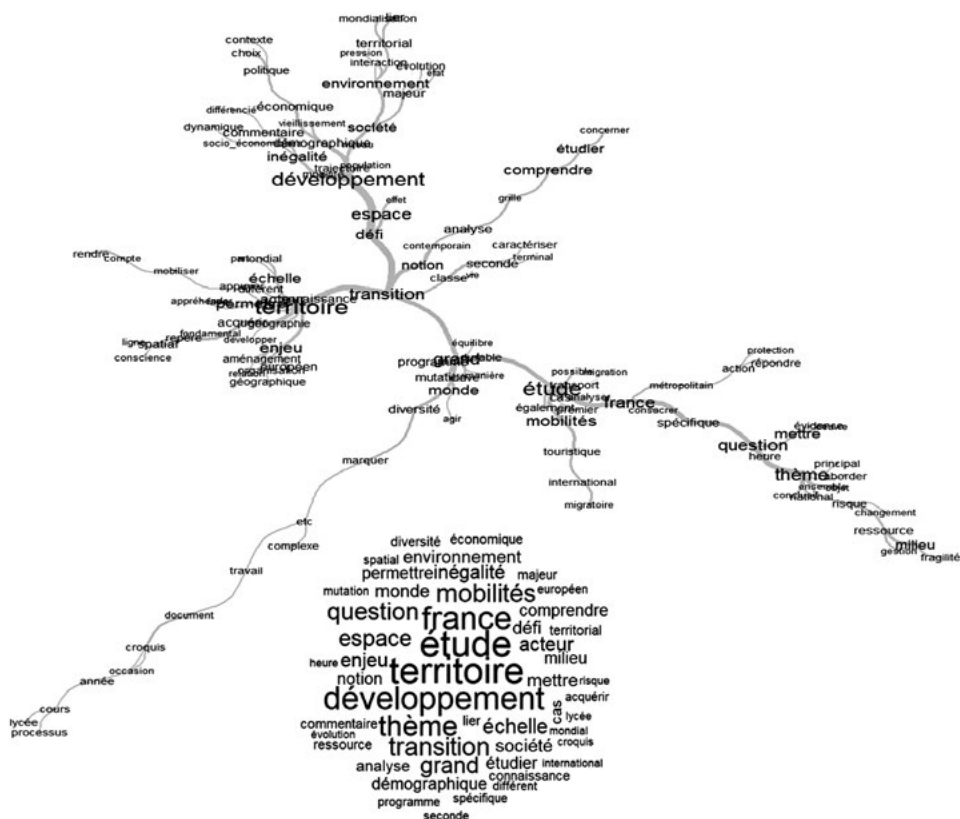
L'analyse des contenus ne montre pas d'intégration par des concepts à valeur matricielle. Le texte met en avant des listes de notions. Ces listes sont hétérogènes et les notions y sont peu reliées entre elles, ce qui rend toute tentative de dégager une trame notionnelle quasiment impossible.

Prenons le programme de seconde (premier niveau de classe du lycée). La liste comprend quatre notions transversales. Parmi elles, figure celle de transition, qui est donnée en préambule comme la « clé d'analyse des grands défis contemporains ». Mais celle de mondialisation qui figure dans la liste n'est pas mobilisée dans le programme, lequel renvoie au monde comme échelle d'observation ou comme toile de fond des mobilités. La notion de territoire qui est aussi dans la liste n'est pas non plus un objet d'enseignement. Si le titre du thème 2 comprend le mot territoires, son contenu est centré sur le développement qui permet de « différencier les territoires » et la « pluralité de trajectoires territoriales démographiques et économiques ».

Quant à la transition censée être la notion centrale, elle a quatre statuts : notion « clé d'analyse des grands défis contemporains », cadre de référence pour l'action (transition urbaine/villes en transition, transition environnementale), modèle d'analyse (transition démographique) ou encore réalité : « Les transitions, qu'elles soient démographique, économique, urbaine ou environnementale, y sont [en Afrique australe] marquées par leur diversité et leur rapidité ». La dimension politique (des choix faits par qui ?) inhérente à la transition qui est une démarche voulue n'est pas explicitée. On observe plus généralement un retour en force de l'environnement (et même des « milieux » géographiques) qu'il s'agit de préserver et de protéger en lien avec la défense de la biodiversité (risque de dérive vers une approche naturaliste).

Cet éclatement des notions se perçoit avec une analyse lexicométrique. Une analyse conduite avec le logiciel Iramuteq permet de mettre en évidence les notions clés, hiérarchisées en fonction du nombre d'occurrences (**figures 1a** et **1b**). Les deux nuages de mots, qui correspondent respectivement aux programmes de seconde et de première, ont été réalisés à partir de cinq occurrences au moins. Ils témoignent d'une grande disparité des notions, mêlées à des termes de vocabulaire géographique plus classique. Territoire (23 occurrences) et développement (20 occurrences) ressortent nettement au niveau seconde alors que le terme d'espace (38 occurrences) est davantage utilisé au niveau première. La France (20 occurrences en seconde et 18 occurrences en première) révèle une prégnance de l'échelle nationale au détriment des autres échelles et une volonté implicite d'utiliser le territoire hexagonal comme référent absolu.

Figures 1a et 2a. Nuage de mots des textes de programme de 2019 et analyse des co-occurrences pour les programmes de la classe de seconde.



Une analyse plus approfondie permet de faire ressortir les cooccurrences, c'est-à-dire l'apparition simultanée de deux ou plusieurs éléments dans le même discours. L'intérêt d'une analyse par cooccurrence est de montrer les liens éventuels entre les notions indiquées ici par des arêtes d'autant plus épaisses que le lien est fort (figures 2a et 2b). La transition, présentée comme la notion centrale, ne parvient pas véritablement à structurer le programme de seconde qui s'éparpille entre une géographie du développement, des territoires, des mobilités, des milieux ou des ressources. En première, l'espace occupe une place plus centrale en lien avec l'étude des espaces productifs, des acteurs et des échelles, sans préjuger du sens accordé à ce terme très générique. De fait les programmes de seconde et de première semblent renvoyer à plusieurs matrices disciplinaires et hybrider plusieurs paradigmes épistémologiques : une géographie classique des milieux, une géographie des espaces et de leur organisation fonctionnelle, une géographie plus récente et actuelle des acteurs et des territoires.

le développement durable) montre la place centrale de la notion de développement et, dans une moindre mesure, de celle d'environnement (avec le postulat que les sociétés développées seraient les plus à même de maîtriser leur environnement). Le programme de première fait de cet état du monde le produit de logiques de métropolisation et de la prééminence d'« espaces productifs majeurs ». La notion de recomposition sert à repérer les logiques productrices d'un développement différencié.

En terminale, il reste à expliciter les ressorts du monde ainsi décrit. Ce ressort, c'est la puissance et l'influence dans une mondialisation qui produit « une hiérarchisation croissante des territoires à l'échelle mondiale ». La production économique mondialisée est bien au centre des préoccupations dans un monde organisé par la mise en concurrence des territoires. Si les sociétés figurent dans le titre du thème 1 de seconde « Sociétés et environnements : des équilibres fragiles », le mot même ne figure pas dans le programme de terminale. À la fin du parcours en lycée, l'économie mondialisée a « digéré » les sociétés. C'est donc bien un récit de la concurrence mondiale des territoires qui est à faire partager. Et c'est ce grand récit qui nous semble matriciel.

Le professeur attendu et le grand récit

Pour la première fois depuis l'après-guerre, la notion de liberté pédagogique est absente de la prescription. Le professeur attendu est décrit à partir d'une conduite, d'un comportement et non d'une démarche ou d'un projet d'éducation : « l'enseignement associe des temps dédiés : – à la transmission des connaissances par les professeurs et d'écoute active de la part des élèves ; – à l'étude de sources, à l'analyse approfondie et critique de documents variés (cartes, textes, iconographie, vidéos...) et à la réalisation de croquis ».

Le texte à dire par les professeurs est amorcé dans ce qui est appelé le « commentaire » du programme. Ce commentaire est en réalité une description du monde tel que le voit le programme. Il est reconnu au professeur la liberté de choisir les exemples pour développer ce texte. Quant aux élèves, après « l'écoute active » du professeur, ils avancent chaque année dans « l'apprentissage des exercices de géographie » évalués en contrôle continu à partir de la classe de première.

Quels espaces d'initiative ?

Avec une matrice disciplinaire qui vise le partage d'un grand récit du développement, les espaces d'initiative sont étroits. L'écart entre ces programmes de lycée et ceux de collège, produits dans un autre moment politique (2015) et avec un autre fonctionnement du CSP, permettent d'identifier deux perspectives.

La géographie prospective est prescrite tout au long du collège où elle « permet aux élèves de mieux s'approprier les dynamiques des territoires et de réfléchir aux scénarios d'avenir possibles » (*BOEN*, spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 183). Elle ne l'est pas en lycée ; ce qui est cohérent avec une matrice qui organise la description raisonnée de l'existant. Pour autant, si on pense que l'analyse est une forme d'action, sur les façons de voir, de penser et de dire (le monde en géographie), alors l'effort de géographie prospective accompli au collège pourrait être poursuivi au lycée, à la faveur de certains thèmes. Ce serait une façon de rapprocher le futur des territoires et les questions de justice sociale de la classe de géographie.

Les pratiques sociales, les imaginaires et les rapports sociaux sont davantage présents au collège qu'au lycée. Le concept anthropo-géographique d'« habiter » dont il sera question à la section suivante, organise en effet la première classe du collège et donne le ton pour les trois années suivantes. Or, au lycée, la description des productions sociales est centrée sur l'économie. L'initiative consisterait là aussi, dans le prolongement du collège, et à la faveur de thèmes qui s'y prêtent, à installer une réflexion sur les normes qui fondent les politiques, les pratiques et les aspirations territoriales : où en est-on en matière de droits à l'égalité territoriale et sociale ?

Ces deux perspectives sont à ce stade théoriques, énoncées par des chercheurs et non prises en charge par le corps enseignant qui a néanmoins une formation disciplinaire sur laquelle il peut s'appuyer. Les programmes restent quant à eux loin d'une prise en compte des finalités plurielles de la géographie scolaire, en particulier de ses finalités critiques. À l'école primaire, la matrice disciplinaire est plus favorable aux initiatives des enseignants. Ce n'est néanmoins pas suffisant car d'autres contraintes viennent limiter la capacité des enseignants à développer des pratiques de savoirs émancipateurs.

Faire avec la maîtrise disciplinaire : les situations raisonnables

Le programme de géographie de cycle 3 de 2015 : le premier programme issu de la science universitaire homonyme

Précisons d'abord quelques balises chronologiques. Si le cycle 3 (à savoir le CM1, le CM2 et la sixième) donne l'impression de dérouler un contenu cohérent autour du paradigme géographique de « l'habiter » issu de la discipline géographique universitaire de référence, cette unité résulte de deux chronologies différentes. En effet, ce thème de « l'habiter » est apparu dans le programme de collège de 2008 en classe de sixième (sous l'intitulé

« La Terre, planète habitée »). Ce n'est qu'ensuite, lors de l'incorporation de la classe de sixième au cycle 3, que le début du cycle 3 actuel depuis 2015, à savoir le CM1 et le CM2, a vu arriver cette thématique de « l'habiter » dans les programmes du primaire. Rétrospectivement, on pourrait y lire une cohérence d'ensemble chapeautée par une introduction commune et des concepts partagés (prospective, acteurs...) mais l'articulation s'est faite en deux temps distincts. Rien, en l'état actuel des connaissances, ne permet cependant de savoir dans quelle mesure cette continuité épistémologique était voulue ou liée à la présidence du Conseil supérieur des programmes par le géographe Michel Lussault. Malgré ce décalage temporel et la coexistence des deux univers institutionnels qui régissent le début du cycle 3 (l'école élémentaire, pour le CM1 et le CM2, gérée par des enseignants polyvalents) et sa fin (le collège, pour la sixième, gérée par des spécialistes disciplinaires bivalents en histoire et géographie), la continuité est à relever.

À titre de comparaison, notons que le programme d'histoire n'est pas articulé de la même manière puisque le CM1 et le CM2 balayent l'ensemble des périodes historiques tandis que la sixième redémarre aux périodes anciennes.

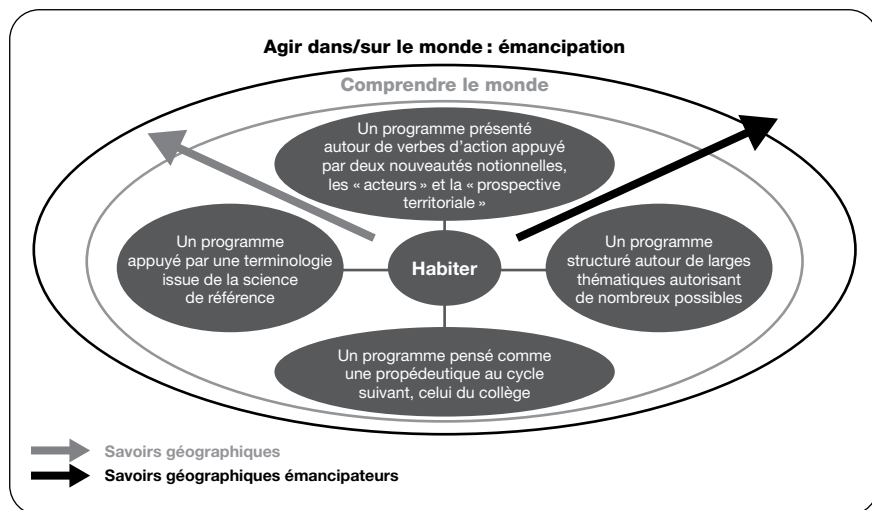
La notion d'habiter dans les programmes du cycle 3

La notion d'habiter est au cœur des programmes de cycle 3 (CM1, CM2 et 6^e). Ce terme d'« habiter » a la particularité d'être à la fois un mot de sens commun et une notion en géographie savante qui propose d'interroger l'espace à partir de ce que vivent, ressentent les habitants en tant qu'usagers, acteurs et/ou producteurs de l'espace (Lussault *et al.*, 2007). Les documents d'accompagnement destinés au collège parus en 2009 indiquent que cette notion d'habiter a pour objectif de faire entrer les élèves dans le raisonnement géographique, par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les « habitants », individus et sociétés, entretiennent à différentes échelles avec les lieux dont ils ont la pratique. Ainsi la notion d'habiter n'a-t-elle pas pour unique finalité de décrire et d'interroger seulement son lieu de résidence mais plutôt celle d'interroger les pratiques spatiales des habitants à différentes échelles, dans différents lieux (Lussault *et al.*, 2007).

Ce paradigme de « l'habiter » est structuré autour d'une présentation des contenus en verbes d'action (se loger, se déplacer, consommer...) et une possibilité de les organiser autour de grandes thématiques et non d'échelles spatiales cloisonnées. En outre, deux nouveautés majeures, en accord avec les préoccupations de la science de référence, fondent ces textes officiels et en chapeautent l'ensemble : la présence des « acteurs » qui organisent voire, pour certains d'entre eux, aménagent les espaces (légitimant ainsi ce recours

aux verbes d'action) et également la « prospective territoriale » qui ambitionne d'amener les élèves à réfléchir à des scénarios d'avenir possibles et permet d'insérer une temporalité, une possible projection dans le futur.

Figure 3. Le programme de géographie de cycle 3 et sa/ses finalité(s).



Source : Philippe Charpentier et Xavier Leroux, 2021.

Un lecteur averti des avancées de la science géographique peut noter d'emblée l'accord entre celle-ci et ce programme. Mais qu'en est-il des professeurs des écoles qui ne sont pas des spécialistes des disciplines qu'ils enseignent ? D'autant plus que les programmes, s'ils proposent de nouvelles notions, de nouveaux concepts, sont écrits sans référence à des travaux universitaires. C'est alors à la formation initiale et/ou continue d'explicitier les programmes ou aux professeurs des écoles de se prendre en charge et d'en connaître les tenants et les aboutissants avec toutes les difficultés qu'ils peuvent rencontrer à le faire (Charpentier, 2018).

« Pour une traduction de ce(s) contenu(s) en savoirs émancipateurs à destination des élèves »

Un programme scolaire et disciplinaire...

La France comme d'autres pays a fait le choix d'imposer un programme scolaire en géographie comme dans les autres disciplines à l'école primaire. Le programme de géographie de cycle 3 est construit sur la notion d'« habiter », une notion de géographie savante qui permet de lire le monde qui nous entoure à partir d'un point de vue, d'une méthodologie particulière pour

répondre à des fins particulières : faire des sujets usagers de futurs acteurs de la construction de l'espace ? Cette perspective doit permettre aux élèves de comprendre les points de vue des différents acteurs qui utilisent, pensent et construisent l'espace. Mais pour que cette matrice disciplinaire devienne source d'émancipation pour les élèves/futurs adultes, il paraît nécessaire de rappeler à l'instar de Freire (2019), promoteur d'une pédagogie critique qui vise l'émancipation des apprenants et des enseignants, que « nous sommes des êtres conditionnés mais non des êtres déterminés, programmés » et que le futur doit être entendu comme « problématique et non inexorable » (p. 37). Dans ces conditions, pour permettre l'émancipation des élèves, les enseignants doivent viser « l'autonomie des apprenants » (p. 31) et avoir à l'esprit qu'« enseigner n'est pas transférer la connaissance, mais créer les possibilités pour sa production et sa construction » (p. 41). Dans ces conditions, comme le rappelle Cousinet (1959), un ardent promoteur quant à lui des méthodes actives en éducation, « la valeur du savoir consiste uniquement dans l'usage qu'on en fait. C'est donc vers le futur, et non vers le passé, que doit se tourner, que se tourne naturellement l'activité de l'élève » (p. 21). Pour le dire autrement, l'enseignant doit présupposer comme le propose Hannoun (1996), philosophe de l'éducation, « l'affirmation d'une humanité capable d'opter pour une direction positive de son évolution, [...] la valeur de la finalité de son action, à savoir le profil de l'homme dont il souhaite faciliter l'émergence chez l'éduqué, [...] la perfectibilité de l'éduqué quel que soit son niveau actuel aux plans comportemental et cognitif, [...] une capacité de l'éduqué à participer librement à son propre processus éducatif » (p. 16). Mais pour que les programmes scolaires se muent en savoirs émancipateurs pour les élèves, encore faut-il que le maître soit lui-même en mesure de comprendre ce qu'ils impliquent en termes de connaissances des programmes (Philippot et Baillat, 2011 ; Charpentier, 2018) et de dispositifs pédagogiques (Develay, 1995).

... comme espace d'initiatives malgré tout sous contraintes

Ce dernier programme en vigueur nous apparaît, de par son caractère très ouvert, à la fois générateur de possibles et d'inquiétudes chez les enseignants, selon la réception qu'ils pourront/auront pu en faire.

De plus, ce programme transmis aux équipes enseignantes sous la forme d'un fichier PDF n'a été accompagné que de quelques propositions de séances sur le site ministériel Éduscol, a contrario des programmes de 2002 ou d'un *Bulletin officiel (BO)* complémentaire comme cela avait été le cas en 2012 pour les programmes de 2008.

Soulignons également l'absence de guidage de ce nouveau texte en formation continue puisque, depuis la rentrée de l'année 2018-2019, le contenu des 18 heures d'animations pédagogiques obligatoires à destination des professeurs des écoles titulaires est désormais uniquement centré sur les domaines dits « fondamentaux » du français et des mathématiques.

Aux fréquentes modifications de programmes auxquelles la profession enseignante est confrontée, ne peut s'ajouter qu'une très lente infusion des savoirs résultant d'une désynchronisation désormais consommée entre les évolutions de la géographie à enseigner et celles de la géographie enseignée (Philippot et Charpentier, 2016). Ce hiatus entre la (trop grande) rapidité du temps politique et la (trop grande) lenteur de l'appropriation enseignante amène une renormalisation de l'activité enseignante (Schwartz, 1997), en particulier une renormalisation des injonctions (Ménard et Lantheaume, 2020), précisément car ils n'ont pas le recul théorique ni temporel pour saisir pleinement le potentiel de cette matrice disciplinaire centrée sur l'« habiter ».

Traduire des contenus de programme en savoirs émancipateurs nécessite donc de tenir compte de la professionnalité des enseignants en question. Concernant les maîtres du premier degré, nous soulignons que ceux-ci sont imparfaitement polyvalents (Philippot et Baillat, 2011) et sont aux prises avec d'incessants changements de programme peu ou pas guidés qui ne leur autorisent qu'une très difficile synchronie avec leurs pratiques. Cet état de fait, cumulé à une conception de la géographie qui remonte à leur parcours d'élève, amène souvent à la mise en place d'activités de faible niveau cognitif avec un recours fort courant à un manuel jouant le double rôle de fournisseur de contenus scientifiques et de scénarios pédagogiques (Charpentier, 2018).

... et qui n'autorise que des propositions raisonnables

Dès lors, il nous apparaît intéressant de composer avec des propositions « raisonnables », à savoir peu coûteuses cognitivement pour les enseignants (en prenant en compte le rapport des enseignants à la discipline en général et à ce programme en particulier) et temporelles (temps d'appropriation et de préparation). Trois directions autour des exemples suivants peuvent alors être convoquées :

Proposition 1

Il peut par exemple s'agir de prendre appui sur une composante forte et stabilisée de l'essence même de la discipline et des programmes pour aller plus loin dans l'étude plus générale de celle-ci. En géographie, la question des « repères spatiaux » semble pertinente. Nombre d'enseignants y voient là une sorte

de « solfège » de la discipline, un préalable indispensable à la suite de l'année scolaire, du cycle, voire de la suite de la scolarité. En ce sens, ils accordent à la maîtrise de ces « fondamentaux » une forte importance, ce que révèle par exemple une analyse des forums enseignants (Leroux et Le Bourgeois, 2022). L'idée de prendre appui sur ces repères spatiaux pour justement montrer qu'ils ne constituent qu'un pan de la discipline, lequel doit constituer un « objet pour apprendre », un prétexte pour une analyse plus fine de l'organisation des espaces et de leurs futurs possibles (qui est le paradigme fondamental de l'« habiter » puisqu'il permet aussi d'appréhender une dimension prospective et un questionnement sur l'« habitabilité » du monde) et non un « objet à apprendre », une fin en soi, peut être une piste à creuser (Leroux, 2023).

Proposition 2

Convoquer un outil populaire et approprié par les enseignants dans une optique de transversalité peut constituer une seconde entrée. L'album de jeunesse nous apparaît également pertinent. Mobilisé dès la préparation aux concours d'enseignement, il est une ressource pour travailler la maîtrise de la langue. Les travaux de Meunier (2016) prennent appui sur le discours iconotextuel de ce support pour étudier les parcours spatiaux des protagonistes des histoires et décortiquer les discours sur les différents types d'espaces comme la ville, la campagne ou la montagne. Si le chercheur a bien saisi qu'il peut y avoir émancipation par le biais d'une « transaction spatiale » qui viendrait à modifier les représentations et les comportements spatiaux du jeune lecteur, nous pouvons grâce à d'autres travaux (Considère et Leduc, 2012), faire l'hypothèse que les enseignants du premier degré pourraient croiser par exemple séance/séquence de français et séance/séquence de géographie autour d'un regard différencié sur ce même support. L'album de jeunesse permet alors d'aborder une géographie plus vivante d'autant plus aisément que les élèves se lancent dans les activités proposées et qu'ils ne sont pas inhibés par les cloisonnements disciplinaires. On peut alors proposer des activités qui questionnent l'évidence des politiques d'aménagement actuelles, dominées par la spécialisation fonctionnelle, la hiérarchisation des lieux et la production d'inégalités sociales d'accès aux biens. Certains albums de jeunesse permettent cela en partant d'espaces fictifs à aménager par les enfants en prenant en compte par exemple ce qui pour eux compte comme impératifs de justice sociale et environnementale.

Proposition 3

Enfin et également dans l'optique d'optimiser l'investissement intellectuel et temporel dans une activité, la sortie est une autre ressource de propositions. Des travaux centrés sur les sorties scolaires ont démontré leurs vertus pour

l'apprentissage de l'espace (Briand, 2014). Et s'il n'est pas sans difficultés didactiques (Filâtre, 2021), précisément parce que le local ne s'étudie pas comme « n'importe quel ailleurs » (Vergnolle Mainar, Leininger-Frézal et Gaujal, 2017), de telles démarches permettent d'engager une analyse de l'espace. Il est possible aux enseignantes et enseignants qui se rendent avec leur classe à la piscine, au stade, au musée, de prolonger cette direction de travail en utilisant leur trajet comme ressource. L'activation d'une application mobile sportive enregistrant le parcours permet de revenir, une fois de retour en classe, sur l'itinéraire, le rapport distance/temps ou encore le dénivelé et nourrir une séance de mathématiques en complément d'une approche géographique. La photographie récurrente d'un endroit en travaux permet d'aborder le concept de géographie prospective (voir *supra* partie 1). De quoi faire entrer les enseignants du premier degré dans des questionnements spatiaux en tenant compte de leur professionnalité et les élèves dans les futurs des espaces géographiques qu'ils souhaitent voir se réaliser en fonction des besoins d'une société plus juste.

Malgré un programme en apparence ouvert à de nombreux possibles, la professionnalité des enseignants français du premier degré ne leur permet pas le plus souvent d'en saisir le plein potentiel. C'est pourquoi nous avons souhaité émettre quelques propositions peu coûteuses en temps de préparation, qui peuvent prendre appui sur des activités d'enseignement familières aux enseignants de cycle 3 et qui peuvent leur permettre de ne pas en rester à des activités de restitution de connaissances et de basses tensions intellectuelles pour approcher une visée émancipatrice de leurs élèves.

L'enjeu est finalement que les professeurs et professeures se sentent capables d'aborder avec leurs élèves des questions sociales complexes. Pour avancer dans cet objectif, une troisième condition doit être prise en compte, celle d'une entrée pertinente dans des savoirs d'origines souvent différentes (champs disciplinaires, catégories d'acteurs). La hauteur de l'enjeu, compte tenu des conditions de matrice disciplinaire et de formation professionnelle que nous avons rappelées, implique un étayage des pratiques enseignantes dans le cadre de recherches collaboratives.

Enjeux et leviers pour des pratiques de savoir émancipatrices

Créer les conditions pour que les élèves puissent acquérir des compétences leur permettant de s'approprier des savoirs émancipateurs nécessaires à la construction de leur personne, habitant-acteur-citoyen, suppose de se démarquer

des pratiques ordinaires d'enseignement et d'affirmer la dimension éducative des apprentissages en géographie. Dans cette perspective, les recherches didactiques engageant une expérimentation en classe permettent de tester des pratiques renouvelées, qui une fois validées et formalisées, peuvent être mises à disposition du corps enseignant non pas en tant que modèles prescriptifs mais en tant que leviers élargissant le champ des possibles.

Cette partie prend appui sur les travaux de deux équipes de recherche : Le groupe Pensée spatiale de l'Institut de recherche dans l'enseignement des mathématiques (Irem) de l'université de Paris et l'axe Environnement, développement durable : éducation et enseignement du laboratoire Geode (UMR 5602 CNRS de l'université Toulouse-Jean Jaurès). Partant de questionnements similaires quant aux savoirs à mobiliser dans le cadre de pratiques à visée éducative, elles débouchent sur des ingénieries didactiques complémentaires qui permettent de dépasser la tradition scolaire en géographie et d'exploiter au mieux les ouvertures qu'offre la matrice disciplinaire actuelle tant en école primaire que dans le second degré.

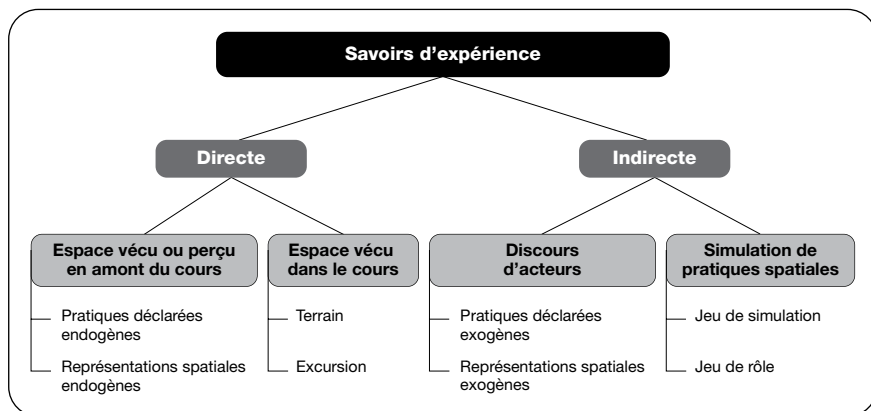
Prendre en compte l'expérience des élèves : la démarche des 4I

42
—

L'expérience est un puissant levier d'apprentissage mis en évidence par Dewey (1938), pour penser une pédagogie en prise avec l'expérience. Ancrée dans cette pédagogie, la géographie expérientielle est une démarche d'apprentissage de la géographie basée sur l'expérience. Elle permet aux élèves de mener un raisonnement géographique (Molines, 1997) en questionnant des pratiques spatiales, les leurs ou celles d'autres acteurs, et de les relire au regard des savoirs et connaissances acquis en classe en vue de développer une capacité à agir dans et sur l'espace (Leininger-Frézal, 2019). Une pratique spatiale est « l'ensemble des relations matérielles et idéelles des individus à l'espace géographique » (Cailly, 2004, p. 10). Les pratiques spatiales sont diverses et par conséquent les expériences spatiales qui en découlent aussi. La géographie expérientielle met en jeu les pratiques spatiales dans toute leur diversité (**figure 4**).

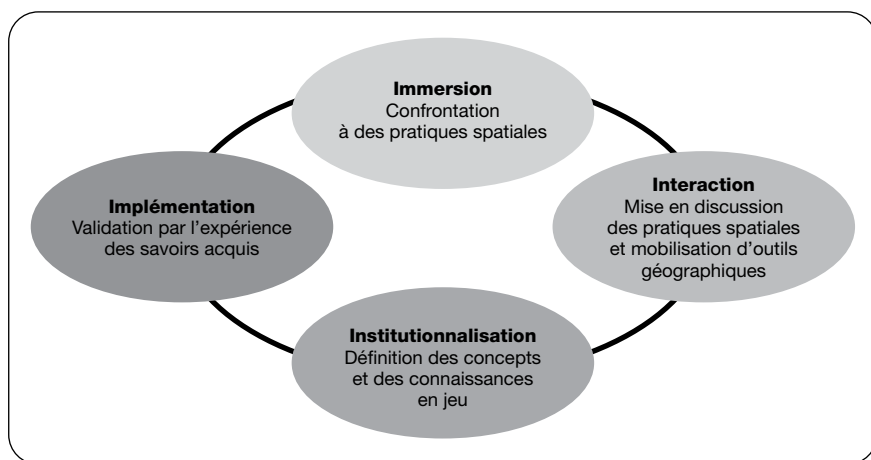
Sur ces bases, le groupe Pensée spatiale a modalisé une démarche de géographie expérientielle en 4 étapes, nommée les 4I, en contrepoint aux 4R de François Audigier (**figure 5**).

Figure 4. Les différents types d'expérience spatiale.



Source : Leininger-Frézal, 2019.

Figure 5. La démarche des 4I.



Source : Leininger-Frézal, 2019.

1^{re} phase : l'immersion est la phase où l'élève est confronté à des pratiques spatiales. Confronté signifie que les apprenants vont formaliser une pratique spatiale par la graphie, que ce soit par des cartes mentales, des cartes sensibles ou bien par des mots. Ces pratiques sont mises en discussion. C'est la seconde phase de la démarche.

2^e phase : il s'agit d'abord et avant tout de mettre en dialogue les pratiques spatiales. C'est pour cela que nous avons nommé cette étape l'**interaction**. Par la comparaison des pratiques spatiales, les apprenants sont amenés à mettre à distance les pratiques spatiales formulées et formalisées dans

un premier temps. Ces discussions leur permettent de les approfondir et d'élargir leurs conceptions initiales.

3^e phase : l'institutionnalisation est le temps de conceptualisation qui correspond à la formalisation des concepts et des savoirs de la géographie raisonnée. Cela implique la production d'un écrit quelle que soit sa forme. Cette formalisation peut se faire de manière plus ou moins guidée par l'enseignant.

4^e phase : l'implémentation est le moment où l'apprenant éprouve la véracité et le caractère opératoire des savoirs appris en classe. Cette étape se réalise souvent selon une temporalité différente : à court terme dans la même séquence, à moyen terme dans le cadre d'une autre séquence plus tard dans l'année, ou à long terme encore dans un cadre non scolaire.

La finalité de la géographie expérientielle est l'émancipation. Nous proposons un exemple de mise en œuvre élaborée par Céline Behr, membre du groupe Pensée spatiale, dans une classe de première technique (filiale où les élèves se destinent à des études supérieures courtes) au lycée (élèves de 16 à 17 ans) pour enseigner la notion de métropolisation. Le concept est présenté au sein du programme dans une acception néolibérale : comme une manifestation de la mondialisation. Le curriculum insiste sur la concentration des pouvoirs de commandement (économique, politique et culturelle) au sein des métropoles et leur mise en concurrence accrue à l'échelle mondiale. La séquence développée vise à faire comprendre la concentration des activités de haute technologie et des services rares dans les grandes aires urbaines mais aussi la complexité des mobilités et les discontinuités urbaines qui en découlent. La séquence reprend les différentes étapes de la démarche expérientielle (**tableau 1**).

La démarche a permis aux élèves de comprendre que leurs choix sont influencés par les aménités que proposent une ville ou un quartier et que la mise en concurrence des espaces procède du choix des acteurs. Comprendre qu'ils sont acteurs de l'espace est un levier d'émancipation.

Tableau 1. Exemple de séquence de géographie expérientielle.

Phase	Décrire l'activité prévue
Immersion	Les élèves doivent se projeter dans leur future vie d'étudiant et réfléchir au choix d'un IUT en fonction de leurs besoins et au choix d'un logement. Tous les élèves n'ont pas les mêmes attributs au départ (localisation, budget, contraintes). Ils doivent prendre en compte leurs mobilités, l'accessibilité des lieux. Ils peuvent utiliser Google maps et Géoportail pour localiser diverses activités, et sont libres d'utiliser également d'autres sites en fonction de leurs besoins. Les élèves procèdent par élimination afin de sélectionner l'IUT qui correspond à tous les points du scénario.
Interaction	Dans un second temps, chaque groupe explique ses choix à l'oral, en rappelant sa contrainte/ressource de départ. Le professeur oriente la mise en commun en demandant aux élèves de tirer des conclusions sur ce que tous les groupes ont trouvé.
Institutionnalisation	Enfin, le professeur donne la définition d'une métropole et de la métropolisation.
Implémentation	Les apprentissages ont été mobilisés sur le thème dédié aux mobilités à l'échelle d'une agglomération et sur l'étude « des espaces productifs en mutation ».

Articuler différents registres de savoirs pour construire son point de vue

Les recherches synthétisées dans cette partie résultent d'expérimentations menées depuis 2012 par le laboratoire Geode, dans le cadre du programme de l'Observatoire Hommes-Milieus (OHM) Haut Vicdessos⁴, dans des écoles primaires des Pyrénées dans le cadre de recherches collaboratives. Ce travail s'inscrit dans une perspective d'éducation au développement durable et vise à faire acquérir aux élèves des compétences citoyennes en vue de penser des scénarii pour le futur du territoire où ils habitent. Dans cette perspective, la connaissance du territoire est étayée par une mobilisation de ce que les élèves connaissent déjà à son sujet et de savoirs produits par la recherche de différentes spécialités travaillant sur ce territoire et ses environs. Mais il prend aussi appui sur la rencontre avec des habitants porteurs de mémoires de l'évolution du territoire ainsi que de points de vue et d'arguments diversifiés

4. Le travail réalisé au sein de l'OHM a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence nationale de la recherche au titre du LabEx DRIHM, programme « Investissements d'avenir » portant la référence ANR-11-LABX-0010.

quant à son devenir. Ces recherches ont débouché sur la formalisation du modèle « Tem Ter i 3 », Temporalités et Territoires ; innovation, investigation, imagination (Vergnolle Mainar *et al.*, 2016, 2020).

Ce travail a pris appui sur deux cadres théoriques, le concept d'« îlot interdisciplinaire de rationalité » (Fourez, 2006) et celui de « questions socialement vives – QSV » (Legardez et Simonneaux, 2006) qui renvoie au traitement didactique de questions vives au sein de la recherche, dans la société et dans l'enseignement. Mais au fil des expérimentations et de leur analyse en termes de recherche, ces cadres théoriques ont été questionnés.

Les travaux de Fourez sur le concept d'îlot interdisciplinaire de rationalité ont fortement nourri la réflexion. En effet, ce concept permet de penser l'articulation de différents registres de savoirs, dont des savoirs non académiques, autour d'une question de la vie quotidienne par essence complexe. La visée du travail scolaire dans le cadre d'un îlot est alors non seulement de produire une meilleure connaissance du réel qui peut passer par de nouveaux savoirs produits à la croisée des différents registres mobilisés mais aussi de construire une réflexion mobilisable hors contexte scolaire. En complément, le cadre théorique et d'action des QSV a permis de penser la question sociale, que les différents registres de savoirs permettent d'aborder de façon multiréférencée.

46

Mais dans les vallées pyrénéennes où ont été menées les expérimentations, les questions sociales qui se posent ne sont pas des QSV. En effet, elles ne sont pas triplement vives comme le formalise ce concept : elles ne sont pas hypervives dans les débats sociaux, elles ne sont pas vives dans les savoirs de référence et ne sont pas non plus très sensibles en termes d'objet d'enseignement. Ce sont des questions sociales ordinaires (Vergnolle Mainar, 2018), comme il en existe dans la majorité des territoires, les lieux concernés par de réelles QSV étant en réalité peu nombreux. Bien qu'ordinaires, ces questions qui se posent dans le territoire sont néanmoins particulièrement intéressantes pour travailler à la construction d'une posture citoyenne chez les élèves dès lors que l'enseignant développe une aptitude à mobiliser, dans sa mise en œuvre didactique, différents registres de savoirs.

Par exemple (tableau 2), dans la haute vallée pyrénéenne du Vicdessos se pose actuellement la question de la réouverture des paysages dans un contexte de développement du tourisme. En effet, en conséquence d'un exode rural ancien et prononcé, le manteau forestier y est désormais très présent. S'il constitue un atout pour le tourisme par la dimension « nature » qu'il donne aux paysages, il est cependant aussi une gêne pour celui-ci car il limite la vue sur les montagnes que les promeneurs recherchent.

Cette expérimentation a permis de souligner la pertinence du jeu de rôle pour permettre aux élèves non seulement d'entrer finement dans la connaissance des différents registres de savoirs et des divers points de vue mais aussi de se les approprier suffisamment pour construire leur propre point de vue, leur « opinion raisonnée », et de pouvoir en débattre.

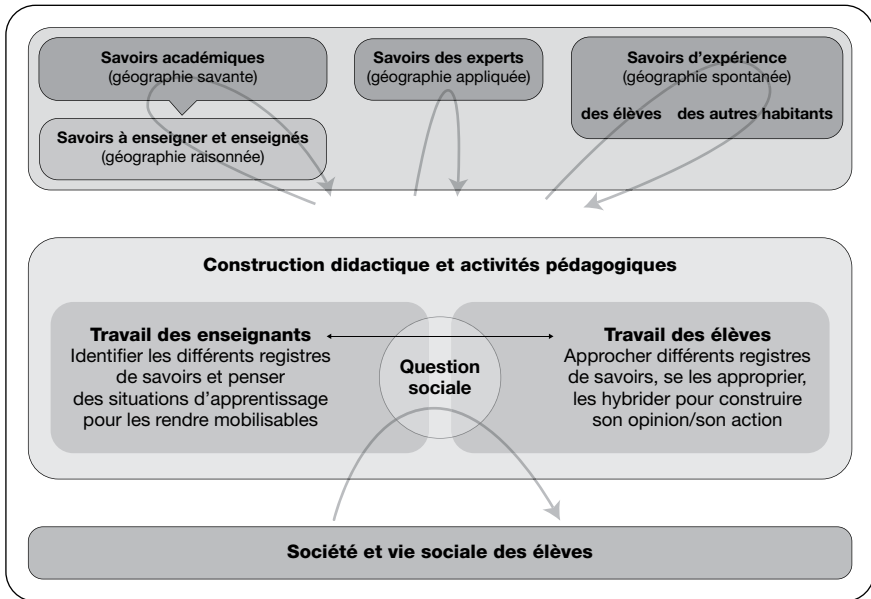
Tableau 2. Le modèle « Tem Ter i 3 » et un exemple de mise en œuvre.

Étapes du modèle D'après Vergnolle Mainar <i>et al.</i> (2016 et 2020)	Exemple de mise en œuvre Place de la forêt en Vicdessos (Ariège) D'après Chalmeau <i>et al.</i> (2019)
<p>1. Observation des paysages actuels de son territoire</p> <p>Dans un cadre thématique posé par l'enseignant, permettre aux élèves d'exprimer comment ils conçoivent leur territoire et d'enrichir leurs représentations par des échanges entre eux.</p> <p>L'enseignant prend appui sur ces échanges pour mettre en évidence le questionnement social qui sera le fil conducteur de l'activité.</p>	<p>Observation de la répartition actuelle de la végétation sur un versant forestier proche de l'école.</p> <p>Réalisation d'un croquis paysager et confrontation à l'étagement montagnard ordinaire antérieurement étudié.</p> <p>Identification d'une « anomalie » dans l'étagement et formulation d'hypothèses sur son origine.</p> <p>Engagement du travail sur le rôle des hommes dans le façonnement des paysages.</p>
<p>2. Détour par le passé pour identifier quelles dynamiques ont produit ces paysages</p> <p>Permettre aux élèves de constater les changements dans leur territoire sur la durée et de comprendre que ceux-ci résultent d'une interaction entre la société et son milieu/territoire et surtout de choix d'acteurs.</p>	<p>Travail sur des charbons de bois prélevés dans une pelouse (prise de conscience qu'une forêt y a existé).</p> <p>Travail à partir de textes d'archives sur l'évolution spatiale de la forêt dans ce territoire (débat entre acteurs au sujet de la place de la forêt) : dans le passé la question était celle d'un manque de forêt du fait de la surexploitation agropastorale.</p>
<p>3. Projection vers le futur par la rencontre avec des acteurs-habitants du territoire et la construction d'un point de vue personnel de l'élève</p> <p>Permettre aux élèves de découvrir différents points de vue quant au(x) futur(s) possible(s) du territoire pour étayer la construction de son propre point de vue et pouvoir en débattre avec les autres élèves ou habitants.</p>	<p>Rencontre avec des acteurs ayant, du fait de leur métier, un positionnement différent quant à la place de la forêt.</p> <p>Rencontre avec un chercheur expert en prospective territoriale ayant produit des scénarii sur les futurs possibles du territoire, en fonction des choix de gestion.</p> <p>Jeux de rôles créés par les élèves et joués par eux : objectif d'appropriation des arguments des différents acteurs du territoire au regard de la place de la forêt.</p> <p>Travail individuel d'expression de son opinion personnelle quant au devenir de la forêt dans ce territoire.</p>

Quels savoirs mobiliser pour développer l'autonomie de pensée et d'action des élèves ?

Les exemples ci-dessus montrent que les savoirs mobilisables dans une démarche géographique en classe peuvent être élargés à plusieurs registres (figure 6).

Figure 6. Registres de savoirs et démarches didactiques pour les mobiliser.



Nous déployons toutes sortes de stratégies spatiales pour nous déplacer, nous repérer, nous représenter l'espace : ces savoirs sont liés à notre expérience des lieux. C'est « une géographie que chaque individu élabore, dans sa pratique quotidienne de l'espace, afin de se déplacer ("quel itinéraire dois-je emprunter pour me déplacer de tel point à tel point?"), de se repérer ("où se trouve tel endroit par rapport à tel autre?"), une pratique qu'il mémorise ("c'est plus rapide de passer par ici plutôt que par-là") » (Gille-Gaujal, 2016, p. 71). Cet ensemble hétéroclite de représentations, de savoirs d'expérience, de savoir-faire et de compétences dont la valeur réside dans leur caractère opératoire, se nomme « géographie spontanée ». Cette forme de géographie constitue un ensemble individuel et instable qui évolue au fil des situations auxquelles nous sommes confrontés. Il permet à chacun de résoudre un problème dans ou sur l'espace. La géographie spontanée repose sur une vision pragmatique de l'espace, le sujet, ici élève, raisonne selon l'intérêt individuel. Cette définition s'appuie sur les travaux antérieurs de Retaillé (1997) et Thémines (2006).

À l'inverse, la géographie scolaire s'appuie sur des notions, concepts et méthodes élaborés par la géographie scientifique et peut être qualifiée de «géographie raisonnée» car elle donne à voir les territoires sous l'angle d'un raisonnement géographique de basse tension construit par l'enseignant et prenant appui sur des démarches d'une géographie universitaire d'inspiration classique.

Mais pour une visée réellement émancipatrice, il est pertinent de convoquer d'autres registres de savoirs. Pour élargir le champ de référence des élèves, peuvent en effet être mobilisés les savoirs d'experts portés par les acteurs institutionnels ou spécialistes de la gestion des territoires. Identifiée comme un type de savoir géographique, la «géographie appliquée», les savoirs d'experts sont souvent mobilisés dans les enseignements de géographie où ils jouent un rôle de substitut de la dimension sociale du territoire. Mais peut aussi être convoquée la «géographie spontanée» des acteurs non experts, celle des habitants à travers leurs connaissances et points de vue d'acteurs ordinaires d'un territoire.

Intégrer dans sa pratique différents registres de savoirs, dont certains ne sont pas habituellement mobilisés par la tradition scolaire en géographie, suppose pour l'enseignant d'engager un questionnement de fond sur les activités à mettre en œuvre.

Enjeux de renouvellement des pratiques ?

Prendre en compte une diversité de registres de savoirs, dont ceux issus de l'expérience, invite à s'interroger sur la façon de les mettre en dialogue afin que les élèves se les approprient pour construire leur réflexion (**figure 6**).

Dans une perspective émancipatrice, les activités devraient aussi viser la construction de compétences émancipatrices permettant aux élèves, à partir de différents registres de savoirs, de construire leur point de vue, de pouvoir s'engager et agir en tant qu'habitant-acteur-citoyen, de développer leur éthique en lien avec les enjeux territoriaux. La question est alors de savoir quelles démarches didactiques et pédagogiques peuvent être mises en œuvre.

Si l'identification par l'enseignant des différents registres de savoirs est essentielle, l'enjeu se situe surtout dans la nature des activités permettant aux élèves de les prendre en compte: se les approprier, les confronter, les hybrider (Bédouret, 2018), pour développer des compétences permettant d'aborder des questions sociales complexes, vives ou plus communes, à se forger une «opinion raisonnée» et pouvoir s'engager et agir en citoyen

réfléchi. Au-delà de permettre à l'élève d'avoir connaissance de ces différents registres, comment faire en sorte que ces registres ne soient pas pour lui des catégories séparées et que par voie de conséquence il ait du mal à les mobiliser ?

Des travaux précédemment cités, il ressort l'importance d'ancrer le travail avec les élèves autour d'une problématique non strictement scolaire. L'expérience des élèves et/ou la prise en compte de questions sociales (du local ou d'un ailleurs médiatisé) peut donner du sens aux apprentissages, et permettre de construire des compétences (spatiales, citoyennes, sociales...) mobilisables dans la vie quotidienne. Cette perspective suppose pour l'enseignant de renforcer sa capacité à transformer les questionnements sociaux en objets d'activités avec les élèves et à conduire des apprentissages dont la finalité n'est pas scolaire au sens habituel du terme.

Conclusion

Nous avons cherché à montrer l'intérêt de l'analyse des matrices disciplinaires pour identifier des marges de manœuvre et proposer des situations de pratiques susceptibles de modifier localement la matrice mise en œuvre par des professeurs. Nous avons aussi montré que, face à une certaine tradition disciplinaire, des leviers peuvent être activés, sous certaines conditions d'accompagnement des professeurs en vue de confronter les élèves à une diversité de registres de savoirs géographiques.

La **figure 7** représente le positionnement de la recherche par rapport à cette tradition disciplinaire. Comme celle-ci n'est pas unanimement considérée comme nécessaire par les autres acteurs et actrices de la discipline scolaire et de son environnement, les relations et les actions qui les concernent sont représentées d'une couleur particulière. Au centre de la figure, se trouve ce qui fait la valeur d'une discipline ou d'un enseignement et que l'on peut appeler matrice. C'est sur ce noyau de principes, de valeurs et de concepts que doit s'exercer l'action de la recherche.

Nous concluons ainsi en posant comme nécessaire cette condition d'intervention des chercheurs et chercheuses en didactique, loin des frontières que les institutions ont tendance à placer entre recherche et pratique enseignante. Cet espace de recherche pourrait passer par une association de la recherche didactique à l'élaboration du curriculum en France comme cela peut exister en Suisse.

Figure 7. Contextes et conditions de pratiques de savoir émancipatrices à l'école : rôle de la recherche en didactiques dans le cas de la géographie scolaire en France.

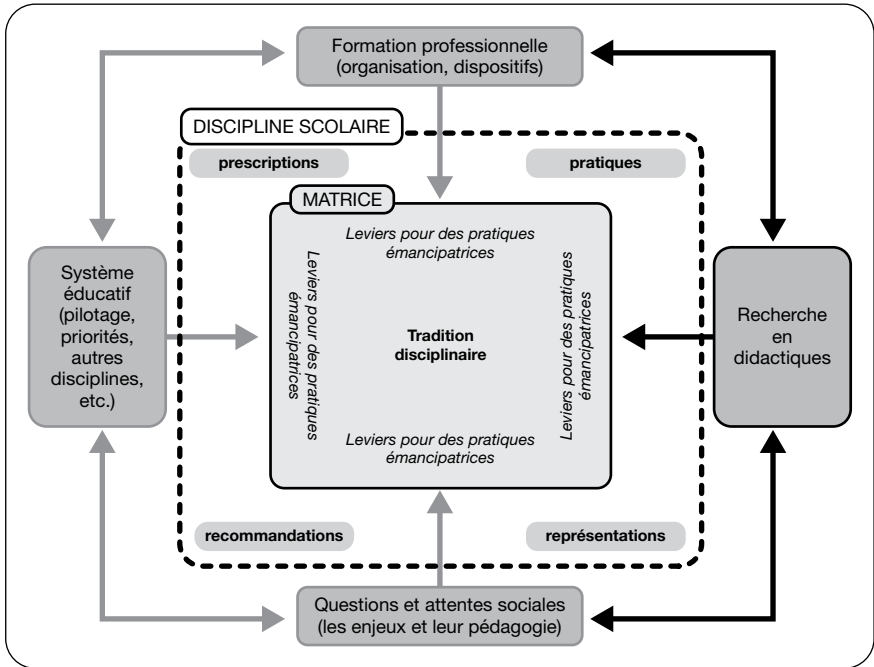


Table des matières

Les auteurs	5
Remerciements	9
Avant-propos inclusif	11
Introduction générale	13

PARTIE 1

L'émancipation face à des prescriptions scolaires parfois paradoxales

CHAPITRE 1. Contextes et conditions de pratiques de savoir émancipatrices à l'École, à partir du cas de la géographie scolaire française	27
PHILIPPE CHARPENTIER, CAROLINE LEININGER-FRÉZAL, SYLVAIN GENEVOIS, XAVIER LEROUX, JEAN-FRANÇOIS THÉMINES ET CHRISTINE VERGNOLLE MAINAR	
Contraintes de matrice disciplinaire : le cas des programmes de lycée	29
<i>Le contexte français de prescription</i>	29
<i>Les programmes de lycée de 2019 : entre finalités affaiblies et éclatement notionnel</i>	30
<i>La matrice : un grand récit du développement ?</i>	33
<i>Le professeur attendu et le grand récit</i>	34
<i>Quels espaces d'initiative ?</i>	34
Faire avec la maîtrise disciplinaire : les situations raisonnables	35

<i>Le programme de géographie de cycle 3 de 2015 : le premier programme issu de la science universitaire homonyme</i>	35
<i>La notion d'habiter dans les programmes du cycle 3</i>	36
<i>« Pour une traduction de ce(s) contenu(s) en savoirs émancipateurs à destination des élèves »</i>	37
Enjeux et leviers pour des pratiques de savoir émancipatrices	41
<i>Prendre en compte l'expérience des élèves : la démarche des 4I</i>	42
<i>Articuler différents registres de savoirs pour construire son point de vue</i>	45
<i>Quels savoirs mobiliser pour développer l'autonomie de pensée et d'action des élèves ?</i>	48
<i>Enjeux de renouvellement des pratiques ?</i>	49
Conclusion	50

CHAPITRE 2. **L'éducation financière comme discipline des sciences sociales. L'équivocité des visées critiques du programme québécois et du matériel didactique**

53

DAVID LEFRANÇOIS, MARC-ANDRÉ ÉTHIER ET AMÉLIE CAMBRON-PRÉMONT

Passé et présent de l'éducation financière au Québec	56
État de la question et quelques angles morts de la recherche en éducation financière	59
Quels types de citoyenneté les manuels de l'élève alimentent-ils ou entravent-ils ?	61
Prolégomènes à toute didactique de l'éducation financière	65
Conclusion : prospectives	68

CHAPITRE 3. **Engagement de la jeunesse et Enseignement moral et civique en France : un débat d'actualité ?**

71

JEAN-CHARLES BUTTIER

La valorisation institutionnelle de l'engagement en France	74
Vers un engagement individuel ou bien collectif ?	
Quels sont les effets pour les élèves ?	76
Quels dispositifs pour susciter l'engagement des élèves ?	79
Conclusion : un engagement paradoxal au cœur de l'éducation à la citoyenneté en France	82

PARTIE 2

Vers des pratiques didactiques émancipatrices dans les disciplines de sciences sociales ?

CHAPITRE 1. Enseignement de l’histoire et <i>fact-checking</i>. L’étude problématisée des documents pour construire des savoirs émancipateurs	85
LUCIE GOMES	
<i>Le fact-checking, une solution inappropriée pour contrer les fake news</i> ...	87
<i>Les fake news et le fact-checking</i>	87
<i>Faire de l’histoire et faire du fact-checking</i>	88
Les élèves et la transparence des documents	89
<i>Le tableau de Biard sur l’abolition de l’esclavage</i>	90
<i>L’article de Russia Today : les mêmes mécanismes</i>	92
Des études problématisées en histoire pour dépasser la transparence des documents	94
<i>La problématisation : séquences forcées et année forcée</i>	94
<i>Apprendre à problématiser pour devenir critique : les limites de l’objectivité</i>	96
 CHAPITRE 2. Créativité et innovation en didactique des SHS. Favoriser l’émancipation des enseignants pour favoriser l’émancipation des élèves ?	 99
AMALIA TERZIDIS	
Créativité et agentivité : frontières poreuses	101
Créativité et SHS : frontières libres	103
Enseigner et apprendre aujourd’hui et demain : frontières mouvantes	105
De la théorie à la pratique (exemples de modules de formation)	108
<i>Histoire orale</i>	108
<i>Didactique au musée</i>	110
Discussion	112
Conclusion	114

CHAPITRE 3. **Le jeu de rôles, pour une approche complexe des migrations en classe de géographie** 117

HYADE JANZI

Usage et utilité du jeu de rôles dans l'enseignement : pour quels apprentissages ? pour quelles finalités ?	118
<i>Le jeu de rôles sous forme d'un débat</i>	119
<i>Jeu de rôles, débats et éthique</i>	120
Mise en place de la séquence pédagogique « Jeu de rôles »	121
<i>Zoom sur la problématique</i>	121
<i>Pourquoi un jeu de rôles sous forme de débat pour aborder la question des migrations ?</i>	123
<i>La mise en place du jeu de rôles</i>	124
Mise en scène et consignes	126
Analyse : quelles sont les conditions de réussite d'un jeu de rôles ?	127
Conclusion : l'école comme lieu de résistance	131

CHAPITRE 4. **Mettre en œuvre une pédagogie de l'égalité dans des leçons d'histoire** 133

ISABELLE COLLET ET VALÉRIE OPÉRIOL

302

La question du genre en histoire	133
À la recherche de l'origine de la division sexuée	134
<i>La division sexuée du travail serait née avec l'humanité</i>	134
<i>La division sexuée serait un impératif naturel de l'espèce</i>	135
<i>Convictions fortes mais savoirs enseignants instables</i>	137
Des savoirs critiques contre le sens commun	139
<i>Le mythe des origines</i>	139
<i>Dénaturer la force physique</i>	139
<i>La construction de la division sexuée du travail</i>	141
Au-delà des questions vives, l'apport d'une pédagogie féministe critique pour revenir aux savoirs	143
<i>Une question socialement vive</i>	143
<i>Pédagogie féministe et émancipation</i>	144
<i>Quelle émancipation ?</i>	145
<i>Vers une pédagogie de l'égalité en histoire</i>	146
Conclusion : s'appuyer sur une conscience féministe émergente chez les élèves	147

PARTIE 3

Construire et transmettre des savoirs émancipateurs

CHAPITRE 1. Des témoignages et de leurs usages pour apprendre de l'histoire et s'interroger sur le monde	151
CHARLES HEIMBERG	
L'ère du témoin, puis l'ère de l'après-témoin	154
Le rapport à la vérité et les faux témoignages	156
Réfléchir aux temporalités du témoignage	158
Le témoignage enregistré et sa construction	160
L'expérience d'un cours universitaire sur les recueils de témoignages	163
Conclusion : quelques éléments saillants de l'accueil du témoin ou du témoignage en classe	164
 CHAPITRE 2. Combiner épistémologie et projets émancipateurs en classe d'histoire	 167
SABRINA MOISAN ET MARIE-HÉLÈNE BRUNET	
Considérations conceptuelles	168
<i>Émancipation</i>	168
<i>Projets d'éducation à visée émancipatrice</i>	169
<i>Se faire violence : interroger les positionnalités en jeu</i>	173
<i>Faire violence aux savoirs</i>	175
<i>Faire violence au statu quo</i>	177
Discussion/obstacles	179
Conclusion	181
 CHAPITRE 3. Penser l'histoire comme possibilité. La perspective et la discursivité dans l'enseignement de l'histoire	 183
CHRISTIAN MATHIS	
La perspective et la conscience du possible	185
Les exigences de la perspective	187
La déconstruction et la reconstruction comme deux mouvements de la pensée historique	188

La multiperspectivité et la controverse comme principes didactiques	190
Changement de perspective entre l'orientation quotidienne et l'orientation scientifique	194
Les jugements factuels et les jugements de valeur en tant que processus discursif	197
Conclusion	199

PARTIE 4

L'articulation entre école, société et savoirs

CHAPITRE 1. Des savoirs émancipateurs dans une école émancipatrice ? Quelques réflexions philosophiques et pédagogiques	205
--	-----

PHILIPPE CHARPENTIER

L'école au centre de multiples contradictions quant à ses finalités	206
<i>L'école : un lieu de reproduction et/ou de dépassement de la société existante ?</i>	207
<i>L'école : un lieu de transmission de savoirs et/ou de socialisation des enfants ?</i>	208
<i>L'école : un lieu de transmission d'information et/ou de formation des apprenants ?</i>	209
<i>L'école : un lieu de transmission de savoirs issus du passé et/ou du présent pour préparer le présent et le futur ?</i>	210
Quelques principes qui sous-tendent l'émergence d'une émancipation de l'élève et de transmission de savoirs émancipateurs par l'école	211
<i>Principe de dépassement des déterminations physico-bio-sociales</i>	212
<i>Principe de rupture</i>	212
<i>Principe de perfectibilité et d'éducabilité de l'être humain</i>	212
<i>Principe d'autonomie de l'enseignant</i>	213
<i>Principe de capacité de jugement, de regard critique</i>	213
<i>Principe de capacité à rêver</i>	213
<i>Principe d'émancipation à travers l'éducation</i>	214
Les conditions de l'émancipation de l'élève (de l'éduqué)	214
<i>La capacité de l'élève à se prendre en charge</i>	214
<i>La reconnaissance de la double fonction de l'éducateur</i>	214
<i>La capacité de l'éducateur à maîtriser ce qu'il enseigne</i>	215
Que pourraient être des savoirs émancipateurs dans une école émancipatrice ?	216

<i>Articuler les savoirs du passé et les situations de vie présente pour imiter et/ou créer</i>	216
<i>Une éducation aux langages pour permettre de mieux juger, critiquer, inventer</i>	217
<i>Savoir s'informer, différencier le vrai du juste, faire le tri des informations pour pouvoir émettre un jugement</i>	217
<i>Permettre à l'éduqué d'avoir accès à des savoirs qu'il n'aurait pas d'emblée soupçonnés/d'étudier ce qu'il n'aurait pas étudié par lui-même</i>	218
<i>Permettre aux éduqués d'avoir accès aux connaissances et savoirs et/ou les construire, pour les partager avec les autres</i>	218
Conclusion	219
CHAPITRE 2. Mondes profanes.	
Des clés pour déconstruire les récits historiques populaires en classe	221
ALEXANDRE LANOIX	
Regards croisés sur les discours sur le passé	223
<i>Productions culturelles commerciales</i>	223
<i>Fictions historiques</i>	224
<i>Simulations historiques</i>	226
<i>Conservation et valorisation du patrimoine</i>	228
<i>Discours sur le passé</i>	230
Discours historiques savants et profanes en classe	230
Conclusion	232
EN GUISE D'OUVERTURE.	
Présentation de l'intervention d'Étienne Anheim	233
CHARLES HEIMBERG	
CHAPITRE 3. L'histoire buissonnière.	
Science, école, société	237
ÉTIENNE ANHEIM	
Enseignement et recherche	238
L'histoire et les autres disciplines	243
Le monde scolaire et universitaire face à la société	246
La société face au monde scolaire et universitaire	251
Bibliographie	257