

- **Page 3** : Finalités intellectuelles communes et apprentissages scolaires différenciés
- **Page 15** : Histoires parallèles et croisées de trois disciplines scolaires
- **Page 28** : Discipliniser le changement ?
- **Page 39** : Bibliographie

ENSEIGNER LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : ENTRE SAVOIRS ET SOCIÉTÉ

« [Histoire-géographie-géopolitique-sciences politiques](#) », « [sciences humaines dès trois ans](#) », « [éduquer aux sciences humaines et sociales](#) ». La première de ces trois expressions est l'intitulé du nouvel enseignement de spécialité proposé en France aux élèves entrés en Première générale à la rentrée scolaire de septembre 2019 ; la deuxième est le titre d'un numéro de [Traces de changement](#) (novembre-décembre 2018), une revue professionnelle portée par le mouvement pédagogique belge [Changements pour l'égalité](#) ; la troisième reprend le thème de la récente livraison (automne 2019) de la revue de recherche québécoise [Éducation et francophonie](#). C'est donc bien à la croisée de l'actualité des politiques et des réformes éducatives, des préoccupations des enseignantes et des enseignants, des chercheuses et des chercheurs en éducation, tant en France qu'à l'étranger, que se situe ce nouveau Dossier de veille.

S'inscrivant dans la continuité de deux récents Dossiers consacrés à l'histoire à l'école (Feyfant, 2016) ● et à l'éducation à la citoyenneté (Ravez, 2018), il questionne le périmètre, les pratiques et les visées d'un réseau de disciplines scolaires aux contours variables selon les systèmes scolaires, les



Par Claire Ravez

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

époques et les niveaux d'enseignement. Dans le contexte français actuel, cette constellation disciplinaire est principalement centrée sur l'histoire-géographie et l'EMC (enseignement moral et civique) tout au long de la scolarité des élèves, sur les sciences économiques et sociales (SES) et la philosophie au lycée général et technologique. Chacune de ces disciplines scolaires s'articule à la fois aux autres matières enseignées, à des pratiques et à des finalités politiques et sociales, et à des savoirs de référence, le plus souvent associés à des disciplines universitaires avec lesquelles elles partagent tout ou partie de leur dénomination.

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

« Comprendre pourquoi des individus particuliers, anonymes ou célèbres, ou des groupes sociaux, petits ou grands, font ce qu'ils font, pensent ce qu'ils pensent, sentent ce qu'ils sentent, disent ce qu'ils disent, voilà condensé en quelques mots l'ambitieux objectif des sciences humaines et sociales – sociologie, histoire, anthropologie, géographie, linguistique, économie, etc. – depuis qu'elles existent en tant que savoirs savants. » (Lahire, 2012)

plaine à l'autre, des notions et méthodes qu'elles ont en partage, de la nature de leur contribution aux objectifs transversaux (savoir-faire et savoir-être), etc. » (Vergnolle Mainar & Garcia-Leblanc, 2017) ?

Ce Dossier propose une sélection de travaux de recherche portant principalement sur le curriculum (voir encadré ci-dessous) et éclairant ces interrogations. Quels sont les termes des compromis que les enseignantes et les enseignants sont amenés à effectuer au quotidien pour à la fois s'inscrire dans un rapport spécifique au savoir savant et dans une dimension politique redoublée par l'objet de leurs enseignements, l'humanité en société ?

À l'école, les sciences humaines et sociales sont abordées dans le cadre d'un curriculum, c'est-à-dire d'un ensemble de « connaissances, compétences, représentations, valeurs » (Forquin, 2008). Cette approche curriculaire amène à poser les questions suivantes, à l'articulation de questionnements intellectuels et sociaux :

- « *quelles relations entretiennent les disciplines scolaires avec les disciplines de référence ?* »
- *Comment sont-elles sensibles à une demande sociale plus ou moins explicitement formulée ?* »
- *Comment se manifeste aujourd'hui « la question de l'évolution des relations entre les disciplines, des partages des champs de savoirs, des migrations de concepts ou de démarches d'une disci-*

Les trois parties de ce Dossier explorent donc de façon successive les questions suivantes : à quelles conditions l'activité enseignante en classe peut-elle contribuer à construire les apprentissages de tous les élèves dans ces disciplines ? Comment les enseignantes et les enseignants s'inscrivent-ils dans l'histoire collective de leur profession, et dans le cas de l'enseignement secondaire, de trois disciplines en particulier, tout en contribuant à la transformer, parfois depuis presque deux siècles ? Enfin, comment s'emparent-ils dans le domaine des sciences de l'homme et de la société de prescriptions institutionnelles appelant à un décroisement disciplinaire, comme le développement de compétences ou les « éducation à », qui s'internationalisent et alimentent les débats pédagogiques ?

Le curriculum, un objet de recherche en éducation

Apparue en Grande-Bretagne dans les années 1960 et diffusée en France par le sociologue Forquin, la notion de curriculum peut être définie comme la « *dimension cognitive et culturelle de l'enseignement* ». Son étude s'effectue sous différents angles complémentaires :

- celui du « *programme ou d'un plan d'études, mais considéré dans la globalité systémique, dans la cohérence didactique, dans sa continuité chronologique* », c'est-à-dire le curriculum « *institutionnellement prescrit* » ;
- « *ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans les classes, et qui en est parfois très éloigné* », c'est-à-dire le curriculum réel ;
- le « *contenu latent* » de l'enseignement et de la socialisation scolaires, « *cet ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse* », c'est-à-dire le curriculum caché (Forquin, 2008).

sur les liens entre histoire des disciplines et curriculum history, voir Cardon Quint & d'Enfert (2017). Le [programme de recherche ANR « Réformer les disciplines scolaires. Enjeux, institutions, acteurs 1945-années 1980 » \(REDISCOL\) \(2007-2010\)](#) a conduit à de nombreuses publications.

« – Ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ("pratique") ; – elles concentrent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels ("sociales") ; - la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison ("de référence") » (Martinand, 1986, cité par Reverdy, 2018).

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » Cette transposition est à la fois externe, quand des « savoirs savants » deviennent des « savoirs à enseigner », par exemple par le biais des programmes scolaires, et interne, quand les programmes à enseigner le sont effectivement par les enseignants (Chevallard, 1991, cité par Reverdy, 2018).

Les chercheuses et les chercheurs travaillant sur le curriculum s'appuient principalement sur quatre grands domaines de recherche :

- l'histoire des curricula et des disciplines scolaires pour « identifier dans la longue durée les étapes, les ruptures, les rythmes et les formes d'évolution » ● ;
- la sociologie, pour rendre compte « des formes et contenus d'enseignement, qui pose les curricula, les savoirs scolaires et plus globalement la forme scolaire, comme des constructions sociales résultats de rapports de force entre acteurs ou groupes organisés » ;
- l'« approche épistémologique des contenus scolaires, qui ouvre la possibilité de situer les évolutions par rapport aux savoirs et pratiques de référence ●, à leurs logiques de construction, aux temporalités de leur évolution et aux acteurs qui pèsent dans les choix » ; l'épistémologie ayant pour objet les savoirs et les pratiques de savoir ;
- enfin l'entrée didactique qui croise les précédentes et « aborde les questions concrètes qui se posent à l'enseignant (notamment par l'identification des référents qu'il mobilise – ou pourrait mobiliser – pour concevoir et mener des enseignements) [...] engageant un débat de fond sur la nature de la transposition didactique ● » (Vergnolle Mainar & Garcia-Leblanc, 2017).

Récemment, Netter (2018) a complété ce tableau en proposant de définir la notion de « curriculum invisible » comme la « façon dont l'école attend des enfants qu'ils se saisissent des situations » et du « système d'attentes qui s'imposent aux enfants, quelles que soient les situations, en classe comme en dehors de la classe, que ces attentes soient explicitées par les encadrants ou non ».

FINALITÉS INTELLECTUELLES COMMUNES ET APPRENTISSAGES SCOLAIRES DIFFÉRENCIÉS

Netter identifie des liens systémiques entre cinq caractéristiques du « curriculum invisible », « cinq formes d'interprétation différentes qui sont mobilisées conjointement » par les élèves : un but à atteindre, un comportement à adopter, une discipline en jeu, l'activité dévolue et un système de signes à mobiliser (Netter, 2018). La focale disciplinaire constitue en ce sens un cadre majeur pour comprendre les écarts qui peuvent exister dans l'enseignement des disciplines, entre buts d'apprentissage d'une part, activités et

comportements des élèves de l'autre. La conceptualisation, activité intellectuelle particulièrement sollicitée dans le cadre de ces enseignements, représente un défi à la fois pour les élèves et le corps enseignant.

IDENTIFIER DES CADRES DISCIPLINAIRES

Au sein de l'institution scolaire, les disciplines scolaires sont des réseaux culturels qui ont une fonction majeure : elles permettent « aux élèves d'anticiper la nature de l'activité qui va leur être demandée » (Netter, 2019). L'identification de cet ancrage disciplinaire appelle tout d'abord à préciser le sens de quelques notions reliées à ce terme, puis à comprendre les enjeux de sa construction progressive pour les enseignantes et les enseignants, les élèves et l'ensemble de la communauté éducative. Ce processus de disciplinarisation du monde a lieu tout au long de



la scolarité : amorcé à l'école élémentaire pour l'histoire et la géographie – selon des configurations qui ont varié selon les époques –, il s'achève en France avec la découverte de la philosophie en Terminale.

Disciplines, conscience et vécu disciplinaires : de quoi parle-t-on ?

« *Police des établissements* » puis « *gymnastique intellectuelle* », le terme de discipline, au singulier puis au pluriel, prend le sens actuel de matières scolaires au tournant des XIX^e et XX^e siècles, au moment où de « *nouvelles tendances profondes de l'enseignement tant primaire que secondaire* » s'affirment : obligation de l'instruction primaire avec les lois Ferry, réforme du lycée de 1902 (Chervel, 1988). S'écartant des « *sciences de référence* », la discipline scolaire est une construction sociale qui combine quatre composantes : la « *vulgate* », c'est-à-dire l'« *exposition par le maître ou un manuel d'un contenu de connaissance qui la distingue des modalités non scolaires d'apprentissage* », des exercices spécifiques, un dispositif d'évaluation et plus généralement des « *pratiques de motivation et d'incitation à l'étude* » (Chervel, 1988). Le didacticien Reuter complète cette approche en accordant une attention particulière à sa mise en œuvre (outils, supports, espace spécifique, etc.), à ses finalités éducatives et à son fonctionnement institutionnel (Reuter, 2013a).

Issue des travaux de l'équipe de recherche [Théodile](#) qu'il a fondée, la notion de conscience disciplinaire peut être définie de la façon suivante : « *manière dont les acteurs sociaux et, en premier lieu, les sujets didactiques – élèves mais aussi enseignants – reconstruisent telle ou telle discipline* » (Reuter, 2013b).

Des questions pour mettre au jour la conscience disciplinaire (d'après Souplet, 2018)

- Quelles matières travailles-tu à l'école ?
- Classe les matières que tu fais à l'école par ordre d'importance.
- Pour toi, dans ta vie en dehors de l'histoire, quand est-ce qu'il y a de l'histoire ?
- Comment sais-tu que tu es en cours d'histoire ?
- Qu'est-ce qui est important, selon toi, pour réussir en histoire ?
- À quoi fais-tu attention en histoire ?

Il est aussi possible de s'intéresser à l'appréhension du vécu disciplinaire, notion qui « *désigne les émotions et les sentiments qu'associent les élèves aux disciplines scolaires* » (Souplet, 2018) ●.

L'absence de conscience disciplinaire ne signifie cependant pas que les élèves ne développent aucune familiarité avec un domaine de connaissances. Ainsi, même si l'acquisition d'une culture juridique a été l'un des objectifs de la rénovation des programmes d'éducation civique à la fin des années 1990 (Audigier, 1999), le droit n'est pas une discipline scolaire en France, à l'exception de l'enseignement de spécialité « [Droit et grands enjeux du monde contemporain](#) » proposé en Terminale littéraire en 2012. Mais une « *conscience du droit* » comme principe et comme institution et différents types de rapports subjectifs à la légalité se construisent au travers par exemple de l'interprétation et de l'expérience de la réglementation scolaire (Demers *et al.*, 2018).

Par ailleurs, la notion même de discipline universitaire ou scientifique de référence est à nuancer. Certes, l'activité de recherche (production de connaissances) et d'enseignement post-baccalauréat est organisée au premier abord par « *un sys-*

● L'équipe Théodile a distingué seize dimensions du vécu disciplinaire : choix ou imposition, domaine du monde auquel renvoie la matière indépendamment de sa mise en œuvre scolaire, matière prise globalement, fonctionnement scolaire, spécificité au sein du système disciplinaire, fonctionnement de l'enseignant, degré d'exposition « publique » de l'élève, corporalité, compréhension, évaluation, identité, fonctionnement parfois extraordinaire de la discipline, relations aux questions que se posent les élèves, apprentissages réalisés, découvertes effectuées, utilité (d'après l'[entretien vidéo de Reuter sur le site du Centre Alain-Savary](#)).

tème de disciplines qui s'impose à la fois comme une organisation naturelle des connaissances et comme un mode de répartition du travail entre communautés de chercheurs et d'enseignants » (Endrizzi, 2017). Mais les travaux menés en sociologie ou en sociohistoire des sciences permettent d'éclairer « la structure de l'espace académique, la distribution inégale des ressources, des rapports de force et les stratégies qui en découlent » au sein et entre des champs plus ou moins autonomes : ces disciplines sont aussi peu monolithiques que les matières scolaires (Endrizzi, 2017).

s'est effectuée par le biais de la création de chaires universitaires et d'instituts de recherche et de la structuration d'une vie intellectuelle autour de revues et de sociétés savantes. Cependant, elles sont parfois aujourd'hui « réputées en crise et apparaissent menacées par des discours qui tendent à re-naturaliser le monde social » (Hauchecorne, 2016) ●.

Des représentations plurielles de l'histoire et de la géographie enseignées

Même plurielle, la conscience disciplinaire d'un individu rend compte d'une spécificité scolaire au regard d'autres espaces sociaux où circulent des savoirs et des pratiques. Pour la géographie par exemple, ceux-ci sont en effet savants (universitaires et de recherche), scolaires, professionnels (usage à visée opérationnelle) et grand public.

Avant que l'expression « sciences humaines et sociales » n'apparaisse au fronton des facultés de lettres en 1958, c'est de « sciences morales et politiques » dont il était question, et ce dès l'époque des Lumières.

En « l'absence d'unité épistémologique » fondatrice, des savoirs pluriels ont été tenus ensemble par « une réflexion sur les moyens de réconcilier les formes contradictoires du progrès, qu'il soit économique et social, politique ou juridique, moral ou intellectuel » (Vincent, 2016). Aujourd'hui, la « troisième culture » ● des sciences humaines et sociales est toujours perçue comme une « nébuleuse de disciplines » plus ou moins stabilisée : philosophie et histoire qui ont relevé des humanités classiques, puis géographie, psychologie, sociologie, ethnologie, anthropologie, économie, démographie, science politique, droit, linguistique, etc. et leurs sous-domaines. Leur légitimité académique s'est peu à peu construite au cours des XIX^e et XX^e siècles avec l'élaboration de concepts et de méthodes : démarche d'enquête, décalage entre usage commun et scientifique du langage, raisonnement naturel encadrant des raisonnements plus contrôlés, mise en texte narrative pour décrire, comprendre et expliquer, comparer, généraliser, critiquer (Audigier, 2020). Leur institutionnalisation

« Il existe [...] des géographies, des demandes sociales et des publics. La pluralité fait exploser la référence univoque à une géographie qui se déclinerait simplement selon des niveaux de complexité et des instrumentalisation différentes. [...] La culture géographie "grand public" qui correspond à un périmètre de géographicité d'avant la différenciation disciplinaire [...], dessin[e] un continuum de savoirs où s'entremêlent littérature et récits de voyage, cultures humaniste et scientifique. » (Lefort, 2010)

La géographie scolaire est elle-même une construction historique : ses ancrages et ses visées ont évolué au cours des deux derniers siècles, en relation avec l'évolution de la discipline universitaire. Historiquement, l'une et l'autre partagent peu à peu et à différents degrés des approches idiographique (nommer et décrire l'espace), nomothétique (mettre de l'ordre

Cette expression fait référence à l'ouvrage d'un sociologue allemand : *Les Trois cultures. Entre science et littérature, l'avènement de la sociologie* (Lepenies, 1999).

Les sociologues interviennent ainsi régulièrement dans le débat public et la sphère scientifique pour expliquer le sens de leur discipline, à l'exemple de la [tribune](#) publiée dans le quotidien *le Monde* le 19 février 2020.



dans les formes possibles de l'inscription spatiale des activités humaines, par exemple mobilisant des schémas simplifiés de l'organisation spatiale d'un territoire) et enfin herméneutique, c'est-à-dire liée à l'exposition d'un sens, celui des acteurs dont les représentations, les décisions et les actions, individuelles et collectives, façonnent la surface de la Terre (Hertig, 2018). Ce tournant de la géographie universitaire et scolaire renvoie de façon plus large au « réinvestissement des dimensions de l'activité sociale négligées par les approches structuralistes » (Hauchecorne, 2016) en sciences humaines et sociales depuis les années 1970. Historicité, conflictualité et stratégies individuelles et collectives, processus de subjectivation et d'autonomie, réflexion sur la rationalité, les normes éthiques et la réflexivité deviennent des objets du travail universitaire, entre autres pour penser les didactiques des sciences du monde social (Thémines & Doussot, 2016).

Dans sa note de synthèse, le didacticien de la géographie Thémines présente sa lecture des visées de la géographie scolaire actuelle, où les apprentissages scolaires ayant pour objet la production sociale de l'espace visent :

- « la compréhension par les élèves que tout effort de description du monde en géographie engage de leur part une interprétation qui doit être fondée sur des opérations de pensée disciplinaires » ;
- « l'usage conscient, réfléchi, motivé de la ressource que constituent les graphes, les photographies commentées, les croquis, les schémas, dans l'approche de la complexité des situations géographiques » ;
- « la mise à l'épreuve des notions associées à la géographie grâce à leur reconstruction, sous l'autorité du professeur, en fonction de problèmes ancrés dans des situations de référence choisies pour la complexité spatiale qu'elles permettent d'explorer » ;
- « l'exploration du contenu spatial et territorial des conceptions de la justice auxquelles réfèrent l'argumentation et la prise de décision dans les débats et l'action publique » (Thémines, 2016).

Quant à l'histoire enseignée et apprise à l'école, elle se situe entre « production savante, auto-référence scolaire et usages publics de l'histoire » (Lautier & Allieu-Mary, 2008).

« Sauf pour une minorité d'élèves, l'histoire se confond avec le passé dont elle est la réalité ; elle est vraie, univoque et intangible, voire toute entière contenue dans les sources et dans ce qu'enseigne l'École. Apprendre l'histoire c'est donc dire ce qui s'est passé en restituant le cours. Ce n'est pas rechercher une compréhension des événements et des sociétés. Il s'agit de mémoriser des faits en vue de l'évaluation, prioritairement des dates, conformément à une représentation largement partagée. Ce rapport au savoir fait obstacle au développement d'une approche plus conforme à l'épistémologie [...]. Les didacticien.ne.s réfèrent ainsi le sujet scolaire à des insuffisances : difficultés à conceptualiser, à construire un raisonnement causal compliqué, à contrôler les analogies spontanées, à réussir des travaux complexes, à formuler des hypothèses, à critiquer des sources, à lire et comprendre les manuels, à argumenter. » (Tutiaux-Guillon, 2019)

Identifiant les traits distinctifs de l'histoire scolaire tels que les élèves les perçoivent, Souplet constate qu'elle peut leur permettre « de se penser dans une continuité temporelle, ou une lignée (avec une référence aux ancêtres, ou en identifiant des repères temporels par rapport à leur naissance). » Mais sur le plan des pratiques de classe, ses conclusions rejoignent de façon lapidaire les travaux antérieurs menés dans ce domaine : « de façon rapide, on écoute et on apprend ». Enfin, « l'appréciation positive de la discipline cohabite néanmoins avec l'idée

d'ennui et d'un sens qui fait défaut » (Souplet, 2018).

Au début de années 1990, le didacticien Audigier avait mis en avant un attachement implicite des enseignants au « *Réalisme, aux Résultats, au Refus du politique dans l'objectif de fabriquer des Référents consensuels* » (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Cette conception de l'histoire enseignée, par ceux qui en ont la charge, interroge les fondements épistémologiques de la discipline.

Qu'est-ce que la philosophie en classe de Terminale ?

« *La philosophie est dans l'enseignement secondaire français moins une discipline de recherche (comme à l'université) ou de vie (comme dans l'Antiquité) qu'une discipline scolaire, donnant lieu à enseignement et apprentissage.* » (Tozzi, 2016) Or, dans la société, les questionnements éthiques et métaphysiques donnent lieu à de nouvelles pratiques philosophiques qui se développent dans la cité (universités populaires, cafés et cinés philos) et se sont établis dans le marché de l'édition : *bestsellers*, magazines grand public, etc. (Poucet, 2016 ; Tozzi, 2016). Absente de l'enseignement secondaire aux États-Unis, philosophie « *doctrinal[e] et dogmatique* » officielle du régime dans l'ex-URSS, éducation à la délibération en vue de la prise de décision et de l'action éthique en Belgique francophone, ou proche de l'histoire des idées en Italie, la philosophie enseignée en France présente un caractère « *problématisant (apprendre à penser...) et historique (... en s'appuyant sur des auteurs)* » (Tozzi, 2016).

De façon plus étroite, « *au sens académique et institutionnel* », le [groupe permanent et spécialisé de philosophie de l'inspection générale](#) invite à délimiter les contours de cette discipline scolaire à partir de quatre traits distinctifs : « 1) ses traditions, 2) sa technicité, 3) la variété des régimes disputatifs et, en somme 4) par sa professionnalité. » Autrement dit, enseigner la philosophie reviendrait à

donner accès à un corpus plus ou moins stabilisé de textes reconnus par la mobilisation d'un répertoire de gestes professionnels incluant l'emploi et l'élucidation de notions spécifiques, permettant aux élèves d'apprendre à problématiser une question, à argumenter, et à valider ou non des hypothèses (Goubet, 2020).

Le système scolaire français présente au sujet de cet enseignement de nombreux paradoxes : au centre des enjeux de formation de l'esprit critique et civique mais sans être enseignée en lycée professionnel, « *immensité du programme* » et liberté pédagogique des enseignants dans les façons d'en traiter les notions, « *des élèves dont l'année d'examen est en même temps une année d'introduction à cette discipline* » (Rayou, 2016). Les élèves développent donc en retour une conscience disciplinaire *ad hoc* pour réussir malgré tout : « *alors que l'unicité de la philosophie semble assurée par des textes très précis sur ses finalités, les manières de l'enseigner, de former les élèves à la dissertation, d'évaluer le travail, etc., les élèves tendent à la scinder de manière à faire vivre ensemble l'idée qu'ils s'en font et la réalité de l'enseignement auquel il se trouvent confrontés.* » Ceux et celles qui en attendent beaucoup « *s'en détachent le plus à proportion de la déception suscitée par les mauvais résultats et l'absence de progrès* » dans une philosophie scolaire qui peut être considérée comme autre chose que la « *vraie philosophie* », tandis que d'autres élèves investissent un enseignement passionnant qui leur permet de partager des interrogations profondes (Rayou, 2016).

BUTS ET TÂCHES : DES MALENTENDUS SOCIOCOGNITIFS MULTIPLES

Dans la construction du concept de « *curriculum invisible* » proposée par Netter, la discipline scolaire demande à l'élève d'articuler son activité, son comportement et des buts d'apprentissage. Trois études de cas empruntées à trois entrées disciplinaires permettent de comprendre



comment le [laboratoire CIRCEFT-ESCOL](#) entend montrer l'écart entre attentes des enseignantes et enseignants et apprentissages réels des élèves.

La dissert' de philo : exercice scolaire, épreuve identitaire

Marqueur identitaire de cette discipline scolaire, la pratique de la dissertation peut être considérée par les élèves comme une épreuve « *non seulement cognitive, mais identitaire : elle est souvent pour eux une des disciplines dans lesquelles on engage le plus sa personne* », ce qui est à la fois « *excitant* » et « *effrayant car si l'évaluation de cet exercice de pensée s'avère négative, c'est toute la personne du jeune qui risque de se retrouver disqualifiée* » (Rayou, 2016).

Écrire « *ce qu'on pense* », notamment pour les élèves de milieu populaire auxquels ce sociologue a consacré ses travaux à la fin des années 1990, peut conduire à des malentendus. L'élève croit qu'on lui demande des opinions là où le professeur attend dans la dissertation une méthode, un rituel très normé. Excluant « *l'opinion* », la logique « *cognitive* » de l'enseignant réclame des « *capacités d'autonomie* » dans l'écriture, produisant paradoxalement une standardisation des dissertations : l'élève s'en sort par une citation d'auteurs se muant en « *prêt-à-penser* », recourt à la littérature parascolaire, s'applique à rédiger intégralement son devoir au brouillon, pour éviter de s'enfoncer dans une « *logique sociale de disqualification* ».

Pour comprendre ce qui est en jeu, en philosophie comme dans les autres disciplines, le sociologue articule trois registres dans les apprentissages scolaires :

- « *un registre cognitif qui mobilise de grandes fonctions intellectuelles (l'induction la déduction, l'hypothèse...) particulièrement requises pour des écrits analytiques* ;
- une registre identitaire-symbolique qui suppose, de la part de l'élève, l'assomption d'une position de sujet épistémique en même temps que de

personne puisant dans sa propre expérience ;

- *un registre culturel grâce auquel les thèmes et questions rencontrés peuvent prendre un sens pour soi et pour une communauté élargie.* » (Rayou, 2016 ; Bautier & Rayou, 2013).

Dans le cas de l'enseignement de philosophie, la maîtrise de l'écrit serait un premier obstacle : « *sans doute l'introduction tardive de l'enseignement de la philosophie dans le cursus des élèves, ainsi que le caractère très ouvert de son programme sont-ils peu propices à une maîtrise des caractéristiques spécifiques de cet écrit.* » Sur le registre identitaire-symbolique, l'autonomie nécessaire pour « *réélaborer des savoirs d'expérience pour les travailler sur un registre intellectuel et pas seulement affectif* » dans un système scolaire où les élèves sont peu amenés à parler d'eux et où à l'adolescence ils dissocient jeune et élève, rend difficile l'emploi du Je. Pour résumer, « *l'élève en situation de réussite doit se montrer méthodique, cultivé et autonome pour pouvoir assumer une position d'auteur.* » (Rayou, 2016).

La géographie, ça sert d'abord à... faire des cartes ?

D'un point de vue didactique, le travail cartographique est un « *marqueur identitaire de la discipline scolaire* » ; « *c'est la spécificité de ce langage que de soutenir, à propos de l'espace terrestre, un discours par articulation d'une image à voir, de façon synoptique et simultanée, avec un texte à lire, séquentiellement et par aller et retour (en légende et "sur" la carte)* », d'être un « *système d'expression mixte (verbale et graphique)* » (Thémines, 2016).

D'un point de vue sociologique, l'analyse de séances de travail sur une carte à l'école primaire (Netter, 2018) et en Sixième (Bonnéry, 2007 ●) est une entrée privilégiée pour mettre au jour les décalages entre les tâches proposées par les enseignantes et enseignants et les apprentissages réalisés par les élèves.

Il s'agit du cas emblématique d'Amidou, un élève qui a réussi une tâche, colorier un fonds de carte en respectant un code couleur, mais qui n'a pas pu accéder au sens que représentent ces couleurs dans la légende de la carte, en situation d'échec lors de l'évaluation qui suit la séance, cet élève accuse son enseignante de favoriser les autres élèves de la classe à son détriment.

Placer sur un fond de carte, dans une classe de CE2 relevant de l'éducation prioritaire, les principales villes françaises, déjà listées dans un tableau en fonction de leur nombre d'habitants et en ayant à disposition d'autres ressources (atlas, manuel de géographie) peut poser problème. « *La grande majorité des élèves ont peu de connaissances acquises en dehors de l'école* » (Netter, 2018) au sujet de que qui peut apparaître pour certains comme une « *évidence* » sociale et culturelle, à savoir la maîtrise de la structure du réseau urbain métropolitain. Au-delà de ce constat, l'auteur pointe l'accumulation progressive des exigences implicites de l'exercice : savoir que les points qui figurent sur le fond de carte correspondent aux villes listées dans le tableau, synthétiser les différentes cartes à différentes échelles – donc avec des rapports de

distance entre les deux points qui varient en fonction des supports –, s'orienter grâce à différents types de repères géographiques (fleuves, frontières, etc.). Il interroge enfin l'expérience de pratiques scolaires relevant d'une discipline pas encore identifiée à ce stade de leur parcours scolaire, caractérisée par l'usage d'outils matériels et sémiotiques (un système de signes, ici de traits et de points) dont l'intelligibilité doit être préalablement soutenue à l'oral par l'introduction d'un vocabulaire géographique (points cardinaux, éléments de nomenclature) et de notions spécifiques relevant du champ de la géographie urbaine.

Les malentendus sociocognitifs : de quoi s'agit-il ?

« À mobilisation initiale équivalente, les malentendus portant sur les postures et activités intellectuelles requises par l'appropriation des savoirs et de la culture peuvent, lorsque le fonctionnement de l'institution scolaire et les pratiques de ses professionnels ne permettent pas de les lever, ou lorsqu'ils contribuent à les créer ou à les renforcer, leurrer durablement certains élèves quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre et, par là, les détourner de la voie de l'apprentissage, et aboutir, par effet de cumul, à des situations, des parcours et des acquisitions scolaires très contrastés. » (Bautier & Rochex, 1997)

Ces malentendus relèvent de trois champs :

- le rapport à la scolarité, en particulier sous l'angle disciplinaire : « On constate dès l'école élémentaire la difficulté de nombre de ces élèves à percevoir qu'il existe une spécificité des contenus d'apprentissage et des disciplines scolaires », au contraire d'autres élèves qui « font la distinction entre exercices et objets d'apprentissage. Ils s'interrogent sur le sens des disciplines et le but des exercices et activités scolaires, cherchent à comprendre les principes qui les sous-tendent, et peuvent donner à leur activité un sens cognitif qui transcende la nécessité de s'acquitter de tâches morcelées, de routines ou d'exigences comportementales. » ;
- le rapport au savoir et au langage, dont la « maîtrise symbolique seconde, réflexive, explicite et consciente, [...] vient ordonner, raisonner et donc transformer ce qui, dans l'expérience ordinaire, peut relever de l'usage et de la pratique implicites, non-conscients » ;
- enfin le rapport aux tâches et activités scolaires : « plus les modes de travail pédagogiques sont flous, « invisibles » ou ambigus, plus ils reposent sur l'implicite, moins ils permettent aux élèves peu familiers du rapport étroit entre travail cognitif et apprentissages effectifs de construire ce rapport nécessaire à l'appropriation des savoirs » (Bautier & Rochex, 1997).



Le manuel ne sert-il plus à enseigner l'histoire aux enfants ?

Les manuels scolaires actuels sollicitent la réflexion de tous sans permettre de la développer chez certains élèves : c'est le constat critique effectué par Bautier, Bonnéry et Kakpo à propos de ce support pédagogique. L'exemple d'une double page consacrée à « *la construction du pouvoir royal (X^e-XII^e siècle)* » dans un manuel d'histoire de cinquième permet aux auteurs d'illustrer leur thèse. L'organisation des manuels « est à l'inverse de celle de nombreux manuels d'après-guerre, où la leçon précédait les exercices d'application ». [...] Aujourd'hui, chacune des questions, des consignes d'observation et d'expérimentation doit être mise en lien avec une pluralité d'éléments hétérogènes (image, schéma, savoir culturel, souvent traité comme évident ». Comparable à un « jeu de piste avec des balises », leur utilisation convoque les « exigences d'une littératie étendue » qui n'est pas maîtrisée par tous les élèves : multiplication des documents, hétérogénéité des systèmes sémiotiques (texte, image, graphique, etc.), délinéarisation nécessitant d'effectuer des liens implicites (donc de mettre en œuvre un raisonnement inférentiel et déductif) à l'intérieur et entre les différentes double pages du chapitre, hiérarchisation entre le spécifique (étude de cas) et le générique (résumé, synthèse), enfin distinction entre les tâches proposées et leur finalité (Bautier, Bonnéry & Kakpo, 2015). En référence aux travaux de l'anthropologue britannique Goody, la notion de littératie est ici comprise comme l'ensemble des « logiques de raisonnement propres à des formes bien spécifiques de la culture écrite, réflexives sur les activités eux-mêmes, prenant leurs distances vis-à-vis du flux temporel de leur réalisation (possibilité de revenir en arrière grâce aux traces écrites, par exemple). » ; mais l'usage de la « technologie intellectuelle » de l'écrit nécessite des « sauts cognitifs » qui sont peu enseignés (Bonnéry, 2015).

AU CŒUR DES APPRENTISSAGES, LA CONCEPTUALISATION

De nombreux travaux de recherche en didactique et en psychologie convergent justement vers la nécessité de s'intéresser aux opérations intellectuelles mobilisées dans les apprentissages scolaires disciplinaires. Pour Netter, il s'agit de mobiliser un système de signes en leur appliquant quatre opérations successives de généralisation :

- la perception d'un ensemble de signes qui permet de créer de l'information ;
- leur interprétation pour créer des catégories ;
- la structuration des relations entre ces ensembles ;
- enfin une abstraction qui permettent de dégager une structure (Netter, 2018).

Ce type d'activité intellectuelle s'effectue dans un contexte disciplinaire spécifique dans lequel le rôle des interactions langagières entre l'enseignant et le groupe classe est central, et s'avère complexe non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignantes et les enseignants.

Conceptualiser oui, mais quoi et comment ?

Les travaux portant sur le changement conceptuel sont empruntés à la didactique des sciences (Reverdy, 2018). Les conceptions des élèves n'y sont pas considérées comme des idées fausses ou des opinions qu'il faudrait remplacer, mais comme des connaissances cohérentes et efficaces : « il ne s'agit pas "d'effacer" les représentations fausses et de les remplacer par des connaissances vraies, mais de faire évoluer le système de représentations des élèves, de l'enrichir et de le complexifier » (Dollo, 2009), en jouant en particulier de certains dispositifs pédagogiques propres à faire émerger les conceptions et expériences personnelles (débat, jeu de rôles, etc.) ●. Outre les emprunts à l'épistémologie des sciences ou aux épistémologies des disciplines de référence, ces approches s'inscrivent dans une tradition de recherche en psychologie : en psychologie sociale, avec

L'étude historique des manuels de géographie de Terminale produits depuis l'introduction de cet enseignement à ce niveau en 1905 retrace des évolutions semblables (Nicolot, 2009).

Le [Lieu d'éducation associé \(LéA\) ControverSES \(2016-2019\)](#) étudie l'impact de la confrontation d'idées sur les apprentissages en classe.

les notions de pensée et de représentations sociales développées par Moscovici (Lautier & Allieu-Mary, 2008 ; Thémines, 2016), en psychologie du développement, avec notamment à la fois la différence et le continuum entre concepts quotidiens et scientifiques établis par le psychologue russe Vygotsky. Elles s'enrichissent aussi de cadres théoriques issus de la psychologie cognitive (Musial, Pradère & Tricot, 2011) ●.

En histoire scolaire, la mise à distance de la pensée naturelle s'opère de différentes manières : « *critiquer les sources ; contrôler le raisonnement comparatif ; périodiser pour construire le temps historique – différent du temps subjectif ; contrôler le degré de généralisation des concepts ; travailler à l'élaboration des entités, ces "quasi-personnages" de l'histoire ; distinguer l'histoire et ses usages* » (Lautier & Allieu-Mary, 2008).

De tels apprentissages portent ainsi sur des concepts de premier ordre, avec des « *formes de continuité entre concept quotidien, marqué par des caractéristiques concrètes, et concept historique* », comme le pouvoir, la révolution, la nation, etc., dont l'apprentissage se fait par « *rationalisation et disciplinarisation du savoir* » dans la « *possibilité de revenir sur une interprétation initiale et de la corriger* ». Quant aux concepts de second ordre, qui « *constituent les structures de la pensée historique* » comme la preuve, la cause, le changement, etc., il s'agit de « *faire comprendre aux élèves comment les historien.ne.s produisent des savoirs valides – ce qui devrait permettre de surmonter la vision réaliste dominante – et pourquoi des*

discours divergents, voire contradictoires, sont possibles » (Tutiaux-Guillon, 2019).

La question de la progressivité de la construction de ce contrôle selon un processus qui n'est pas linéaire est un problème épistémique et didactique central. Mais aller au-delà du constat que « *la maîtrise conceptuelle s'enrichit avec les années* » au vu de l'« *effet cumulatif* » de l'enseignement est difficile (Thémines, 2016). Ainsi, « *la pensée du sens commun ne disparaît jamais, elle est seulement plus ou moins bien encadrée* » (Lautier & Allieu-Mary, 2008).

En géographie, Thémines distingue trois types d'opérations de « *contrôle disciplinaire de cette pensée* » :

- « *le repérage de formes de différenciation spatiale produites par les sociétés ;*
- *la reconnaissance d'organisation de l'espace où s'expriment des conceptions du monde, des projets politiques et des rapports inégaux ;*
- *l'évaluation des situations territoriales ou territorialisées (de groupes sociaux) au regard de critères, de normes, de modèles admis ou à mettre en débat (modèles de développement, modèles de société et de citoyenneté, modèles d'aménagement des territoires, modèles de justice sociale, etc.).* »

D'un point de vue pédagogique, il pose la question de la « *gestion professorale du temps didactique nécessaire à l'expression de fragments de raisonnements, d'argumentations incomplètes* » (Thémines, 2016).

● Ce cadre conceptuel de ces auteurs est utilisé sur le [site du Centre Alain-Savary](#) pour analyser une séance de géographie en Sixième.

● Le [plan d'études romand \(PER\)](#) est aujourd'hui structuré à trois niveaux : cinq domaines disciplinaires dont les « *sciences humaines et sociales* », des capacités transversales et la formation générale (avec l'éducation à la citoyenneté ou l'éducation en vue du développement durable ; Hertig, 2017).

● Pour le philosophe Morin, l'analyse systémique doit permettre de mettre en avant les interactions dynamiques et de rendre compte de l'intelligibilité des comportements humains – mais aussi de leur incertitude et de leur imprévisibilité.

En Suisse : des concepts intégrateurs pour enseigner et apprendre la géographie

Entrée en vigueur en 2009, l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire ([HarmoS](#)) harmonise sa durée et ses principaux objectifs – mais pas pour les disciplines du monde social ●. Parallèlement à ces mutations curriculaires, l'équipe de recherche [ERDESS/LirEDD](#) a développé la notion de « *concepts intégrateurs* » (Hertig, 2018) inscrite dans le cadre de la pensée complexe ●. Huit concepts intégrateurs, « *outils de pensée opératoires dont la fonction est d'organiser les perceptions et les connaissances en mettant en*



réseau les notions (savoir déclaratif), les outils (savoir-faire) et les capacités transversales (par exemple classer, comparer, induire, déduire, formuler une hypothèse, etc.) » (Hertig, 2018) sont associés à des questions :

- la localisation : où ? pourquoi là ? quels effets si c'est là ? pourquoi pas ailleurs ? ;
- les acteurs et leurs intentionnalités (espace produit) : qui sont les acteurs concernés ? quelles sont leurs intentions ? autrement dit : un espace produit par qui ? pour qui ?
- les actions spatiales : quelles actions spatiales ? résultent-elles des décisions prises par les acteurs ? Par exemple : quelles limites tracent-ils dans l'espace, quels territoires y découpent-ils, quels réseaux y développent-ils ?
- l'échelle (ordre de grandeur) : à quelle échelle suis-je en en train de travailler ? à quelle(s) autre(s) échelle(s) dois-je aussi raisonner dans le cadre de cette problématique ? ;
- les représentations : quelles sont mes propres représentations sur le sujet ? et celles d'autrui ? comment se comprendre ? ;
- les interactions : quelles sont les interactions dans le cadre de cette problématique ? entre quels facteurs ? y a-t-il rétroaction ? récursivité ? ;
- la polarisation (et la hiérarchisation) : pourquoi certaines activités sont-elles concentrées en certains lieux ? quelles sont les fonctions motrices ? ;
- la diffusion : comment se propage tel phénomène ? d'où ? pourquoi de là ? vers qui ? par quel(s) réseau(x) ? pourquoi ? La diffusion est-elle facilitée ou entravée ?

La mise en œuvre de ces concepts intégrateurs en classe se heurte cependant des difficultés :

- la prégnance du raisonnement causal linéaire dans le sens commun et les médias ;
- le travail complexe d'identification des acteurs (leur repérage, leur caractérisation, leur catégorisation leurs intentions, les conditions d'action possibles et leurs actions effectives) ;
- les apprentissages liés aux outils de visualisation graphique (comment représenter les composantes d'un modèle et leurs relations, comment développer la littératie numérique et visuelle ●) ;
- les jeux d'échelles (temporelles, sociales et spatiales) ;
- le sens donné au paysage en géographie scolaire : « *appréhender des paysages familiers ou non est une manière d'entrer dans la complexité des systèmes socio-spatiaux qui les ont produits, dès lors que les démarches didactiques mises en œuvre autour d'un paysage ne se cantonnent pas à l'inventaire et à la description de ses composantes, mais ouvrent sur les représentations, les intentionnalités et les actions des acteurs qui les façonnent* » (Hertig, 2018) ● ;
- les liens entre cas particuliers et généralité, c'est-à-dire la prise en charge de la complexité d'un processus alternant constitutivement abstraction/conceptualisation d'une part, et particularisation/recontextualisation de l'autre.

● Genevois (2016) propose une synthèse sur les apprentissages géographiques liés aux usages d'outils géomatiques.

● Synthétisant l'analyse critique des images illustrant le thème des inégalités face aux risques dans les manuels de Cinquième (Frézal-Leininger, 2014), Thémines souligne aussi que le régime iconographique de la géographie scolaire est (trop) proche de celui des médias, « *jouant d'oppositions binaires et de réduction stéréotypées pour offrir une représentation du monde simple, mémorisable et commodément évaluable* » (Thémines, 2016).

Conceptualiser en classe : construire un rapport second au langage

Ces opérations intellectuelles s'effectuent dans le cadre scolaire en s'appuyant sur des interactions langagières au sein d'une classe qui fonctionne alors comme une communauté discursive où, dans certaines situations didactiques, « s'opère (ou non) la *secondarisation* ●, où les élèves adoptent (ou non) des positions discursives pertinentes dans une discipline donnée » (Daunay, 2013).

Ces modes de pensée et de parler spécifiques au contexte scolaire peuvent impliquer de définir des concepts sur une base qui diffère du langage courant, comme dans le cas de la famille ou de la population active (Dollo, 2009, 2018). Si certains cours peuvent être l'occasion de « lire, voire, au mieux, d'appliquer [une] définition en classant quelques exemples », d'autres scénarios pédagogiques centrés sur la « dévolution du problème » aux élèves leur demandent de se prêter au jeu de comprendre les critères selon lesquels la notion étudiée a été définie. Mais ce type de situations peut mettre en difficulté les enseignantes et les enseignants :

- « crainte de la parole des élèves et, à certains moments, "fermeture" du jeu en orientant les élèves sur les "pistes" de réponses ;
- crainte du manque de temps qui conduit l'enseignant à réduire le temps d'interaction sur certains exemples pourtant moteurs de l'avancée du savoir ;
- flou dans la proposition de certains exemples » (Dollo, 2018).

En effet, pour les professeurs débutants en SES au lycée (Dollo, 2009, 2018 ; Deauvieau, 2007) comme pour les professeurs des écoles chevronnés lorsqu'ils et elles enseignent la géographie (Glaudiel, 2018), prendre en compte et transformer les énoncés d'élèves – dans ce second cas en passant d'une « *géographie spontanée* », de l'imaginaire enfantin ou d'un rapport personnel à l'espace, à des savoirs et des opérations relevant de la « *géographie raisonnée* » – représente

un passage à risque. Caractéristique du cours dialogué dans l'enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée, le modèle de la boucle didactique en cinq temps identifié dans les années 1990 par Tutiaux-Guillon est certes un « *moyen de rendre l'histoire enseignable* » qui peut permettre de construire le sens de certaines notions. « *Le professeur questionne les élèves sur les documents supports de la séance, les élèves énoncent des réponses souvent partielles qui sont validées ou non par le professeur qui produit ensuite des explications et généralise à partir des constats des élèves.* » (Cariou, 2016). Mais la pertinence de cette habitude pédagogique est aujourd'hui questionnée en raison de ses fondements, un triptyque « *vérité-autorité-adhésion* » (Tutiaux-Guillon, 2019) lié à la parole professorale, d'une part, de l'autre au vu de son écart avec les pratiques professionnelles des historiens et des historiennes (Cariou, 2016).

La conceptualisation, une tension inhérente à l'activité enseignante ?

Processus qui concerne les élèves et le groupe-classe, la conceptualisation nécessite pour les enseignantes et les enseignants de réaliser de nombreux arbitrages, en amont du cours ou au moment même où il se déroule. Comment mettre à disposition des élèves assez de connaissances factuelles pour ne pas réduire une notion à une abstraction ? Quelles activités mettre en place pour structurer les concepts autour de leurs attributs et, réciproquement, entrainer leur transfert dans d'autres contextes porteurs de sens ? Quelques travaux menés dans le cadre théorique de l'analyse de l'activité ● donnent accès à ces choix.

Ces questionnements peuvent apparaître dans la durée du développement professionnel ou sembler s'imposer dans le cadre d'une réforme des programmes. Dans le premier cas de figure, au fil d'échanges entre enseignantes, enseignants et chercheurs à propos d'une séance portant sur la période de la Terreur en Seconde, « *le conflit entre*

Cette notion renvoie à la distinction opérée par le linguiste russe Bakhtine entre genres de discours premier, « *relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte* », et second, qui « *implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité* » (Goigoux & Bautier, 2004).

L'« *entrée activité* » est présente dans différents courants en sciences sociales, qui « *formatent des objets [...] en termes d'activité ou en référence à l'activité* » : l'activité de recherche est elle-même revendiquée comme une « *activité de compréhension ou d'analyse* » qui « *a pour objet et accompagne une activité professionnelle et sociale, conçue comme historiquement et spatialement située* », entre autres l'acte d'enseignement et l'interaction didactique (Barbier & Durand, 2003).



connaissances et méthode est remplacé par le couple contenu (concept) et réflexion. Sans doute ce couple n'est pas sans poser de nouveaux problèmes mais il y a eu développement et transformation du rapport aux objets d'apprentissage. » (Yvon & van den Maren, 2010)

Un an plus tard, au moment de la préparation d'un cours sur les totalitarismes en Première technologique, l'enseignante concernée revient sur son cheminement : « Aujourd'hui : la mise en activité et l'apprentissage des méthodes de réflexion ne nécessitent pas un apport important de connaissances (faits, chronologie...) mais permettent de transmettre des contenus (concept par exemple). [...] Malgré la complexité de ce concept et le faible niveau d'abstraction de mes élèves, j'ai décidé de leur montrer que ce concept est opératoire sur certains aspects des exemples étudiés mais pas sur tous (et donc de les amener à réfléchir sur la validité du concept). Il m'a donc fallu faire des choix dans la masse de connaissances pour ne m'attacher qu'au contenu et à ce qui a un sens. Je l'ai fait sans aucun état d'âme, pour la première fois. » (Yvon & van den Maren, 2010)

enseignantes et enseignants chevronnés confrontés à cette « histoire moins «encyclopédique», plus conceptuelle et plus problématisée » montre leur difficulté à rompre avec un modèle disciplinaire incorporé, en particulier dans « un chapitre où la continuité chronologique (comme d'ailleurs tous les chapitres à forte densité "évènementielle", la Révolution française par exemple) est difficile à abandonner puisque la causalité linéaire ("l'engrenage des événements") a constitué pendant longtemps le mode d'explication implicite de l'histoire » (Serres & Morand, 2016).

Un dialogue professionnel entre professeurs de philosophie ayant pour thème leurs débuts de cours montre enfin qu'ils font face à deux alternatives : « conceptualisation "froide" » et « problématisation "vivante" » (Yvon & Garon, 2006). La mise au jour des gains et des risques potentiels à privilégier l'une ou l'autre de ces pratiques, à la fois d'un point de vue épistémologique, didactique et pédagogique, se clôt sur leurs interactions : « d'objet, la définition se révélera à un autre moment comme le moyen de problématiser. [...] Mais dans un autre sens, la problématisation, en mobilisant des termes, conduit à les redéfinir » (Yvon & Garon, 2006).

La façon dont les enseignantes et les enseignants mettent en place des conditions plus ou moins propices aux apprentissages puise dans la mémoire collective de leur métier.

Le second cas de figure renvoie à la mise en œuvre de nouveaux programmes d'histoire en France en Première générale en 2010 (Serres & Morand, 2016). Alors que la Guerre froide était enseignée dans le cadre de l'histoire du monde de 1945 à nos jours, le nouvel intitulé, « la guerre froide, conflit idéologique, conflit de puissances : un lieu (Berlin, 1945-1989), une crise (Cuba 1962), un conflit armé (la guerre du Vietnam) » s'intègre dans une étude plus thématique portant sur la « guerre au XXème siècle ». L'analyse des choix didactiques effectués par des

HISTOIRES PARALLÈLES ET CROISÉES DE TROIS DISCIPLINES SCOLAIRES

Les matières d'enseignement fonctionnent « *comme des systèmes sociaux organisés en communautés qui veillent sur leurs frontières et confèrent une identité à leurs membres* » (Harlé, 2017). Est-il possible de trouver des points communs entre histoire-géographie, sciences économiques et sociales et philosophie, en France et à l'étranger, quand on cherche à comprendre en quoi ces disciplines scolaires ont été confrontées dans leur histoire à des débats plus ou moins âpres entre différents acteurs et actrices, dont les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, sur ce qui doit être enseigné, et comment ?

L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, UN COUPLE QUI DURE

L'histoire-géographie ● est une « *poly-discipline* » (Le Guern, 2019) solidement installée dans le curriculum des élèves français : tous y sont évalués à l'écrit pour l'obtention du diplôme national du brevet (DNB) et le baccalauréat. Il s'agit aussi d'une construction sociale pluriséculaire dont les finalités se renouvèlent et, dans le meilleur des cas, s'enrichissent de la diversité des pratiques des actrices et des acteurs qui la façonnent.

Une matière construite par et pour la République ?

Dans son article fondateur consacré à ce « *couple scolaire* », l'historien de l'éducation Prost rappelle que « *l'association de l'histoire et de la géographie dans l'enseignement ne repose pas sur un fondement scientifique. C'est une construction historique, spécifique à la France, dont les motifs doivent être recherchés hors de ces deux disciplines* » (Prost, 1998). Certes, sous l'Ancien régime, les régents utilisaient leurs connaissances historiques et géographiques pour éclairer une compréhension des textes finalisée par

l'enseignement de la rhétorique et de la morale. La structuration de la discipline s'effectue progressivement au cours du XIX^e siècle, dans l'enseignement secondaire puis primaire : agrégation d'histoire (1830), épreuves orales d'histoire et de géographie au baccalauréat (1840), « *éléments de l'histoire et de la géographie de la France* » (loi Duruy, 1867) puis avec la Troisième République « *propédeutique de la responsabilité civique* » (Prost, 1998) ●.

Histoire scolaire, histoire intellectuelle

Bruter (2016) rappelle que l'histoire est devenue scolaire avant d'être scientifique : des postes de « *professeurs spéciaux* » d'histoire sont créés dans les collèges royaux en 1818, alors que la licence d'histoire apparaît en 1880. De même, la géographie a été scolaire avant d'être universitaire : dans l'enseignement primaire, elle vise dès le milieu du XIX^e siècle « *l'attention aux ressources ("économiques") que ces classes auront à mettre en valeur* » (Roumégous, 2016), dans le secondaire, elle est d'abord réservée au cursus moderne des filières commerciales (Lefort, 2010). En effet, c'est entre 1870 et 1914 que les sciences sociales voient le « *passage d'un régime de production monopolistique, dominé et contrôlé par l'Académie des sciences morales et politiques (1832), à un champ de production plus autonome et différencié* » (Heilbron, 2016). La sociologie se constitue en discipline autour de Durkheim et de ses enseignements sur l'éducation ; l'économie politique devient un enseignement obligatoire en faculté de droit en 1877 ; l'école libre des sciences politiques est fondée en 1872 ; enfin, la psychologie expérimentale se détache de la philosophie.

Sur l'articulation avec la « *quasi-discipline* » (Reuter, 2013a) que constitue l'éducation à la citoyenneté (éducation civique, enseignement juridique, civique et social, enseignement moral et civique, etc.), voir le Dossier de veille de Ravez (2018).

Une enquête internationale a été menée dans les années 2010 sur la façon dont les jeunes de 11 à 19 ans écrivent leur histoire nationale (Lantheaume & Létourneau, 2016 ; Feyfant, 2016).



Dans sa thèse de science politique, Legris s'est intéressée au processus d'écriture de dix programmes d'histoire de l'enseignement secondaire de la Libération à la fin des années 2000. Ses conclusions vont dans le sens de la continuité malgré les tentatives successives de réforme de la discipline. Avant 1945, c'est une « affaire de spécialistes » (Legris, 2013), avec une « cogestion » entre inspection générale et professeurs représentés par la Société des professeurs d'histoire-géographie (SPHG) ● ainsi qu'une « cohérence entre histoire universitaire et scolaire du secondaire ». Après 1945, le champ historiographique et la représentation des enseignants se complexifient, tandis qu'apparaissent des acteurs portant des revendications mémorielles : « l'absence d'une unité historiographique, d'une vision dominante de ce que doivent être les contenus d'enseignement (d'où parfois les couches qui se sédimentent) et

l'importance grandissante des politiques mémorielles » (Legris, 2013) se combinent jusqu'à aujourd'hui – une analyse qui rejoint celle qui peut être effectuée des réformes successives des programmes d'histoire québécois depuis les années 1960 (Éthier & Lefrançois, 2018). Les acteurs concernés partagent selon elle cependant « un élément central pour la représentation de l'histoire scolaire et la conception du métier d'enseignant : le concours de l'agrégation [...] convaincus de la maîtrise des savoirs scientifiques qui priment sur la maîtrise de savoir-faire pédagogique » (Legris, 2016a). Les programmes de lycée entrés en vigueur à la rentrée 2019 ont fait l'objet de lectures critiques de la part d'actrices et d'acteurs extérieurs à leur écriture, en termes disciplinaires et didactiques d'une part, politiques et sociaux de l'autre (Didagéo, 2018 ; de Cock, 2020).

« Une étude des producteurs des programmes sur plusieurs décennies permet de comprendre des éléments qui rejoignent les conclusions de sociologues du curriculum :

- d'une part, l'inertie de certains contenus (en raison de l'importance des traditions et des identités pédagogiques, de l'attachement de la place occupée par les disciplines dans le système scolaire français) ;
- d'autre part, le fait que les réformes efficaces ne sont pas celles qui s'imposent brutalement à ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre (à savoir les enseignants) ou qui rompent avec les "routines pédagogiques", mais celles qui réforment à la marge, par petites touches en y associant le plus grand nombre de parties prenantes ;
- en troisième lieu l'adaptation des acteurs engagés dans le processus d'écriture : les corps d'inspection, les syndicats d'enseignants et l'APHG (tout comme les enseignants) évoluent fortement depuis la Libération : l'inspection générale cherche à se relégitimer alors que les syndicats et l'APHG ont de plus en plus de difficultés à mobiliser un corps enseignant diversifié et dont les engagements s'émiettent, en s'orientent parfois vers des engagements virtuels au sein de collectifs ou d'associations en ligne sur le net. ●» (Legris, 2013)

devenue depuis [Association des professeurs d'histoire-géographie \(APHG\)](#)

par exemple le collectif [Aggiornamento histoire-géographie](#) ou l'association [Les Clionautes](#)

D'autres visions, parties prenantes et pratiques de la réforme des programmes peuvent être illustrées par le cas de la Belgique francophone. Dans une logique voisine de celle du socle commun introduite en France au milieu des années 2000, le [Pacte pour un enseignement d'excellence](#) en cours d'élaboration de-

puis 2015, a pour objectif de repenser les contributions disciplinaires dans le cadre de la formation obligatoire des élèves, entre 3 et 15 ans.

« Depuis les années 1980, la place de l'enseignement de la géographie dans le curriculum des élèves est beaucoup discutée, et ce, dans la plupart des pays. Le statut de la géographie est généralement peu clair : est-elle une discipline relevant des sciences de la nature (géosciences) ou des sciences humaines ? Doit-elle constituer une matière spécifique ou se fondre dans un groupe restreint (par exemple avec l'histoire) ou un groupe plus large (discipline d'éveil, groupe des sciences humaines) ? Le débat a aussi eu lieu en Belgique francophone pour aboutir aujourd'hui au choix pour le futur tronc commun d'un ensemble constitué de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales, mais avec la reconnaissance d'apprentissages spécifiques. » (Mérenne-Schoumaker, 2019)

Des visées et des pratiques en recomposition

Fondé sur des visées d'éducation à la citoyenneté, l'enseignement de l'histoire et de la géographie est depuis plusieurs décennies confronté à de nouvelles conceptions de cette finalité : Tutiaux-Guillon (2008) a souligné la nécessité d'un modèle plus critique face à l'irruption de nouvelles questions sociales et politiques.

« Cette qualification met en avant l'idée que le citoyen à éduquer par l'enseignement de l'histoire-géographie est conçu comme devant être capable d'assumer son point de vue, de l'argumenter, de participer au débat public. Ce qui suppose de modifier des pratiques d'enseignement dominées par la logique d'exposition d'une parole de vérité dont le professeur est l'unique détenteur. » (Thémines, 2016)

En 2008, Lautier et Allieu-Mary avaient identifié quatre questions socialement vives pour l'enseignement de l'histoire : le fait religieux comme objet de culture, le tournant patrimonial, l'Europe et les mémoires des génocides, et du fait colonial et de l'esclavage. Parmi les nombreux travaux qui ont prolongé ces pistes, la thèse de sociologie de Drahi (2017) porte sur les « stratégies éducatives, didactiques et pédagogiques » construites par les enseignantes et les

enseignants pour faire face à quatre types d'épreuves professionnelles qui peuvent diviser, sur le sujet de l'enseignement du génocide des Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale : les « manifestations de saturation des élèves et l'expression de la « concurrence des victimes » », « une forme de relativisation du savoir scolaire enseigné », « des représentations stéréotypées antisémites » et « une confrontation à des crispations de type idéologique ». Recadrer un savoir en opposition avec le savoir scolaire et transgressant les valeurs portées par l'institution scolaire, répondre avec des savoirs précis et rigoureux pour faire entendre cette voix et continuer à gérer la vie de classe, le tout dans l'improvisation et la sanction possible dans les « situations de rupture » imprévisibles : ces pratiques d'enseignantes et d'enseignants de français-histoire-géographie-EMC en lycée professionnel, rejoignent en grande partie celles de leurs collègues de collège et de lycées général et technologique mais « révèlent une professionnalité spécifique marquée essentiellement par une préoccupation prégnante de la finalité éthique et citoyenne de la transmission scolaire de la Shoah et par une forte mise en évidence des fonctions pédagogiques et didactiques du métier de professeur » (Drahi, 2017). De fait, ces enseignantes et enseignants déclarent recourir de façon plus fréquente à l'émotion (rencontre avec des témoins, films de fiction, récits de parcours individuels) pour favoriser les apprentissages.

En géographie scolaire, c'est au moment d'aborder la France que le risque existe : il est celui de « la confrontation du professeur au rapport particulier que chaque



élève entretient avec celle-ci : un rapport identitaire, psychologique, social et certainement aussi politique » (Thémines, 2016). Les aménagements de programme en contexte ultramarin depuis le début des années 2000, leur inégale réception et mise en œuvre par les ensei-

gnantes et les enseignants, par exemple à la Réunion, illustrent la complexité et les tensions que soulèvent les nouvelles logiques de cet enseignement, entre adaptation politique et contextualisation didactique (Fageol & Genevois, 2020) ●.

L'enseignement de l'histoire kanak en Nouvelle-Calédonie met également les enseignants en situation d'« insécurité professionnelle » (Minvielle, 2020).

Histoire scolaire, histoire des didactiques

Fondée dans les années 1980 (Lautier & Allieu-Mary, 2008 ; Chevalier, 2016 ; Souplet & Audigier, 2019), la didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté a ensuite donné lieu à une dynamique d'autonomisation de différents champs. L'association de ces trois directions a pu être considérée comme cohérente dans une « vision de formation d'un citoyen », mais elles relèvent chacune d'un rapport au monde spécifique et renvoient à des champs de référence différents (Souplet, 2018). « Reconnue comme une spécialité de recherche par la géographie universitaire, à la différence de la didactique de l'histoire pour l'histoire universitaire (Lautier & Allieu-Mary, 2008), [la didactique de la géographie] bénéficie d'une publicité interne à défaut d'être clairement identifiée dans ses objets, ses concepts et ses méthodes. [...] Elle se situe [...] à un état intermédiaire entre le stade naissant (recherche non financée, absence d'association professionnelle, absence de manuel de recherche spécifique) et un stade intermédiaire (axes de recherches stables quoique sujets au changement de personnel, émergence d'une terminologie de recherche, spécialisations émergentes à l'intérieur du champ. » (Thémines, 2016). Aujourd'hui, la didactique de l'histoire est structurée selon des paradigmes élaborés dans d'autres didactiques disciplinaires, par exemple la théorie de l'activité conjointe en didactique (Cariou, 2018) et l'apprentissage par problématisation (Doussot, 2018a). La recherche francophone reste cependant en partie fédérée par une association professionnelle commune, [l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales \(AIRDSHSS\)](#).

En Allemagne, l'autonomie des différentes didactiques est plus marquée : un « tournant didactique » a eu lieu en histoire, géographie et en science politique dans les années 1960-70. Le plus grand nombre d'associations professionnelles relevant de la didactique disciplinaire (dont quatre pour la science politique et une pour le *Sachunterricht*, la « leçon de choses » de l'école primaire) et de revues scientifiques a donné naissance en 2010 à une revue interdisciplinaire, [Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften](#).

Des identités professionnelles plurielles

Le fait d'enseigner l'histoire et la géographie ne constitue pas nécessairement un facteur d'identité professionnelle au sein d'une profession homogène. Thémines avait ainsi dressé en 2004 quatre portraits-types géographiques d'enseignantes et enseignants, en fonction de leurs finalités éducatives, de leurs conceptions du savoir

et de l'espace géographique, et de choix pédagogiques valorisant selon les cas :

- la transmission d'une vision autocentrée du monde, la proximité physique et mentale ;
- l'initiation à un accès à d'autres mondes non encore familiers ;
- la distanciation critique vis-à-vis des représentations sociales du monde ;
- la construction d'une pratique spatiale réflexive.

Bozec a consacré sa thèse de sociologie politique au rapport des professeurs des écoles à l'éducation civique (2014).

Ce constat va peut-être évoluer : 48,7% des étudiantes et étudiants actuellement en master 1 MEEF professorat des écoles ont obtenu une licence relevant du champ des sciences humaines et sociales (Guiberteau & Marlat, 2019).

Produit d'une histoire longue qui a consacré un modèle de formation consécutif, la formation initiale des professeurs d'histoire-géographie de l'enseignement secondaire français distingue aussi les enseignants débutants dans cette discipline. La réussite à un concours de haut niveau académique, agrégation puis CAPES à partir du milieu du XX^e siècle, précédait une formation pédagogique longtemps proche du compagnonnage par des enseignantes et enseignants expérimentés (Condette, 2015 ; Tutiaux-Guillon, 2016). Cette formation a été infléchie à de multiples reprises depuis le début des années 1990 mais conserve un fort ancrage universitaire. Ainsi, l'épreuve sur dossier du CAPES, après des débuts hésitants, a consisté pendant vingt ans, de 1994 à 2014, en une interrogation orale centrée sur l'histoire et l'épistémologie de la discipline plus que sur ses aspects didactiques. En proposant à partir de 2008, « sur la base d'un sujet touchant à l'une ou l'autre des grandes questions relatives à l'exercice du métier d'historien, un dossier composé d'un texte de nature épistémologique ou historiographique, un document qui peut être un document source, lié à l'une des questions au programme du concours, et un document lié aux programmes de l'enseignement secondaire », le jury amenait les futurs enseignants et enseignantes à s'interroger sur une maîtrise disciplinaire comprise comme un ensemble de connaissances historiques liées à leurs conditions de production et à une manière, institutionnelle, de les transmettre (Deleplace, 2016 ; Doussot, 2017). « Rite d'institution » et « rite de passage », l'agrégation externe de géographie, née en 1944, possède une forte dimension symbolique, notamment avec l'épreuve de leçon orale de hors-programme : elle nécessite, comme en histoire, de pouvoir couvrir « l'immensité du champ scientifique » (Nédélec & Péaud, 2018). Après 2010, la mastérisation de la formation initiale a cependant donné un nouveau rôle au séminaire de recherche (Doussot & Vézier, 2016). Le Guern (2019) fait même le pari que les savoirs disciplinaires géographiques

– contenus d'enseignement et outils intellectuels – peuvent être convertis en ressources professionnelles afin de construire « la dimension spatiale du travail » enseignant : elle demande aux étudiantes et étudiants de les intégrer dans le portfolio qui évalue leurs stages et leur initiation à la recherche.

Dans le premier degré, le caractère polyvalent du métier de professeur des écoles appelle à dresser un autre tableau du rapport des enseignantes et des enseignants à l'histoire et à la géographie ●. Trois tensions caractérisent cette dernière dans les pratiques et les discours des professeurs des écoles (Glaudiel, 2018) :

- « une tension entre le savoir géographique construit par l'enseignant pour soi (per se) et le savoir géographique enseigné » ; une professeure des écoles peut ainsi parler de l'aéroport qu'elle fait étudier à ses élèves comme d'un « élément de la politique départementale d'aménagement du territoire et comme une infrastructure dont elle questionne l'intérêt environnemental et les nuisances sociales » tout en planifiant des « apprentissages lexicaux de sens commun et l'utilisation d'un site Internet » à partir de cet objet d'étude ;
- « une tension entre une géographie scolaire traditionnelle prégnante et une géographie ancrée dans les renouvellements de la géographie universitaire en partie connus de ces enseignants » ; en d'autres termes, « alors qu'un des enjeux de l'enseignement de la géographie au cycle 3 est la construction par les élèves d'un rapport géographique au monde, [...] certains enseignants n'ont pas construit au cours de leurs parcours de formation et/ou professionnel ce type de rapport particulier au monde pour eux-mêmes » (Philippot, Glaudiel & Charpentier, 2016) ;
- enfin, « une tension entre une logique disciplinaire et une logique transdisciplinaire qui peut contribuer à des transformations possibles de la manière d'enseigner la géographie » (Glaudiel, 2018) une fois accompli le deuil de l'« idéal de plurispécialisation » (Philippot, Glaudiel & Charpentier, 2016) ●.



Concernant l'enseignement de l'histoire, les institutrices et instituteurs puis les professeurs des écoles ont depuis la Libération rapproché leurs pratiques d'enseignement de celles qui prévalent dans l'ensei-

gnement secondaire ; mais répondre à ces exigences scientifiques croissantes continue de poser des difficultés (Falaize, 2016).

Histoire scolaire, histoire de conseillers pédagogiques ... québécois

Au Québec, un enseignement de « *sciences sociales* » (1981) puis d'« *univers social* » (2001) figure à l'emploi du temps des élèves de l'école primaire. Au-delà de ces intitulés englobants, la juxtaposition de l'histoire, de la géographie et plus marginalement d'éducation à la citoyenneté reste de mise (Jadoulle, 2014). Le contexte nord-américain, où les tests standardisés en littérature, numéracie et sciences accordent aux sciences sociales une place inversement proportionnelle à celle qu'elles occupent dans les discours officiels sur leurs finalités identitaires, civiques et sociales, ne favorise pas leur enseignement au quotidien (Peck, 2014).

Assurant des fonctions de formation continue, des conseillers pédagogiques sont en charge du développement professionnel des enseignantes et enseignants dans le domaine de l'univers social (Déry & Martel, 2014 ; Larouche, 2014). Sans formation disciplinaire ou didactique de niveau universitaire en sciences humaines pour la moitié d'entre eux, devant traiter plusieurs dossiers thématiques, ils et elles interviennent de façon ponctuelle pour informer les enseignantes et les enseignants sur les nouveaux textes officiels, présenter des ressources d'enseignement ou aborder l'univers social en lien avec un autre thème (lecture, numérique, etc.) ; dans ce dernier cas, « *la valorisation, espérée, des sciences humaines est mise en côté au profit d'une instrumentalisation du domaine* » (Déry & Martel, 2014). Il leur est donc difficile dans ces conditions d'assurer leur rôle d'« *interface entre l'univers de la recherche et celui de la pratique* » ([Conseil supérieur de l'éducation](#), 2006, cité par Déry & Martel, 2014). Lorsque ce lien avec les recherches en didactique est envisagé, la valorisation des finalités intellectuelles et critiques de la discipline se heurte à aux représentations de l'enseignement scolaire de l'histoire d'une partie des enseignantes et enseignants, qui accordent une importance particulière à la transmission de la mémoire collective (Lanoix, 2018).

LES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES : APPRENDRE A (DÉ)COHABITER ?

Depuis sa création en 1966, cette discipline scolaire fait l'objet de débats et de controverses récurrents, qui portent tantôt sur ses contenus et ses finalités, tantôt sur son architecture pluri- ou interdisciplinaire, ou encore sur sa place dans le système des disciplines. Ces interrogations traversent à la fois l'opinion publique et la profession enseignante, en France ou, sous d'autres formes, dans d'autres pays.

« *Parce qu'elles sont l'objet de fréquentes remises en question depuis leur création, les SES illustrent combien la mise en discipline d'objets de savoirs ou de pratiques est une construction sociohistorique.* » (Harlé & Lanéelle, 2015)

Moderniser l'école et la société ?

À la rentrée scolaire 1966, environ 200 classes de Seconde expérimentent un enseignement d'initiation économique et sociale. Cette innovation s'inscrit dans le contexte scolaire d'une « *politique de massification, conduite par le pouvoir gaulliste avec une forme de sélection ségrégative, [qui] inspire des choix curriculaires dans une filière au lycée. Elle s'impose aux acteurs parfois réticents et écrase des expressions identitaires et curriculaires divergentes de professeurs de philosophie et d'économie et gestion* » (Chatel, 2015a). Trois ans auparavant, la réforme Fouchet avait en effet créé les collèges d'enseignement général (CEG) et bousculé la structuration du système scolaire en ordres primaire, secondaire et technique.

La création de la filière B du baccalauréat général signifiait en effet l'intégration et la réorientation vers les sciences sociales d'une filière technique qui disposait d'un baccalauréat, d'un corps professoral (CAPET D et agrégation de techniques économiques de gestion) et d'inspection (inspecteurs de l'enseignement commercial) spécifiques (Chatel, 2015b) ; le baccalauréat technologique tertiaire, dit bac G, comporte quant à lui un enseignement d'économie-droit, tout comme certaines filières professionnelles, mais avec des visées affichées d'insertion professionnelle immédiate (Legardez & Valente, 2009). Fondée en 1971, l'[Association des professeurs de sciences économiques et sociales \(APSES\)](#) a joué le rôle de creuset d'« *une identité disciplinaire caractérisée par l'interdisciplinarité* » (Harlé & Lanéelle, 2015) au moment où des enseignantes et enseignants d'histoire-géographie et de sciences économiques et techniques, et d'anciens maitres-auxiliaires, construisaient cette discipline aux côtés de celles et ceux recrutés par le biais du CAPES (1969) puis de l'agrégation (1977).

Histoire intellectuelle, histoire scolaire : le moment des années 1960

Les discussions portant sur les programmes de la nouvelle discipline ont été menées entre autres par l'historien Morazé et le géographe Roncayolo, qui eux-mêmes œuvraient dans la sphère savante au renouvellement de l'histoire et des sciences de la société autour de la revue phare des *Annales*. « *Face à l'émiettement des institutions, des enseignements et des recherches, la discipline historique joue un rôle fédérateur et moteur pendant toute la période. Elle est à la fois la plus légitime des sciences humaines et elle s'affirme comme une discipline-carrefour* » (Jeanpierre, 2016). Ils ont réuni entre autres Bourdieu, Boudon ou Touraine autour de la nouvelle discipline des SES (Chatel, 2015b), qui suit de peu l'ouverture de la licence de sociologie en 1958 (Jeanpierre, 2016). À cette époque, les universités de Nanterre et Vincennes, créées en 1963 et 1968, sont des lieux d'innovation théorique et pédagogique qui autonomisent les sciences humaines et sociales vis-à-vis de la philosophie (Hauchecorne, 2016). L'historien Braudel proposait à l'époque pour l'enseignement secondaire des programmes qui n'ont pas résisté à la pression évaluative de la classe de Terminale (Prost, 1998).

Légitimer la discipline en l'universitarisant ?

Enseigner conjointement l'économie, la sociologie et la science politique ne renvoie à aucune tradition universitaire : les SES illustrent bien l'autonomie partielle du champ scolaire vis-à-vis de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il s'agit



d'un « ensemble, plus ou moins intégré, de sciences sociales telles que l'économie, la sociologie, les sciences politiques, voire à certaines époques, l'anthropologie, la démographie, l'histoire économique et sociale » (Chatel, 2015b).

Dans les programmes, le degré d'intégration de ces différentes composantes a peu à peu diminué, au profit d'un processus de mise en avant des spécificités de chaque discipline universitaire de référence. L'ancrage est initialement interdisciplinaire : un même sujet d'études est traité sous plusieurs angles, « la connaissance d'une entreprise était ainsi comprise à partir des savoirs intégrés des économistes, des sociologues du travail et des sociologues des organisations » (Harlé & Lanéelle, 2015). Des références explicites à la sociologie et à l'économie apparaissent dans les programmes de 1982 ; ceux de 2002 comportent des « regards croisés » relevant de l'économie, de la sociologie générale et de la sociologie politique sur certains objets du programme ; ceux de Seconde commencent en 2019 par un chapitre introductif consacré à la présentation des trois disciplines de référence. Cette question de la juxtaposition ou de l'intégration des disciplines est à l'heure actuelle une ligne de partage au sein de la profession (Harlé & Lanéelle, 2015).

L'un des enjeux en est celle du rapport entre enseignement scolaire et disciplines universitaires. L'une des positions possibles est de considérer l'enseignement dispensé au lycée ● comme une initiation à la « démarche scientifique des disciplines de référence » et à justifier l'existence de la discipline non plus par rapport à la nouveauté de ses méthodes pédagogiques, mais « à partir des savoirs qu'elle se propose de transmettre aux élèves » (Dollo, 2009). L'apprentissage de savoirs savants doit permettre de se démarquer du débat politique ou médiatique sur les sujets de société. Harlé nuance cependant les effets bénéfiques de cette démarche : « les enseignants critiquent l'encyclopédisme, «la course aux notions» et l'abandon quasi définitif de l'interdisciplinarité. Nous sommes face à deux registres de justification bien distincts : savoirs savants d'un

côté, compréhension des faits d'actualité de l'autre » (Harlé, 2017 ; Chatel, 2016).

Cette tendance conforterait la thèse des sociologues britanniques du curriculum Cooper et Goodson, annoncée dans les années 1980, selon laquelle « l'inscription et la pérennité d'une nouvelle matière passeraient par la substitution d'une légitimité académique et scientifique à une légitimité pédagogique et utilitaire » (Harlé, 2017). Mais ces analyses s'appuient sur les discours des « ténors de la profession ● [...] qui mobilisent le plus de ressources de pouvoir » et de réseaux universitaires ou ministériels. Il reste cependant à savoir « comment ces postures didactiques revendiquées se réalisent dans les pratiques ordinaires des enseignants », comportant une forme de « pratique prudentielle », de délibération en situation qui permettent de repenser cette dichotomie proclamée entre deux finalités « intelligibilité du monde contemporain vs former aux disciplines scientifiques » à nouveaux frais (Chatel, 2016).

Variations internationales autour de l'enseignement de l'économie

Chatel (2015a) rappelle que l'histoire scolaire de l'enseignement de l'économie remonte dans les pays industrialisés au XIX^e siècle ●. En France, des contenus sont dispensés dans les filières spéciales des lycées à partir de 1865, et « avec des contenus moins analytiques » dans les écoles primaires supérieures et les écoles nationales professionnelles. Une lecture critique de cet enseignement filiarisé y voit pour la période des Trente Glorieuses « une garantie [...] de cohésion et de stabilité de l'ordre social, une forme d'éducation du peuple venant canaliser les désirs individuels. Information et formation économique appartiendrait à la rhétorique modernisatrice des années 1950, visant à renouveler l'action publique et privée ●. On y chercherait un nouvel élan d'efficacité collective. L'économie s'imposerait alors comme un domaine central d'un système éducatif moderne », mais au prix de « diverses formes d'enseignement de l'économie, ce qui laisse place tant à un discours civique de l'éco-

Avant le lycée, « des éléments d'économie peuvent être enseignés à d'autres degrés, ils le sont de façon assez diluée et peu visible » (Chatel, 2015a). De 1985 aux années 2000, l'enseignement de la technologie au collège a permis en France l'enseignement de « contenus proches de l'économie-gestion » (Lebeaume, 2015). Un enseignement de « sciences économiques et humaines » avait été proposé sans succès lors de la réforme Haby du collège au milieu des années 1970 (Legris, 2016b). Aujourd'hui, certains sociologues souhaitent une présence disciplinaire des sciences sociales dès l'école élémentaire (Lahire, 2018).

voir entre autres Beitone (2019)

L'institutionnalisation universitaire de la discipline est plus tardive : la licence d'économie est créée en 1959 (Jeanpierre, 2016).

S'appuyant sur les statistiques, les formules et les démonstrations mathématiques, « l'économie nouvelle s'est [...] développée en un demi-siècle comme une science sociale singulière : plus axiomatique qu'inductive, plus dépendante de l'État et de ses grands corps que ne le sont à cette période la plupart des autres savoirs sur l'homme » (Jeanpierre, 2016).

nomie critique qu'à des enseignements d'économie plus appliqués à des finalités utilitaires. » (Chatel, 2015b). Conçus peu après la crise de 2008, les programmes de 2010-2012 ont fait rejouer les enjeux d'« indépendance idéologique » et la crainte d'une « immixtion du MEDEF » : l'enseignement des SES est régulière-

ment brocardé dans certains médias en raison de la vision critique de l'économie libérale qu'il mettrait en avant, du déséquilibre entre enseignement de concepts relevant de la macro- et de la microéconomie, ou de la place de la modélisation mathématique (Harlé & Lanéelle, 2015).

Éducation et littératie financières dans l'enquête PISA 2018

La littératie financière (*financial literacy*) constitue depuis 2012 un domaine optionnel de l'enquête PISA, sur lequel 117 000 élèves de 15 ans représentant 20 systèmes éducatifs ont été interrogés en 2018. Les questions posées avaient pour but de mesurer leurs connaissances et leur compréhension de concepts, et leur capacité à les appliquer à des situations de la vie quotidienne impliquant des problèmes et des décisions d'ordre financier (la moitié de ces adolescentes et adolescents ont déclaré posséder un compte et une carte bancaires, avec d'importantes inégalités entre les pays). Ces résultats confirment ceux des enquêtes précédentes et convergent avec les autres tests PISA : attitudes et comportements différents entre garçons et filles en faveur des premiers, performances plus élevées des élèves appartenant aux catégories socio-économiques élevées et non-migrants. 94% des élèves interrogés ont déclaré obtenir des informations d'ordre financier de leurs parents. Une corrélation positive entre performances en littératie financière et exposition des élèves à des notions relatives à l'argent et à la finance a été mise en évidence, ce qui n'a pas été le cas d'autres aspects de l'éducation financière réalisée dans un cadre scolaire (OCDE, 2020).

L'articulation au sein d'une polydiscipline scolaire de l'enseignement de l'économie avec d'autres disciplines universitaires de référence est tout autre en Allemagne. Outre-Rhin, c'est en effet la science politique qui est depuis l'après-guerre – d'abord en Allemagne de l'Ouest – la discipline de référence et le pivot d'une discipline scolaire polymorphe (Szukala, 2015 ; Weisseno, 2018). Elle y est enseignée et apprise au sein de « *matières scolaires hétéroclites aux dénominations diverses* », même si « *le caractère pluridisciplinaire du système de référence de ces sciences sociales demeura étroit : la science politique conservatrice centrée sur le droit public servit de discipline dominante, la sociologie, l'économie, l'ethnologie restèrent marginales ou absentes des programmes du secondaire* » (Szukala, 2015). Des appels sont lancés de façon régulière depuis le début des années 2000 en faveur de la création d'un enseignement autonome dédié à la seule économie, tandis que d'autres voix

prônent un enseignement de l'économie à la fois pluraliste et interdisciplinaire. Ainsi, le didacticien Engartner justifie la nécessité de la controverse scientifique (*Kontroversität* – principe cardinal en didactique de l'histoire ou de la science politique en Allemagne) : il s'agit pour lui de reconnaître, à partir de l'étude de notions économiques, la conflictualité inhérente aux sociétés pluralistes. Il soutient aussi que l'étude du marché, de la monnaie ou de la concurrence nécessitent de mobiliser des grilles de lecture plurielles en raison de la nécessaire contextualisation historique, sociologique, politique, éthique, juridique et culturelle des phénomènes économiques (Engartner 2014, 2019).



En France, l'institutionnalisation tardive et la présence institutionnelle discrète au niveau académique de la science politique sont autant d'éléments qui permettent « *de comprendre la fragilité de ses positions dans les programmes d'enseignement secondaire* » – à l'exception peut-être de la sociologie politique et de l'analyse des politiques publiques qui « *imprègnent à juste titre les programmes que l'enseignement secondaire consacre à la discipline* » (Déloye & Mayer, 2019).

Aux États-Unis, le débat entre intégration et disciplinarisation des sciences humaines et sociales à l'école a eu lieu depuis plus d'un siècle dans le cadre encore plus ouvert et disparate des *social studies* (Saxe, 2004). Le *Committee on Social Studies* est créé en 1916 dans un contexte social marqué par la modernité et l'idée de progrès. Cette dénomination flexible permet une articulation souple avec les visées de formation à la citoyenneté et la mise en œuvre de multiples orientations idéologiques successives (académique, critique, activiste, etc.) en fonction de choix curriculaires effectués localement. Le noyau de ces enseignements consacrés à l'expérience humaine dans ses différentes dimensions est cependant majoritairement resté l'enseignement de l'histoire tel qu'il a été pensé par la Commission des Sept en 1899 et soutenue par l'*American Historical Association* : c'est l'étude de l'histoire antique, médiévale, moderne et américaine qui contribue à la formation du citoyen. La mise en place de politiques éducatives centrées sur la notion de standard à partir des années 1990 met à mal cette discipline « *caméléon* » caractérisée par sa flexibilité, l'importance accordée aux enjeux contemporains et le manque de cohérence de son corpus de connaissances. En 1994, le *National Council for the Social Studies* publie ainsi ses propres standards en histoire, géographie, instruction civique et économie ●. Les trois

quarts des élèves de *grade 8* (l'équivalent de la Quatrième) évalués en 2018 dans le cadre de l'enquête nationale NAEP ont déclaré participer à des cours traitant spécifiquement de l'histoire des États-Unis, la moitié d'entre eux d'éducation civique, un cinquième de géographie. En miroir, deux tiers des enseignantes et enseignants d'histoire se concentrent principalement cette matière, contre un quart pour l'éducation civique et un sixième pour la géographie (National Center for Education Statistics, 2020).

DES APPROCHES DE PLUS EN PLUS DIVERGENTES DE LA PHILOSOPHIE ?

Discipline-reine de l'enseignement secondaire qui couronnait le cursus scolaire de formation des élites républicaines, la philosophie scolaire pose depuis plusieurs décennies de nouvelles questions à celles et ceux qui l'enseignent. Qui a le monopole de la philosophie légitime ? Depuis une vingtaine d'années, des travaux universitaires, certes encore peu nombreux, sont consacrés à l'enseignement de la philosophie et à ses évolutions ; ils permettent d'éclairer les termes de ces débats, en France comme à l'étranger.

Une histoire en trois temps ?

Ramassant les principaux éléments de sa thèse sur l'histoire de cette discipline scolaire en France, Poucet en propose une lecture en trois périodes, qu'il qualifie d'aristocratique, méritocratique et démocratique. Il associe de façon préférentielle chacune d'entre elles à des finalités, des types d'enseignants, des publics et une pédagogie de la discipline pour en constituer trois paradigmes (Poucet, 2016). Malgré ces évolutions, les tensions possibles entre l'« *exercice libre de la raison critique* » et le « *fonctionnaire enseignant* » n'ont pas disparu.

Jusque dans les années 1860, le « *paradigme de l'excellence* » des lycées napoléoniens, hérité de l'Ancien régime, ne concerne que quelques milliers d'élèves et quelques centaines d'agrégés, soumis

La version actuelle de de document comporte des annexes dédiées à l'enseignement de la sociologie, de l'anthropologie, de la psychologie et des sciences des religions (National Council for the Social Studies, 2017).

Condette (2016) périodise aussi l'évolution des dispositifs de formation professionnelle initiale : formation d'une élite par les « philosophes de la République », hausse des effectifs avec la création du CAPES au début des années 1950, dynamique de professionnalisation depuis la création des IUFM en 1991

à la figure tutélaire de Victor Cousin, professeur de philosophie et ministre de l'Instruction publique dans les années 1840 ; la récitation des leçons et l'apprentissage par cœur des réponses aux questions posées au baccalauréat – disponibles dans les manuels – est peu à peu concurrencée par une nouvelle technique, la dissertation, importée des concours de l'agrégation.

Le paradigme méritocratique dure ensuite environ un siècle. Le nombre des élèves s'accroît (l'enseignement de la philosophie est officialisé dans les lycées de jeunes filles en 1924), les professeurs de philosophie se distinguent de celles et ceux de lettres et d'histoire. À partir de 1866, une année de philosophie devient obligatoire pour se présenter aux épreuves du baccalauréat. L'agrégation devient un concours de recrutement et non plus de promotion interne en 1885 : « *C'est l'étudiant le plus doué dans l'art de la synthèse, le plus rapide, à la capacité oratoire indéniable qui s'impose [...]. C'est désormais un concours de haut niveau scientifique où l'épreuve d'histoire de la philosophie revêt une importance considérable. Il n'y a plus d'épreuve de pédagogie comme dans le précédent concours où il fallait faire la preuve de son savoir-faire en matière de correction de copies. Le savoir académique l'a emporté sur la formation professionnelle* » (Poucet, 2016). La défense de la discipline face aux réformes du lycée appelle à la création d'une association professionnelle en 1906 et à un renforcement des liens avec l'enseignement supérieur autour d'un « *enseignement généraliste, de haute culture, réservé à une élite sociale [et qui] constitue la synthèse des études secondaires* ». Deux grands domaines de connaissance doivent « *aider les élèves à penser et à agir dans le monde contemporain* » : la psychologie et la morale. L'idéal de la « *leçon socratique* » dispensée par un enseignant dont la classe devient le « *lieu de manifestation de l'esprit* » appelle cours dialogué et prise de notes, réinvestis dans la dissertation qui reste le « *moment de vérité* ».

La démocratisation s'étend à partir du milieu du vingtième siècle. Le CAPES est

créé en 1950 ● ; une nouvelle épreuve, le commentaire de texte philosophique, apparaît en 1966 ; « *les professeurs cessent de se référer à un modèle philosophique unique pour adapter des positions très variées fortement marquées par les sciences humaines naissantes* » (Poucet, 2016). De nouveaux lieux de réflexion autour de la possibilité et/ou de la nécessité de didactiser l'enseignement de la philosophie apparaissent dans un corps professoral composé de quelques milliers d'enseignantes et d'enseignants : naissance du groupe de recherche sur l'enseignement philosophique (GREPH) autour de Derrida en 1970, de l'[Association pour la création d'instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie \(Acireph\)](#), d'un groupe philosophie au sein du syndicat SNES-FSU ou encore d'un secteur [philosophie](#) au sein du mouvement pédagogique du [Groupe français d'éducation nouvelle \(GFEN\)](#) en 1990, qui viennent enrichir un paysage professionnel auparavant centré sur l'[Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public \(APPEP\)](#). Le début des années 2000 a vu la succession rapide de plusieurs projets et/ou réformes des programmes, qui étaient restés stables depuis 1973 : ce moment a révélé et cristallisé les positions (Poizat, 2003).

Un curriculum national parmi d'autres

À l'encontre de la mise en avant d'une exception ou d'un modèle français, l'enseignement de la philosophie dans l'hexagone gagne à être mis en perspective avec d'autres systèmes scolaires européens dans lesquels cette discipline s'inscrit dans des histoires, des finalités et des pratiques contrastées.

En Italie, la philosophie est enseignée depuis 1859 pendant deux à trois ans au lycée (*liceo*), soit à la moitié des élèves du secondaire supérieur, par des professeurs bivalents – la matière scolaire s'intitulant « *histoire et philosophie* ». La réforme de cet enseignement en 1988 a abouti à trois changements majeurs :

– le passage d'un enseignement qui s'appuyait sur le manuel à « *l'expé-*



rience de la lecture collective de textes d'auteurs » (Malkassian, 2016) ;

- la problématisation thématique d'un enseignement historiquement fondé sur une approche relevant de l'histoire des idées (en parallèle de l'avancée chronologique du programme d'histoire) ; dans les lycées à dominante sciences humaines, l'un des thèmes s'intitule désormais « *origines des sciences sociales (Hume, Montesquieu, Smith, Tocqueville)* », dans les lycées à dominante pédagogique, l'œuvre de Comenius est enseignée, etc. ;

- une visée d'acquisition de compétences plus que de connaissances autour de six « *objectifs de formation* ».

Au début des années 2000, des projets de réforme ont porté sur l'extension de cet enseignement aux élèves des instituts technologiques et professionnels, ainsi que sur son introduction dans les deux dernières années de collège (avec une approche plus logique et éthique) : ils ont été abandonnés.

Malkassian dégage à la fois des traits communs avec l'enseignement dispensé en

Six objectifs de formation pour l'enseignement de la philosophie en Italie à la fin des années 1980 (rapport de l'inspecteur général Poirier remis en 2009, cité par Malkassian, 2016) :

- « reconnaître et utiliser le lexique et les catégories essentielles de la tradition philosophique (par exemple : nature, esprit, cause, raison, principe, fondement, idée, matière, être, devenir, expérience, science, droit, devoir, individu, personne, société, État) ;
- analyser des textes d'auteurs philosophiques marquant, mais de plusieurs types de registres linguistiques différents (du dialogue au traité scientifique, aux confessions, aux aphorismes) ;
- accomplir, au cours de la lecture du texte, les opérations suivantes : définir et comprendre termes et concepts ; dégager les idées centrales ; reconstruire la stratégie argumentative sur la base de sa cohérence interne ; savoir distinguer les thèses argumentées et informées de celles qui sont seulement énoncées ; résumer, aussi bien par oral que par écrit, les thèses fondamentales ; ramener les thèses identifiées dans le texte à la complexité de la pensée de l'auteur ; repérer les rapports qui unissent le texte soit au contexte historique sur lequel il prend appui, soit à l'histoire réfléctée dans sa complexité ; étant donné deux textes portant sur des sujets proches, repérer les analogies et les différences ;
- repérer analogies et différences entre concepts, modèles et méthodes dans les divers champs de la connaissance, en partant des disciplines caractéristiques des différentes filières ;
- confronter et contextualiser les différentes réponses des philosophes au même problème [...] ;
- identifier et analyser des problèmes significatifs de la réalité contemporaine, considérés dans leur complexité. »

France : « *tendance humaniste, revendication civique, inspiration élitiste* », mais également des divergences dues à un « *choix programmatique alternatif, adossé à l'histoire de la philosophie* », un marché de l'édition actif et des initiatives périscolaires nombreuses (championnat d'écriture philo-

sophique, Forum de la philosophie). Pour lui, enseigner la philosophie en Italie est un « *métier qui ne bénéficie pas [du même] investissement symbolique* » et de la même visibilité qu'en France, même si aujourd'hui « *assum[er] une normalité conquérante* » devient plus difficile, en raison notamment

de la précarisation du corps enseignant (Malkassian, 2016).

En Angleterre, quelques milliers d'élèves s'inscrivent depuis le début des années 2000 à un cours de philosophie introduit comme *A-level* ●. Ce nouvel enseignement concurrence celui, plus établi, de *critical thinking* ●. Il dispose d'« *attendus de formation* » plus précis que le programme notionnel français en termes de « *ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* » pour réussir aux examens semestriels. Les élèves doivent à cette occasion être capables de réaliser deux types d'évaluation : une restitution organisée des connaissances (par exemple « *exposer et illustrer deux raisons d'après lesquelles il serait de notre intérêt de nous soumettre à une autorité politique* ») et un essai (par exemple « *Nous avons consenti à être gouvernés, nous sommes donc obligés d'obéir au gouvernement.* » *Discuter.* ») Outre-Manche, les modes de gouvernance du système scolaire sont beaucoup plus libéraux qu'en France ; mais, paradoxalement, c'est de ce côté de la Manche que l'enseignement de la philosophie apparaît comme moins empreint de liberté pédagogique (Cospérec, 2016).

Vers un parcours d'enseignement et d'apprentissage de la philosophie ?

En amont de la classe de terminale, et parfois en tension avec cette forme héritée de l'enseignement de la philosophie dans le système scolaire français, plusieurs « *pratiques sans lien organique avec la discipline académique* » (Goubet, 2020) sont apparues dans les dernières décennies, bénéficiant parfois une reconnaissance institutionnelle dès le plus jeune âge. Gouters-philo, discussion à visée philosophique, philosophie pour enfants, expérimentations en lycée professionnel, enseignement à contour philosophique dans l'enseignement agricole : « *tout cela, en dehors du cadre institutionnel classique, permet ainsi une certaine créativité parce qu'il n'y a pas réellement d'enjeux institutionnels ordinaires* » (Poucet, 2016).

Depuis la fin des années 1960, la philosophie avec les enfants acquiert progressive-

ment une reconnaissance sociale, universitaire et institutionnelle. Elle s'appuie sur l'exploitation des ressources fournies par la littérature jeunesse, des recherches en didactique et de nouvelles prescriptions dans les programmes de l'école élémentaire (en France à partir du début des années 2000). Ces trois leviers d'action ont été permis par une réflexion sur les capacités des enfants à pouvoir interpréter des textes selon des approches complémentaires, littéraire quand elles portent sur le « *travail de la langue, du style, en tant qu'il produit des effets et sur la pluralité des interprétations possibles* », philosophique quand elles relèvent du terrain des concepts (le bonheur, la liberté, le courage, etc., Chirouter, 2016). Les programmes de 2015 d'Enseignement moral et civique mentionnaient la discussion à visée philosophique et les dilemmes moraux parmi les dispositifs d'enseignement envisageables dans le cadre du renouvellement de cet enseignement (Tozzi, 2018) ●.

Les sens possibles donnés à ces pratiques pédagogiques interrogent cependant leur ancrage curriculaire. S'agit-il de viser une parenthèse philosophique qui prendrait la forme d'un « *évitement de la forme scolaire* » vécue au quotidien ou de tendre vers l'idée d'« *institutionnaliser la philosophie en aval de certaines classes de terminale* » et de définir à cet effet une progression pluriannuelle ? Quelles formes pourraient prendre cette exigence d'« *acquisition graduelle et continue de compétences fondamentales propres à l'activité du philosophe, comme sur l'introduction de lieux traditionnels classiques, l'ouverture à une culture comme somme d'œuvres et de productions intellectuelles passées* » ? S'agit-il d'en faire une démarche « *auxiliaire, utilitaire* » au service de l'EMC et du débat littéraire ou de construire et mobiliser « *des supports, des concepts ou des procédures discursives relevant du champ* » (Goubet, 2020) ? Autrement dit, les compétences développées doivent-elles être pensées comme transversales (un moyen pour une autre fin) ou comme disciplinaires (ayant leur fin en soi) ? Enfin, quelles implications cette nouvelle tendance pose-t-elle en termes de formation, de professionnalisation et de professionnalité des enseignants et des intervenants ?

Les *A-levels* se composent de trois à cinq enseignements choisis par l'élève et suivis pendant les quatre derniers semestres de la scolarité secondaire. D'autres disciplines relevant du domaine des sciences humaines et sociales peuvent être étudiées à ce niveau : l'anthropologie, le droit, l'archéologie, la sociologie, la psychologie, les sciences politiques ou les sciences religieuses.

« *enseignement des normes du discours rationnel* » et de « *compétences critiques et argumentatives* » (Cospérec, 2016)

Les [programmes d'EMC appliqués à l'école et au collège à la rentrée 2018](#) ne font plus mention de ce dispositif ; de nouveaux programmes d'EMC remplacent ceux de 2015 également au [lycée](#) (Seconde et Première en 2019, Terminale en 2020).



Ainsi, les enseignantes et les enseignants contribuent, en lien avec d'autres actrices et acteurs parties prenantes des transformations progressives du système éducatif, à construire une histoire qui nourrit leurs gestes professionnels. Les différentes façons dont ils et elles traduisent en actes de nouvelles prescriptions institutionnelles aux fondements de plus en moins nationaux s'inscrivent dans cette continuité.

DISCIPLINARISER LE CHANGEMENT ?

Contribuer à développer les compétences des élèves, inscrire son action pédagogique dans des « éducation à » et mettre des œuvres des pratiques d'enseignement interdisciplinaires sont trois prescriptions souvent mêlées qui remettent en question l'architecture disciplinaire des *curricula* dans le champ des sciences humaines et sociales.

Les « éducation à » « *placent les connaissances et les méthodes disciplinaires comme des ressources en vue de construire des compétences* » (Audigier, 2020) ; ces « éducations à » légitiment, nourrissent et finalisent une interdisciplinarité scolaire qui bouscule aussi « *des professionnels dont la formation, l'identité et la pratique se sont forgées à l'intérieur de tout autres cadres* » (Chabanne, 2016). « *Comment (re)définir la place et le rôle de l'enseignant, recruté sur la base de son cursus universitaire disciplinaire, quand on lui demande de se placer dans une démarche interdisciplinaire, et d'agir dans un sens que l'éthique professionnelle lui interdit la plupart du temps, c'est-à-dire d'influencer des comportements ?* » (Barthes, 2017)

« Les enseignants sont des acteurs, qui interprètent les prescriptions à la lumière de ce qu'ils croient être juste et bon. » (Moisan & Saussez, 2019)

DE QUELLES COMPÉTENCES EST-IL QUESTION ?

La notion de compétence a fait l'objet de débats dès son apparition dans le cadre scolaire. Comment la définir ? Comment évaluer la complexité du transfert, de la mobilisation et de l'intégration de ressources de diverses natures à partir de performances observées en situation scolaire ? Quelle part d'utilitarisme et d'instrumentalisation des apprentissages scolaires porte-t-elle en elle ? (Crahay, 2006 ; Rey, 2012 ; Gaussel, 2018). Selon les cadres disciplinaires et nationaux de référence, cette notion a été inégalement reçue.

Des compétences pour penser et agir en géograph(i)e

La contribution de la géographie à l'acquisition de compétences présentées comme transversales apparaît dans les instructions officielles de 1977 pour le collège et pour le lycée en 1981 (Vergnolle Mainar, 2017). Dans les années 1980, la réalisation de cartes et de croquis étant un marqueur disciplinaire, le travail « *par compétences* » est mis au service de la compréhension et de l'assimilation de connaissances disciplinaires. De la même façon, « *l'étude des textes successifs qui ont accompagné la mise en œuvre [du socle commun de 2006] montre une tendance à l'appropriation de certaines compétences par une discipline.* » Les mentions des compétences relevant de l'espace se raréfient dans les textes traitant de la culture scientifique, tandis qu'elles gagnent en importance dans le champ de la culture humaniste, et plus spécifiquement par le biais d'une approche géographique. Ainsi, la géographie scolaire tend à « *prendre en compte les objectifs transversaux mais aussi [...] à les intégrer dans une logique interne et à les discipliniser* » (Vergnolle Mainar, 2017).

Le bilan des travaux de recherche en didactique sur l'introduction des compétences dans les curricula en géographie scolaire est en demi-teinte : « *les recherches y ont un caractère faiblement cumulatif* » (Thémines, 2016). Dans ce

Le géographe Lussault définit les compétences de spatialité comme les « capacités spécifiques des individus nécessaires pour accomplir et assumer leurs actes spatiaux » (Lussault, 2014).

Cet aspect est notamment étudié par les didacticiens de l'enseignement bilingue de la géographie.

paysage éclaté, Thémines prend position pour une compétence proprement géographique « centrée sur le concept d'agir spatial ● ». De fait, celle-ci permet d'élargir les « apprentissages de l'espace [à] d'autres disciplines scolaires, voire hors des disciplines » car « le rapport des élèves avec la géographie n'est pas clos sur cette seule discipline » (Thémines, 2016). En lien avec des programmes centrés depuis la fin des années 2000 sur

les notions d'habiter au cycle 3 ou d'aménagement des territoires de proximité au lycée, cette proposition ancre la géographie expérientielle dans une double tradition épistémologique et scolaire, autour notamment de la sortie sur le terrain, une pratique qui peut permettre aux élèves de « passer d'un savoir sur l'espace à un agir dans et avec l'espace » (Leininger-Frézal et al., 2020).

En Allemagne, suite au « choc Pisa » du début des années 2000, les didacticiens de la géographie ont contribué à la publication en 2006 de standards nationaux pour l'enseignement de la géographie, et ont développé puis affiné un modèle théorique où six dimensions interagissent :

- le savoir disciplinaire ;
- l'orientation spatiale (topographique, cartographique, en conditions réelles ; réflexion sur les catégories de perception de l'espace) ;
- la communication (comprendre, verbaliser, présenter et échanger sur des situations géographiques de façon adéquate ●) ;
- l'action (volonté et capacité d'agir dans les interactions société-environnement) ;
- le jugement et l'évaluation de situations, de problèmes, d'informations dans les médias, de connaissances géographiques, en disposant de critères d'évaluation et en ayant connaissance des normes qui leur sont sous-jacentes ;
- la recherche d'information et ses méthodes : trouver et évaluer des informations géographiques pertinentes, dans les médias et ailleurs, pouvoir décrire ces étapes.

Ce modèle oriente la réécriture des programmes de géographie dans certains Länder, mais sa validité empirique reste à démontrer (Hemmer, Hemmer & Bagoly-Simó, 2018).

Penser et problématiser en histoire ou en historien ?

Tutiaux-Guillon souligne deux paradoxes concernant les liens entre enseignement de compétences et enseignement de l'histoire. D'une part, « peu de recherches examinent le rapport effectif des élèves aux compétences inscrites dans les curriculums, peut-être parce qu'il s'agit là d'une prescription récente et inégalement prise en charge dans les classes. » De l'autre, « les expériences visant à développer les compétences historiennes des élèves s'éloignent de la forme disciplinaire : les apprentissages et les productions attendus sont moins normés, le travail se fait

en groupe et davantage en autonomie, les questionnements et parfois les supports diffèrent, etc. [...] même si l'élève y reste soumis à des contraintes scolaires (cadrage de l'activité, exigences de l'enseignant.e). » (Tutiaux-Guillon, 2019).

Comme le rappellent Moreau et Smith (2019), la définition d'une pensée historique qui demande un apprentissage « en dehors de la simple maîtrise de connaissances factuelles » ne fait pas consensus, sauf à reconnaître qu'elle permet de problématiser le rapport au passé. Ils en distinguent trois approches inégalement diffusées selon les traditions scolaires nationales :



- l'approche des « *concepts disciplinaires* » est celle de l'école britannique et du didacticien étatsunien Seixas, dont l'influence s'étend aussi au Québec ; la problématisation historique porte ici sur l'étude « *de la pertinence historique, de l'utilisation de sources primaires, de la continuité et du changement, des causes et conséquences, de la perspective historique et de la dimension éthique des interprétations historiques* » ;
- l'approche « *procédurale* » renvoie à la révolution cognitiviste de la seconde moitié des années 1980 et à la promotion de l'acquisition d'habiletés intellectuelles liées à une forme de littératie spécifiquement historique, portées par le psychologue Wineburg et le [Stanford History Education Group](#), pour qui il s'agit de confronter les élèves aux sources historiques à la manière des historiens de métier, en les analysant de manière critique, en contextualisant leur production et en les confrontant pour corroborer les hypothèses formulées ;
- enfin, l'approche « *socio-culturelle* » s'ancre dans les travaux des didacticiens allemands sur la notion de conscience historique, c'est-à-dire « *une conscience temporelle qui articule présent, passé et futur, une conscience personnelle qui permet de se situer dans l'histoire et de se comprendre comme possible acteur. rice historique, voire une conscience critique qui permet de saisir la place de la subjectivité dans la compréhension du passé et dans l'agentivité historique* » (Tutiaux-Guillon, 2019).

Au Canada, les discours scientifique et officiels sur l'enseignement de l'histoire se réfèrent depuis une trentaine d'années à une pensée historique « *étroitement lié à la démarche d'investigation permettant de construire des savoirs historiques dans un contexte de résolution de problème* » (Moreau & Smith, 2019). La problématisation est comprise comme la première étape de la pensée scientifique : construire un problème à partir d'un état de crise (complexe et difficile) et d'un processus dialectique

entre concepts et données. En France, le développement de la problématisation en contexte scolaire s'est effectué en tension entre un sens universitaire, une « *capacité à construire un problème de recherche pour produire de la connaissance* », et un objectif pédagogique, « *redonner sens aux apprentissages en contexte scolaire avec l'idée de résoudre un problème* » (Philipot, 2012). En didactique de l'histoire, c'est en lien avec la problématisation telle qu'elle est pensée par le philosophe Fabre (Fabre, 2017) que cette direction est explorée, notamment par Doussot (Doussot & Fink, 2019 ; Gomes, 2019).

« Le jeu scolaire habituel en histoire n'est pas scientifique mais relève de la recherche de réponses dont la pertinence n'est jugée que par le professeur. Un tel jeu possède un enjeu qui ne se situe pas au même niveau que l'enjeu scientifique. Sans remise en discussion des questions et des documents, la marge d'action se réduit à celle des réponses et à la concurrence des réponses possibles, alors que dans la configuration du jeu scientifique ce sont moins les réponses que les raisons qui mesurent la pertinence des réponses qui sont en jeu. [...] Les conditions d'un changement de jeu d'apprentissage, documentées par les études d'apprentissage par problématisation, si elles ont le mérite de rendre manifeste ce qui peut changer dans les habitudes disciplinaires dans des classes ordinaires, ne disent cependant rien des conditions de remplacement d'un habitus disciplinaire par un nouveau. »
(Doussot, 2018a)

Des compétences pour les citoyens-philosophes ?

Suite à travail mené avec un groupe d'enseignants à la fin des années 1980 et dans le cadre d'une [approche de la philosophie par compétences](#), Tozzi a défini le philosophe à partir de trois « capacités philosophiques de base » : la « capacité à s'interroger sur le sens », celle « de définir en compréhension une notion », enfin la « capacité de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons dument fondées, des arguments rationnels ». Problématiser, conceptualiser et argumenter : « ces

processus de pensée n'existent pas qu'en philosophie (on problématise et conceptualise aussi en sciences, on argumente en français...), mais ils ont un usage spécifiquement philosophique ». Ils sont au cœur des discussions à visée démocratique et philosophique (DVDP), un dispositif pédagogique qui peut contribuer l'éducation à la citoyenneté (Tozzi, 2018), alors que la citoyenneté elle-même se lit en termes de compétences : ainsi, le Conseil de l'Europe a publié en 2016 un [cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie](#) (Ravez, 2018).

Des compétences politiques ?

Comme dans le cas de l'histoire ou de la géographie, les associations de didacticiens relevant du domaine de la science politique ont voulu être présents après le « choc Pisa » qui a renforcé, dans le système éducatif allemand, le poids des compétences et des standards d'une part, des tests psychométriques de l'autre. La principale association de didacticiens de la science politique, la [Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung](#) (GPJE), a ainsi publié dès 2004 un document présentant des « compétences curriculaires », mais qui n'a pas débouché sur l'adoption de standards nationaux (Szukala, 2015). Plusieurs didacticiens ont élaboré un modèle de la « compétence politique » à quatre dimensions : capacité de jugement politique, capacité d'action politique, connaissances spécifiques, conceptions de et motivation pour la politique.

« ÉDUICATIONS À » ET PROJETS : UNE CONTRIBUTION CRITIQUE ?

Questionnant la forme scolaire, les « éducations à » ne renvoient pas aux caractéristiques habituelles des disciplines scolaires : connaissances scientifiquement légitimées et didactisées, progressivité des programmes, institutionnalisation des savoirs. Ce sont donc des *curricula* locaux qui en permettent la mise en œuvre. Elles touchent « d'une part, des valeurs, des attitudes et des compétences sociales et, d'autre part, des enjeux sociétaux contemporains, comme la crise écologique, celle des médias, les défis identitaires ou encore l'employabilité » (Pépin & Champy-Remoussenard, 2017). Les conceptions de

l'apprentissage et les objectifs qu'elles sous-tendent (importance accordée aux savoirs d'expérience et d'action, à la prise de décision et à l'action orientée vers un futur incertain) rendent pour certains d'autant plus nécessaire la contribution de l'enseignement des sciences du monde social : celles-ci permettent d'engager la réflexion des élèves sur les actrices et acteurs concernés (leurs croyances, leurs intentions, leur pouvoir et leurs intérêts) et d'explicitier les valeurs (justice, égalité, liberté, efficacité, etc.) au nom desquelles ils prennent leurs décisions et entreprennent leurs actions (Audigier, 2020).



« L'idée est de permettre à l'élève de construire sa propre cohérence [...] entre ses croyances, ses opinions, ses intérêts, pratiques, décisions et actions selon le contexte dans lequel il vit. » (Barthes et al., 2018)

Cette approche critique des « éducations à » vise à poser des « conditions curriculaires permettant de contrer les risques de dérives normatives pour tendre vers une citoyenneté politique » (Barthes, 2017) en privilégiant une appropriation intellectuelle des enjeux contemporains. Celle-ci permet également de questionner l'« instrumentalisation des savoirs scolaires au service d'une EDD [éducation au développement durable] qui vise à faire utiliser les savoirs pour traiter des questions non disciplinaires » (Doussot & Grandjean, 2014). Un projet mis en œuvre en CM2 autour de la notion d'écomobilité, qui a abouti à la réalisation d'une vidéo promouvant la mise en place d'un pédibus, a proposé aux élèves de ne défendre qu'un point de vue : il correspond pour Doussot et Grandjean à « un rapport entre savoirs scientifiques et question politique qui s'apparente à celui de l'expertise ».

Les élèves « sont dans la posture de ceux qui savent et qui expliquent. [...] Leurs arguments sont à la fois de bon sens, et appuyés sur la production de faits visibles et compréhensibles, mais jamais restitués dans le champ des arguments et des solutions possibles. » (Doussot & Grandjean, 2014)

Géographie et éducation au développement durable : une nouvelle légitimité disciplinaire ?

L'éducation à l'environnement, apparue dans un circulaire de 1977, et deve-

nue depuis éducation au développement durable, concerne particulièrement la géographie, du fait de son approche spécifique des relations entre sociétés, milieux et nature. Vergnolle Mainar (2017) a observé un « processus de disciplinarisation » de cette injonction. Au-delà d'une « insistance sur les compétences comportementales », le développement durable est devenu un « élément de problématisation de l'approche géographique des territoires » et un « objet d'étude » (en Cinquième et en Seconde dans le cadre des programmes en vigueur en France au moment de son analyse). Le développement durable occupe selon elle une place plus importante dans la géographie scolaire que dans la géographie universitaire : ce thème renvoie en effet aux « enjeux politiques nationaux et internationaux sur les choix de développement en vue du futur et permet à la géographie scolaire de réaffirmer son utilité sociale et sa pertinence pour la formation du futur citoyen. Par-là, elle lui offre aussi l'opportunité de défendre sa place dans le système disciplinaire et d'ancrer la spécificité de sa contribution sur une approche socio-économique de la gestion des ressources. Mais ce processus bénéficie plus à la refondation de la discipline qu'à la construction de la transversalité, à l'approche interdisciplinaire des thématiques comme à la construction d'attitudes » (Vergnolle Mainar, 2017). Barthes (2017) considère en effet la proximité avec certains objets d'enseignement « dument répertoriés dans des disciplines scolaires homologuées », dans une forme de légitimation « par contagion » comme l'une des quatre formes de légitimité de l'éducation au développement durable à l'école.

L'« éducation à la prospective territoriale durable » est un exemple possible de mise en œuvre d'une « EDD politique » dans le cadre de pratiques géographiques scolaires (Barthes et al., 2018). Croisant les entrées disciplinaires, « la prospective territoriale ne comprend pas uniquement la discipline géographie. Elle convoque l'histoire, les arts, l'économie, l'architecture, les sciences technologiques. » Portant en elle un renouvellement des rapports aux savoirs,

Barthes définit la citoyenneté politique comme une « prise en charge collective et éclairée des affaires publiques [qui] implique de la réflexivité et de l'analyse critique du sens des situations et positions plutôt que la normalisation comportementale individuelle. » (Barthes, 2017)

Un Édubref est consacré à cette thématique (Reverdy, 2019).

Les trois autres sont la position militante d'intervenants, entre autres associatifs, légitimés par leurs convictions ; la mise en œuvre de comportements « observables et supposés adéquats, avec un contenu légitimité « par l'action » » ; et un système global de référence politico-institutionnel et médiatique servant de « matrice conceptuelle » de substitution à une matrice savante, notamment depuis le lancement de la décennie des Nations unies pour l'EDD (2005-2014 ; Barthes, 2017).

La prospective territoriale est une démarche d'action collective visant à répondre à la nécessité d'offrir une représentation cohérente de l'avenir, entre autres par le biais d'enquêtes de terrain ou d'élaboration de scénarios pour le futur (site [Géococonfluences](#), 2017).

aux institutions et à l'action collective, l'approche prospective peut entre autres être mise en œuvre par le biais du jeu de rôle, qui « offre aux apprenants des temps d'expression et de construction de leur action qui incluent une appropriation des savoirs et d'attitudes spécifiques » à la condition que les « conditions préalables à une pensée critique » analytique, systémique et réflexive soient réunies (Barthes et al., 2018). Accompagnant le [projet Graphite](#) mené dans l'académie d'Aix-Marseille, un groupe de recherche a mis en évidence des apprentissages tels que le repérage d'acteurs, d'enjeux politiques et de valeurs, mais aussi des marges de progression possibles en termes de développement de l'esprit critique, de repérage dans un système et d'interactions entre les différents ensembles géographiques et échelles. Leur évaluation se conclut sur la formulation de deux hypothèses : « le mode projet thématique propre aux « éducation à » [...] introduit [...] un brouillage à ce niveau », les savoirs disciplinaires en jeu ayant été explicités aux enseignantes et enseignants mais apparaissant peu dans les projets ; la transformation du rapport au savoir dans le cadre de la prise en charge de problèmes globaux et d'une demande d'engagement « induit chez les élèves un rapport au monde différent, et obère le repérage (et l'apprentissage) de savoirs de nature disciplinaire » (Barthes et al., 2018).

Les manuels d'histoire sont utilisés non seulement pour enseigner et apprendre, mais pour mettre en scène des contenus idéologiques et culturels. Leur production a donc été de façon récurrente l'objet de recommandations en vue d'une éducation à la tolérance, à la paix, à la diversité, notamment par l'[UNESCO](#). Dans l'entre-deux-guerres puis après la Seconde Guerre mondiale, des commissions franco-allemandes se sont ainsi réunies à intervalles réguliers avec pour objectif de contribuer à la réconciliation des deux peuples, en particulier en travaillant à la suppression de clichés et de stéréotypes nationaux présents dans les manuels scolaires des deux pays (Nouvel-Kirschleger, 2018).

Aujourd'hui, Doussot (2018b) propose une éducation à l'altérité qui ferait étudier, de façon plus explicite, les « processus de contrôle et de production de catégories » dans un « enseignement de l'histoire critique des assignations culturelles », à partir non de cultures réifiées mais d'acteurs et actrices ●, d'actions et de situations historiques singulières.

Éduquer à... par l'histoire, oui mais à quoi ?

Le lien entre histoire et « éducation à » peut à première vue sembler déplacé : dans quelle mesure cette discipline, dont le curriculum prescrit est fortement articulé au déroulement chronologique du passé, peut-elle aider à aborder des situations contemporaines ? Les liens entre enseignement de l'histoire et éducation à la diversité, à la défense et au patrimoine donnent des pistes de réflexion à ce propos.

À quelles conditions les enseignantes et enseignants « qui ont à mener de front l'EMC et l'enseignement de l'histoire avec leurs élèves » (Doussot, 2018c) peuvent-ils concilier ces deux aspects de leur métier ? D'un côté, « la transmission des connaissances institutionnelles et constitutionnelles concernant ce devoir de défense (notamment en classes de 3^{ème} et de 1^{ère}) » est en effet l'une des composantes du programme d'EMC ; de l'autre, « l'enseignement des guerres en classe d'histoire donne un accès assez direct aux thématiques d'éducation du futur citoyen à propos du devoir de défense, mais il le fait sur le plan historique qui mène tout aussi directement à la mise en cause de ce devoir. [...] L'enseignant doit à la fois transmettre des valeurs et promouvoir un

Chadefaut, Desain et Fouché (2018) dressent un bilan négatif de l'analyse conduite sous l'angle de la promotion de l'égalité filles-garçons et d'une « histoire sociale mixte » de seize manuels d'histoire produits suite à la réforme des programmes de collège en 2016.



regard historique critique sur l'usage de ces mêmes valeurs dans des situations du passé (par exemple le sacrifice des soldats de la Première Guerre) [...] dans un processus de problématisation historique qui articule actions des hommes et contextes dans lesquels ils se trouvent pris ». Cette prise de distance permet de « penser l'éducation critique à la défense » par l'usage de la « compétence critique de la discipline histoire », c'est-à-dire « la capacité à situer les traces du passé (et notamment les discours) dans des contextes tout en utilisant ces traces pour reconstruire ces mêmes contextes » (Doussot, 2018c).

Enfin, quelle articulation possible entre éducation au patrimoine (Musset, 2012) et enseignement de l'histoire ? Le patrimoine peut être défini comme « l'ensemble des biens collectifs à une communauté, une nation, au monde, issu d'une construction sociale, susceptible d'évolutions par un processus de patrimonialisation » (Barthes & Blanc-Maximim, 2017). Les valeurs portées par l'éducation au patrimoine sont celles que promeuvent des conventions internationales depuis 1972 (gouvernance locale, protection, valorisation) ; quand elles portent sur des objets relevant du patrimoine local, leur mise en avant peuvent entrer en tension avec une tradition scolaire visant à « gommer les particularismes locaux ».

L'éducation au patrimoine peut prendre la forme d'une éducation sur (avec des « connaissances sur les patrimoines en lien avec les programmes scolaires ») d'une éducation par (« qui vise à susciter une communauté de valeurs et à mobiliser les populations ») ou d'une éducation pour le patrimoine (dans une « posture utilitariste de l'éducation »).

Une recherche portant sur un projet d'éducation au patrimoine a mis en avant que les nombreux savoirs locaux appris étaient peu reliés par les professeurs des écoles

et leurs élèves à des notions plus générales et à des savoirs scolaires alors au programme et que leur évaluation n'avait pas été envisagée. Par ailleurs, ces savoirs locaux anciens avaient été « réhabilités à l'aune des attendus économiques, des modes et allants de soi concernant la nature et le patrimoine qui seraient vertueux a priori, dans une compétitivité des territoires accrue », notamment en raison du fait qu'une production imposée aux élèves ait été un dépliant touristique. D'autres objectifs d'apprentissage comme la collaboration ont cependant été atteints par la mise en œuvre de ce projet (Barthes & Blanc-Maximim, 2017).

Éduquer à l'entrepreneuriat : connaissances théoriques ou savoirs d'expérience ?

Parmi les débats qui questionnent l'articulation de l'école avec les évolutions sociales contemporaines figure l'éducation à l'esprit d'entreprendre et à l'entrepreneuriat. Il s'agit d'un domaine de recherche émergent dans la littérature francophone, situé au carrefour des sciences de l'éducation, des sciences de la gestion et de la sociologie (Pépin & Champy-Remoussenard, 2017) ●.

Encouragée par les organisations internationales (OCDE, Commission européenne ●), cette éducation à peut prendre deux directions : éducation à l'esprit d'entreprendre, à un « esprit d'initiative associative » (Frégné, 2017), à une « forme d'initiative qui supporte la propension à l'agir » et qui initie à la conduite de projets de diverses natures et contribue au développement du pouvoir d'agir (Pépin & Champy-Remoussenard, 2017) d'une part, de l'autre, en la considérant du « seul point de vue porté par l'esprit d'entreprise » et ses « vertus économiques affirmées et les valeurs morales présumées du business » (Frégné, 2017), « la création d'une entreprise marchande visant le profit pour satisfaire des intérêts privés » (Pépin & Champy-Remoussenard, 2017). S'appuyant sur des enquêtes de type ethnographique, qui visent à comprendre la sociologie et les pratiques des actrices et des acteurs, certains auteurs pointent

Le colloque « éduquer à l'esprit d'entreprendre, former à l'entrepreneuriat ? Enjeux, questions, transformations » aura lieu du 5 au 7 octobre 2020 à Lille et a pour objectif de poursuivre la structuration de la réflexion scientifique sur ce thème autour de cinq axes : origine et développement de l'entrepreneuriat éducatif, épistémologies de la recherche sur l'entrepreneuriat éducatif, entrepreneuriat éducatif et monde du travail, questions de formation et d'éducation, innovation et créativité.

L'« esprit d'initiative et d'entreprise » est l'une des huit compétences-clés promues par la Commission européenne à partir de 2006.

« L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation et sa vie d'adulte. » (objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du [socle commun de connaissances et de culture](#), domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen, 2015).

Le colloque « [penser les frontières des savoirs entre et sur le monde social. Quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains ?](#) » (Genève, 26-28 juin 2019) portait sur ce thème.

Il s'agit d'une part d'acteurs, lieux, temps, actions, raisons d'agir, points de vue impliquant des valeurs et de l'autre de domaines : économique, financier, social, démographique, politique, juridique, culturel, artistique, technique, pratique, climatique, géologique, zoologique et biologique.

les tensions engendrées par de nouvelles pratiques pédagogiques qui prennent leur place dans des politiques éducatives renouvelées ●. Quelles sont les conséquences d'une vision procédurale de dispositifs comportant une part d'inculcation « *des comportements, des valeurs et des modèles culturels propres à ce que Weber appelle l'esprit capitaliste* » sur la visée émancipatrice de l'école comme lieu de formation « *des citoyens dans la cité (où les individus sont égaux en droits) avant de former des travailleurs à l'entreprise (où ils sont pris dans des rapports de subordination)* » (Tanguy, 2017) ? La navigation entre « *acculturation à une organisation sociale et à sa hiérarchie* » et mise en avant d'une logique d'« *apprentissage des connaissances et savoirs techniques nécessaires à la production des biens et des services* » (Tanguy, 2017) et le « *risque de s'apparenter à un processus d'acculturation dans réelle distance critique* » (Starck, 2017) posent question. Ces interrogations politiques, potentiellement clivantes, sont à mettre au regard des gains que les enseignantes et enseignants qui participent à ces projets y perçoivent pour leurs élèves : prise de conscience de leurs compétences, projection dans un avenir professionnel, motivation, etc. (Starck, 2017).

L'INTERDISCIPLINARITÉ : DE LA PÉRIPHÉRIE AU CENTRE ?

L'interdisciplinarité est fréquemment convoquée dans les pratiques et la littérature de recherche ●, à la fois dans le cadre des dispositifs pédagogiques visant à développer des compétences dites transversales et pour répondre aux exigences de prise en compte de la globalité et de la complexité propres aux « *éducation à* ». C'est une notion utile pour comprendre à la fois les dynamiques scientifiques universitaires (Endrizzi, 2017) et des environnements d'apprentissage scolaire (Reverdy, 2015). Après l'avoir interrogée du point de vue de la géographie scolaire, l'enseignement d'histoire des arts introduit en France en 2008 permet de proposer en contrepoint le tableau d'une interdisciplinarité « *à distance* » (Chabanne, 2016). Quelques orientations plus générales, en

germe dès les premiers travaux britanniques de sociologie du curriculum, permettront enfin de décontextualiser ces deux études de cas.

La géographie, discipline-carrefour de l'interdisciplinarité scolaire ?

Une approche scolaire de la géographie qui cloisonnerait les catégories d'analyse des réalités sociales est illusoire : « *toute étude thématique, même si le professeur n'en est éventuellement pas pleinement conscient, articule, quel que soit le langage employé, une représentation de la spatialité et une représentation d'une autre substance sociale que celle-ci : une substance démographique, économique, culturelle, etc. Par exemple, si l'étude porte sur les espaces productifs industriels, ce qui est à l'étude, explicitement ou implicitement, c'est la spatialité propre à l'échange économique qui conditionne la vie de chacun et imprime des logiques spécifiques à certains acteurs (employés, entreprises, collectivités territoriales, États) comme à certains territoires (espaces productifs).* » (Thémines, 2016)

Mais ce rattachement thématique aux divers domaines de l'expérience sociale se révèle insuffisant en termes (inter)disciplinaires, en particulier pour traiter de façon spécifique des objets complexes. Celui auquel la géographie scolaire a le plus affaire est le développement durable. « *Dans l'espace public, le citoyen est informé sur le développement durable, ses principes et ses enjeux, de multiples manières. Celles-ci ne sont pas disciplinaires, mais mobilisent des catégories mobilisées plus haut ● en fonction des objets traités et des points de vue, utilisent des concepts aussi présents dans les sciences. Mais cette diversité n'est pas analysée, raisonnée, explicitée ; elle s'impose comme le monde lui-même.* » (Audigier, 2020)



« Apprendre à penser par et avec les disciplines, c'est non seulement apprendre et connaître ce que chacune dit du monde, du DD [développement durable], mais aussi ce qu'elle ne dit pas, ce que disent d'autres disciplines. » (Audigier, 2020)

De fait, au-delà de l'éducation au développement durable, Thémines (2016) consacre une partie spécifique de sa note de synthèse aux « *interdisciplinarités, terrain privilégié pour la didactique de la géographie* ». Il identifie trois types d'effets liés à ces pratiques pédagogiques : recomposition à l'échelle de la discipline (rapport à ses finalités, à ses contenus et aux examens), reconstruction thématique et élaboration de nouvelles pratiques d'enseignement à l'échelle locale. Pour lui, « *il s'agit d'installer le rapport entre les disciplines convoquées en termes de capacités symétriques à produire des problèmes qui trouveront leur résolution grâce aux ressources constituées de part et d'autre* », mais aussi d'atteindre l'objectif que les élèves prennent conscience de leurs acquis proprement disciplinaires, notamment des outils de pensée qui leur sont spécifiques, dont la mise en dialogue permet leur « *mise à l'épreuve* », et l'« *identification de la matrice disciplinaire* ». L'objet choisi pour permettre le croisement de regards disciplinaires doit donc être un « *ilot interdisciplinaire de rationalité* » (Fourez, 1997) ●. L'appropriation de la prescription d'interdisciplinarité implique cependant que « *les enseignants minor[er]nt les aspects de construction disciplinaire des notions mobilisées (les notions comme construit disciplinaire et l'apprentissage disciplinaire de ces notions)* » (Thémines, 2016) au profit d'un savoir mis au service d'un projet plus global (éducation à la santé, en vue du développement durable, formation du citoyen).

L'histoire des arts : approche « interdidactique » d'une « proto-discipline »

De façon plus générale, différentes logiques de collaboration entre disciplines scolaires peuvent donc être mobilisées en fonction de leurs avantages et coûts respectifs au vu des objectifs d'apprentissage à atteindre :

- « *une logique de va-et-vient entre des temps de convergence et d'autres plus disciplinaires* ;
- une logique de confrontation entre des discours disciplinaires construits indépendamment pour susciter le débat ;
- *un fonctionnement autonome dans chaque discipline mais en favorisant les passerelles avec les autres disciplines, dans une logique de rapprochement, etc.* » (Vergnolle Mainar, 2011, cité dans Reverdy, 2015).

Au regard de ces propositions, quelle lecture curriculaire peut-on par exemple proposer de l'enseignement de l'histoire des arts, introduit en 2008 pour tous les élèves ● ?

« *Ni discipline, ni enseignement spécifique, bien qu'elle soit organisée selon un programme et qu'elle donne lieu à des évaluations, elle est à la fois partie intégrée de la didactique, de l'épistémologie et de l'historiographie des disciplines scolaires, souci d'un dialogue entre celles-ci sous l'égide d'une formation humaniste, volonté de répondre aux évolutions des normes, des pratiques et de la consommation culturelles de la jeunesse.* » (Baldner & Barbaza, 2013)

La circulaire qui marque son acte de naissance présente cette innovation curriculaire de la façon suivante : « *l'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté*

Au croisement de la géographie, des « *édu-cations à* » et de la démarche prospective, Bédouret et al. (2018) proposent une illustration « *indisciplinaire* » de cette notion dans le cadre d'une recherche collaborative portant sur l'« *éducation au paysage* ». Les cartes sensibles analysées ont été produites par des élèves de cycle 2 et 3 dans le cadre d'une expérimentation menée en partenariat avec l'Observatoire-Hommes-Milieu Pyrénées.

Un enseignement optionnel d'histoire des arts existe depuis plus longtemps au lycée, de la seconde à la terminale ; il peut aussi s'agir d'un enseignement artistique de spécialité. Une [certification complémentaire en « histoire de l'art »](#) existe pour les enseignants depuis 2004.

par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité. » Chabanne voit dans ce texte l'instrument d'une « préoccupation politique nationale partagée » par les ministères de l'Éducation et de la Culture, dans un contexte international où les arts relèvent de « nouvelles littéracies » (Chabanne, 2016). L'histoire des arts « institue de toutes pièces une "proto-discipline" scolaire qui n'a pas de pendant universitaire », qui ne relève pas de la transposition didactique de l'histoire de l'art, mais d'une « référence à une vaste anthropologie culturelle critique pluridisciplinaire [qui] s'affirme explicitement comme interdisciplinaire » qui « emprunte aux sciences sociales son positionnement critique à l'égard d'une éducation aux arts réduite à une pratique de l'admiration. » D'un point de vue didactique, il propose de qualifier la prescription d'« interdidactique » en raison de la « difficulté spécifique à se partager un même enseignement en quelque sorte à distance ». En effet, il ne s'agit pas nécessairement d'un enseignement simultané ou intégré, au contraire des activités d'éveil ou des « éducation à », « mais d'un enseignement partagé à distance, dans lequel les mêmes objets sont enseignés dans des espaces-temps didactiques disjoints » (Chabanne, 2016).

Cariou, Vendramini et Scherb proposent l'analyse didactique d'une séquence d'histoire des arts en CM1 autour de la chanson des Beatles « A Day in the Life » et de la pochette de l'album. Leur analyse souligne « le caractère informe de la mise en œuvre, qui laisse à chaque enseignant d'école primaire de répartir comme bon lui semble les vingt heures obligatoires de cet enseignement » ; elle interroge d'un point de vue épistémologique les choix opérés par l'enseignant pour structurer une douzaine de séances favorisant « une approche centrée d'abord sur les œuvres, avant d'abor-

der leur contexte historique », au regard d'autres choix possibles relevant d'une interprétation « chronologique et téléologique des arts et de l'histoire » ; elle décrit enfin de façon fine la juxtaposition pluridisciplinaire d'un « collectif de pensée musicien », d'un « style de pensée plasticien » et d'un « style de pensée historien » tous trois en construction pour les élèves, et leur « transformation réciproque » potentielle au service de la « poursuite de l'enquête des élèves » et de la restructuration en un réseau interdisciplinaire des disciplines scolaires mobilisées (anglais, éducation musicale, arts visuels et histoire ; Cariou, Vendramini & Scherb, 2019).

« Cette innovation peut s'inscrire dans un mouvement de complexité croissante des contenus d'enseignement, corrélative à celle des savoirs savants et des pratiques sociales de référence et à celle des dispositifs d'évaluation impliqués, qui impose aux acteurs une évolution dont le poids est généralement sous-évalué. » (Chabanne, 2016)

Travailler collectivement : repenser la professionnalité enseignante ?

Développer l'approche interdisciplinaire ne va pas de soi. Dès la fin des années 1960, le sociologue britannique Bernstein proposait une analyse des résistances potentielles du passage d'un « code sériel » à un « code intégré » du fonctionnement des disciplines scolaires, c'est-à-dire liée à différents degrés possibles de décloisonnement des savoirs et d'intégration au sein d'équipes pédagogiques pluridisciplinaires. Cette « construction de l'identité professionnelle de l'enseignant moins centrée sur sa discipline de référence [...] peut fort bien avoir pour conséquence de bouleverser la structure et la distribution du pouvoir, les relations de propriété et le type de personnalité culturelle » (Bernstein, 1997). Des conditions de réussite d'un



curriculum intégré sont postulées : un consensus explicite autour d'un concept intégrateur, « *objet d'un développement et d'une construction délibérés* » (Bernstein, 1997), une formulation systématique et cohérente des liens entre ce concept et les contenus d'enseignement, des procédures et une reddition de compte (*accountability*) effectuées par des professionnels concernés sur la base de critères d'évaluation bien compris. Si ces cinq conditions ne sont pas remplies, « *l'ouverture de l'enseignement peut créer un environnement dans lequel ni le personnel d'enseignement et d'encadrement ni les élèves ne parviennent à saisir le sens des lieux, des moments ou des buts* » (Bernstein, 1997).

Une nouvelle spécialité au lycée général : humanités, littérature et philosophie

Cet enseignement « *vise à procurer aux élèves de première et de terminale une solide formation générale dans le domaine des lettres, de la philosophie et des sciences humaines.* » Comme pour les autres enseignements de spécialité du nouveau lycée, le préambule du programme insiste aussi sur son inscription dans un parcours d'orientation universitaire et professionnelle, ici vers « *des études axées sur les sciences, les arts et les lettres, la philosophie le droit, l'économie et la gestion, les sciences politiques, la médecine et les professions de santé* » puis en particulier vers « *les carrières de l'enseignement et de la recherche en lettres et sciences humaines* ». Cet enseignement doit être assuré à parts égales par deux enseignants de philosophie et de lettres, « *impliquant une concertation et une coopération effectives* ». Les élèves aborderont entre autres les thèmes « *éducation, transmission et émancipation* » et « *histoire et violence* » en terminale.

Le modèle de professionnalité disciplinaire de l'enseignement secondaire représente à la fois une ressource et un obstacle pour ce nouveau type de configuration d'enseignement et d'apprentissage : maîtriser l'épistémologie disciplinaire, être en mesure de la reconstruire pour la partager en vue de mieux comprendre un objet d'étude et de structurer un espace problème de discussion démocratique autour de savoirs complémentaires, développer des compétences de communication et de coopération lié au travail collectif sont autant de défis posés aux savoirs professionnels des enseignantes et des enseignants (Reverdy, 2015) ●.

À l'école, c'est bien tout un système disciplinaire qui tente de faire accéder les élèves, sujets politiques en formation, à des façons complémentaires de penser l'humanité en société. Ce système est doublement différencié : horizontalement, entre disciplines au fonctionnement scolaire parfois proche et parfois distinct, et verticalement, de l'école au lycée, avec un collège à la croisée des logiques de socle commun et de décisions d'orientation qui amènent progressivement les élèves vers une plus grande spécialisation. C'est dans ces cadres complexes et mouvants que les enseignantes et les enseignants effectuent au quotidien des compromis, dans le but de travailler à la fois avec leurs élèves, mais aussi avec leurs collègues et leur hiérarchie, en fonction de ce qui est légitime d'énoncer et de faire selon les individus et les époques (Goigoux, 2007). En particulier dans les disciplines qui ont été l'objet de ce Dossier, la professionnalité des enseignantes et des enseignants se révèle dans leur « *compétence à gérer les contradictions, à répondre aux finalités culturelles, civiques et méthodologiques, à faire face aux enjeux scientifiques, didactiques et politiques* » (Lautier & Allieu-Mary, 2008). À l'heure où la prise en compte de l'évolution des savoirs est nécessaire pour que les citoyens puissent porter un regard informé et prendre des décisions sur les enjeux contemporains qui les concernent, leur enseignement questionne la permanence d'un « *curriculum invisible* » qui rend leur maîtrise encore plus fragile pour de nombreux élèves.

Le [projet européen Erasmus+ Crosscut](#) auquel l'IFÉ a participé a permis de développer un [cours en ligne](#) destiné à accompagner les enseignants désireux de s'engager dans cette voie.

BIBLIOGRAPHIE

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

- Audigier François (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Audigier François (2020). L'éducation en vue du développement durable aux prises avec la diversité disciplinaire. Exemple des disciplines scolaires du monde social – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. In Frédéric Darbellay, Frédéric, Maude Louviot & Zoe Moody, *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*. Neuchâtel : Alphil-Presses universitaires suisses, p. 111-128.
- Baldner Jean-Marie & Barbaza Alice (2013). Histoire des arts : de la notion à la discipline. *Le français aujourd'hui*, n° 182, p. 3-9.
- Barbier Jean-Marie & Durand Marc (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, n° 42, p. 99-117.
- Barthes Angela (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Éducations*, vol. 1.
- Barthes Angela & Blanc-Maximin Sylviane (2017). Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine ? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 43, n° 1, p. 85-115.
- Barthes Angela, Blanc-Maximin Sylviane & Dorier Élisabeth (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie. *Éducation et socialisation*, n° 51.
- Bautier Élisabeth, Bonnéry Stéphane et Kakpo Séverine (2015). D'hier à aujourd'hui. les manuels à l'école élémentaire et au collège. In Bonnéry, Stéphane (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute, p. 25-58.
- Bautier Élisabeth & Goigoux Roland (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- Bautier Élisabeth & Rayou Patrick (2013). La littérature scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, vol. 7, n° 2, p. 29-46.
- Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves (1997). Ces malentendus qui font les différences. In Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p. 105-122.
- Bédouret David et al. (2018). L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable. *Projets de paysage*, n° 18.
- Beitone Alain (2019). Les professeurs de sciences économiques et sociales : trajectoire des identités professionnelles. In Hélène Buisson-Fenet & Olivier Rey (dir.), *Le métier d'enseignant : une identité introuvable ?* Lyon : ENS éditions, p. 67-89.
- Bernstein Basil (1997). À propos du curriculum. In Jean-Claude Forquin (éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck université ; Paris : Institut national de recherches pédagogiques, p. 165-171.
- Bonnéry Stéphane (2007). Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques. Paris : La Dispute.
- Bonnéry Stéphane (2015). Introduction. In Stéphane Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute, p. 7-24.
- Bozec Géraldine (2014). Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire. *Recherches en éducation*, n° 20, p. 52-65.
- Bruter Annie (2016). Didactique de l'histoire et histoire des disciplines : deux approches complémentaires. In Sylvie Lalagüe-Dulac, Patricia Legris & Mercier, Charles (dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 125-130.
- Cardon-Quint Clémence & d'Enfert Renaud (2017). L'histoire des disciplines : un champ de recherche en mutation. *Revue française de pédagogie*, n° 199, p. 5-22.
- Cariou Didier (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie*, n° 197, p. 63-77.



- Cariou Didier (2018). Quelles références aux pratiques de savoir en classe d'histoire ? Éléments de réponses au texte de Sylvain Doussot. *Revue française de pédagogie*, n° 204, p. 73-80.
- Cariou Didier, Vendramini Cécile & Scherb André (2019). Rencontrer une œuvre des Beatles en histoire des arts à l'école primaire. Une approche comparatiste en didactique. *Éducation et didactique*, vol. 13, n° 1, p. 9-42.
- Chabanne Jean-Charles (2016). Approches interdisciplinaires des enseignements culturels et artistiques dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts : un modèle complexe, une didactique impossible ? *Tréma*, n° 45, p. 59-69.
- Chadefaut Catherine, Desaint Claire & Fouché Nicole (2018). Les femmes dans l'histoire enseignée au collège. Programmes de 2015 et manuels de 2016. *Éducation et formations*, n° 98, p. 61-83.
- Chatel Élisabeth (2015a). Pour une histoire et une sociologie de l'enseignement de l'économie. *Éducation et sociétés*, n° 35, p. 5-21.
- Chatel Élisabeth (2015b). Genèse d'un enseignement de l'économie intégré aux sciences sociales dans l'enseignement secondaire français entre 1964 et 1966. *Éducation et sociétés*, n° 35, p. 33-49.
- Chatel Élisabeth (2016). La contribution des enseignants aux changements des contenus de leur discipline : le cas des sciences économiques et sociales entre 1990 et 2010. In Pierre Kahn & Youenn Michel (dir.), *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX^e-XX^e siècles*. Caen : Presses universitaires de Caen, p. 219-230.
- Chervel André (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
- Chevalier Jean-Pierre (2016). Pratiquer l'éveil et faire de la géographie à l'école. In Pierre Kahn & Youenn Michel (dir.), *Formation, transformation des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX^e-XX^e siècles*. Caen : Presses universitaires de Caen, p. 127-139.
- Chevallard Yves (1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : la Pensée sauvage.
- Chirouter Edwige (2016). Philosophie et littérature de jeunesse : quelles relations ? In Bruno Poucet & Patrick Rayou (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 177-190.
- Condette Jean-François (2015). Le recrutement et la formation initiale des enseignants d'histoire-géographie en France au XX^e siècle. Jalons pour une histoire. *Mélanges de l'École française de Rome – Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, n° 127, p. 219-238.
- Condette Jean-François (2016). La fabrique des enseignants de philosophie au XX^e siècle. In Bruno Poucet & Patrick Rayou (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 53-70.
- Cospérec Serge (2016). Le cas de la Grande-Bretagne. In Bruno Poucet & Patrick Rayou (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 115-129.
- Crahay Marcel (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110.
- Daunay Bertrand (2013). Communauté discursive. In Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck supérieur, p. 27-31.
- de Cock Laurence (2019). Ce que les nouveaux programmes d'histoire en lycée(s) disent des réformes éducatives en cours. *Raison présente*, n° 210, p. 63-71.
- Deauvieu Jérôme (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, vol. 49, p. 100-118.
- Deleplace Marc (2016). La place de la didactique dans les concours de recrutement. Retours sur l'expérience de l'ESD du CAPES d'histoire-géographie. In Sylvie Lalagüe-Dulac, Patricia Legris & Charles Mercier (dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Presses universitaires de Rennes, p. 43-56.
- Déloye Yves & Mayer Nonna (2019). Les trois défis de la science politique française. *Idées économiques et sociales*, n° 195, p. 28-39.

- Demers Stéphanie *et al.* (2018). Comprendre les effets du rapport au droit contenu dans le curriculum caché sur l'éducation à la citoyenneté. *Éducatons*, vol. 1.
- Déry Chantal & Martel Virginie (2014). Un portrait des conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire In Marie-Claude Larouche & Anderson Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 197-217.
- Dollo Christine (2009). Épistémologie et didactique en sciences économiques et sociales. De la recherche à la formation des enseignants. *Recherche et formation*, n° 60, p. 87-101.
- Dollo Christine (2018). D'une conception épistémologique d'une discipline scolaire à sa mise en œuvre dans la classe : quelles difficultés pour un professeur débutant ? *Éducation et didactique*, vol. 12, n° 1, p. 43-58.
- Dousot Sylvain (2017). Recherches historiques, recherches didactiques et formation à l'enseignement de l'histoire. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 133, p. 129-143.
- Dousot Sylvain (2018a). Quelle normativité pour les recherches en didactiques disciplinaires ? Retour sur un texte de Didier Cariou en histoire. *Revue française de pédagogie*, n° 204, p. 57-71.
- Dousot Sylvain (2018b). La notion de culture dans l'enseignement de l'histoire : outil ou solution explicative ? *Revue française d'éducation comparée*, n° 17, p. 127-147.
- Dousot Sylvain (2018c). Éducation à la défense et enseignement de l'histoire des guerres. *Éducation et socialisation*, n° 48.
- Dousot Sylvain & Fink Nadine (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en didactiques*, n° 27, p. 89-103.
- Dousot Sylvain & Grandjean Josiane (2014). Enseigner les sciences sociales pour éduquer le citoyen : une étude de cas sur l'histoire, la géographie et l'EDD. *Éducation et socialisation*, n° 36.
- Dousot Sylvain & Vézier Anne (2016). Le séminaire de recherche : un lieu pour structurer la formation à l'enseignement autour de l'articulation théorie et pratique. *Recherches en éducation. Hors série*, n° 9, p. 100-109.
- Drahi Patricia (2017). Enseigner la Shoah en lycée professionnel. Risques et défis. *Spirale*, n° 59, p. 129-141.
- Endrizzi Laure (2017). L'avenir de l'université est-il interdisciplinaire ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 120, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Engartner Tim (2019). Wirtschaftliches Handeln als soziale Handeln. Eckpfeiler eines Modells sozioökonomischer Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, vol. 10, n° 2, p. 40-57.
- Éthier Marc-André & Lefrançois David (2018). La voix du didacticien dans des débats sur l'enseignement de l'histoire au Québec. Les tribulations de deux didacticiens en politique. *Revue française de pédagogie*, n° 202, p. 45-53.
- Fabre Michel (2017). Problématisation – problèmes flous. In Angela Barthes, Jean-Marc Lange & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan, p. 523529.
- Falaize Benoit (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Feyfant Annie (2016). Les enjeux de la construction d'une histoire commune. *Dossiers de veille de l'IFÉ*, vol. 109, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Forquin Jean-Claude (2008). Introduction. Le curriculum : éléments de réflexion sociologique. In Jean-Claude Forquin, *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 7-24.
- Fourez Gérard (1997). Qu'entend par « ilot de rationalité » ? et par « ilot interdisciplinaire de rationalité » ? *Aster*, n° 25, p. 217-225.
- Frégné Cédric (2017). Postface. Ce qu'éduquer à l'esprit d'entreprendre veut dire. *Formation emploi*, n° 140, p. 165-168.



- Frézal-Leininger Caroline (2014). Une rhétorique des images du risque dans la géographie scolaire. *M@ppemonde*, vol. 113, n° 1.
- Gausse Marie (2018). À l'école des compétences sociales. *Dossiers de veille de l'IFÉ*, vol. 121, janvier. ENS de Lyon.
- Genevois Sylvain (2016). Outils géomatiques et apprentissages en géographie : quels enjeux du point de vue de la recherche en éducation ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, p. 93-116.
- Genevois Sylvain & Fageol Pierre-Éric (2020). L'enseignement de l'histoire-géographie à La Réunion : entre adaptations des programmes et contextualisation des pratiques. In Sylvain Genevois & Nathalie Wallian (dir.), *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 61-72.
- Glaudel Anne (2018). Regard sur la géographie enseignée à l'école primaire : une étude de cas au cycle 3, *L'Information géographique*, vol. 82, n° 3, p. 144-166.
- Goigoux Roland (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 3, p. 47-69.
- Gomes Lucie (2019). La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée. *Éducation et didactique*, vol. 13, n° 3, p. 109-125.
- Goubet Jean-François (2020). Pour une disciplinarisation de la philosophie avec les enfants. *Diotime*, n° 84.
- Guiberteau Véronique & Marlat Diane (2019). Les effectifs en ESPE en 2018-2019. *Note Flash*, n° 9.
- Harlé Isabelle (2017). L'apport de la sociologie à l'analyse des évolutions curriculaires. In Christine Vergnolle Mainar & Odile Tripiet-Mondancin (dir.), *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations disciplinaires ?* Toulouse : Presses universitaires du Midi, p. 21-32.
- Harlé Isabelle & Lanéelle Xavière (2015). Enjeux et tensions autour de la réforme du lycée (2010-2012) en Sciences économiques et sociales. *Éducation et sociétés*, n° 35, p. 51-66.
- Hauchecorne Mathieu (2016). Essor et disciplinarisation des sciences humaines et sociales. In Christophe Charle & Laurent Jeanpierre (dir.), *La vie intellectuelle en France. 3. Le temps des crises (de 1962 à nos jours)*. Paris : Seuil, p. 187-219.
- Heilbron Johan (2016). Les sciences sociales et l'université. In Christophe Charle & Laurent Jeanpierre (dir.), *La vie intellectuelle en France. 1. Des lendemains de la Révolution à 1914*. Paris : Seuil, p. 593-600.
- Hemmer Ingrid, Hemmer Michael & Bagoly-Simó Péter (2018). Viel Empirie nicht ohne Theorie – ein Rückblick auf die geographididaktische Forschung seit 1970. In Georg Weissenso, Georg et al. (dir.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*. Wiesbaden : Springer, p. 3-19.
- Hertig Philippe (2017). La géographie dans le Plan d'études romand : une discipline en tension entre des finalités ambitieuses et des pratiques éloignées des visées curriculaires. In Christine Vergnolle Mainar & Odile Tripiet-Mondancin (dir.), *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires ?* Toulouse : Presses universitaires du Midi, p. 99-108.
- Hertig Philippe (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, vol. 82, n° 3, p. 99-114.
- Jadoulle Jean-Louis (2014). Une décennie de recherche et de réflexion sur la formation, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire-géographie à l'école primaire au Québec. Lignes de force et pistes de recherche. In Marie-Claude Larouche & Anderson Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 281-299.
- Jeanpierre Laurent (2016). L'aventure des sciences de l'homme. In Christophe Charle & Laurent Jeanpierre (dir.), *La vie intellectuelle en France. 2. Le temps des combats (1914-1962)*. Paris : Seuil, p. 175-211.
- Lahire Bernard (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Lahire Bernard (2018). La sociologie au service de la citoyenneté. *Diversité*, n° 191, p. 29-31.

- Lanoix Alexandre (2018). Représentations sociales comparées. Le regard des enseignants et des conseillers pédagogiques sur les finalités de l'enseignement de l'histoire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 44, n° 2, p. 77-102.
- Lantheaume Françoise & Létourneau Jocelyn (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Larouche Marie-Claude (2014). L'univers social dans la mire des conseillers pédagogiques. Quelques réflexions suivant la présentation de résultats de recherche et de constats d'expérience. In Marie-Claude Larouche & Anderson Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines et sociales à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 249-262.
- Lautier Nicole & Allieu-Mary Nicole (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 95-131.
- Le Guern Anne-Laure (2019). Se former pour éduquer : la spatialité comme ressource(s). Exercices de pensée critique géographique d'étudiantes et d'étudiants. *Éducation et francophonie*, vol. 47, n° 2, p. 66-82.
- Lebeaume Joël (2015). La dynamique de composition, fragmentation et recomposition curriculaires et disciplinaires, l'exemple de la Technologie dans le second degré en France. In François Audigier, Anne Sgard & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation*. Bruxelles : De Boeck supérieur, p. 51-63.
- Lefort Isabelle (2010). La géographie : quelle(s) demande(s) sociale(s) pour quels publics ? *Tracés. Hors-série*, n° 10, p. 205-215.
- Legardez Alain & Valente Doris (2009). Tensions, concurrences et légitimations : comparaison nationale et internationale. L'exemple des enseignements économiques des lycées en France et en Italie. *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, vol. 2, p. 57-74.
- Legris Patricia (2013). L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du *curriculum*. *Histoire@Politique*, n° 21, p. 69-83.
- Legris Patricia (2016). Où sont les didacticiens ? La (non) prise en compte des travaux de didactique dans l'élaboration des programmes d'histoire. In Sylvie Lalagüe-Dulac, Patricia Legris & Charles Mercier (dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 21-30.
- Legris Patricia (2016b). Enseigner les sciences sociales. Une promesse difficile. *EspacesTemps.net*. En ligne : <https://www.espacestems.net/articles/enseigner-les-sciences-humaines-et-sociales-une-promesse-difficile/>
- Leininger-Frézal Caroline *et al.* (2020). Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche. *Recherches en éducation*, n° 41, p. 105-125.
- Lussault Michel (2014). Compétences de spatialités. *EspacesTemps.net*. En ligne : <https://www.espacestems.net/articles/competences-de-spatialite/>
- Malkassian Gérard (2016). Le cas de l'Italie. In Bruno Poucet, Bruno & Patrick Rayou (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 131-143.
- Martinand Jean-Louis (1986). Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et aux techniques. Berne ; New York : Peter Lang.
- Mérenne-Schoumaker Bernadette (2019). Apports et finalités de la géographie dans une formation de base. Réflexions et propositions. *Éducation et francophonie*, vol. 47, n° 2, p. 8-23.
- Minvielle Stéphane (2020). Histoire kanak et enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie : quelle inclusion de l'altérité ? *Didactica Historica*, n° 6, p. 69-76.
- Moisan Sabrina & Saussez Frédéric (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, n° 35, p. 92-109.
- Morand Brigitte & Serres Guillaume (2016). « Entre prouesses et petits arrangements » : des professeurs d'histoire-géographie face au changement de prescription. *Questions Vives*, n° 26.

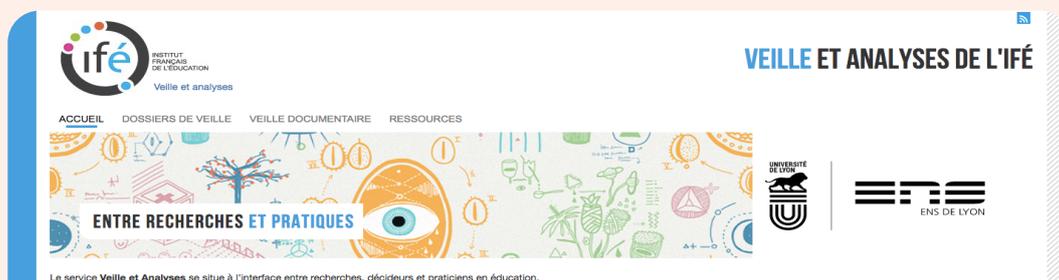


- Moreau Daniel & Smith Jonathan (2019). Pensée historique et problématisation des apprentissages : identification de modèles dans les écrits scientifiques anglophones. *Éducation et francophonie*, vol. 47, n° 2, p. 24-44.
- Musial Manuel, Pradère Fabienne & Tricot André (2011). Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique. *Recherche et formation*, n° 68, p. 15-30.
- Musset Marie (2012). Éducation au patrimoine : mémoire, histoire et culture commune. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, vol. 72, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- National Center for Education Statistics (2020). *The Nation's Report Card: 2018 U.S. History, Geography, and Civics at Grade 8, Highlights Reports*. Washington : National Center for Education Statistics.
- National Council for the Social Studies (2017). *College, Career & Civic Life C3 Framework for Social Studies State Standards. Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*. Silver Springs : National Council for the Social Studies.
- Nédélec Pascale & Péaud Laura (2019). L'épreuve de hors-programme à l'agrégation de géographie : héritages et renouvellement (2003-2016). *Cybergeo : European Journal of Geography*.
- Netter Julien (2018). Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Netter Julien (2019). Respecter le programme garantit l'égalité. In Patrick Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves*. Paris : Retz, p. 23-35.
- Niclot Daniel (2009). Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France : les profondes transformations du rapport aux savoirs scolaires en géographie. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 2, p. 129-153.
- Nouvel-Kirschleger Maguelone (2018). Les commissions franco-allemandes de révision des manuels scolaires et la construction de la paix après la Seconde guerre mondiale. In Rainer Bendick et al. (dir.), *Deutschland und Frankreich. Geschichtsunterricht für Europa. France - Allemagne. L'enseignement de l'histoire pour l'Europe*. Francfort sur le Main : Wochenschau Verlag, p. 71-84.
- OCDE (2020). PISA 2018 results: Are students smart about money? *PISA in focus*, n° 106.
- Peck Carla (2014). Esquisser le portrait de la recherche en didactique des sciences humaines au primaire au Canada. In Marie-Claude Larouche & Anderson Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines et sociales à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 265-279.
- Pepin Matthias & Champy-Remoussenard Patricia (2017). Introduction. Quelques repères pour comprendre et interroger le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. *Formation emploi*, n° 140, p. 7-25.
- Philippot Thierry (2012). Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée : un défi ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 15, n° 1, p. 21-34.
- Philippot Thierry, Glaudel Anne & Charpentier Philippe (2016). Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant de l'école primaire en géographie. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, p. 41-66.
- Poizat Jean-Claude (2003). Le débat sur la réforme des programmes de philosophie (classes de terminale générales des lycées) : entretien avec Philippe Danino et Renaud Dogat. *Le Philosophoire*, n° 20, p. 41-65.
- Poucet Bruno (2016). L'enseignement de la philosophie en France. Bilan historique. In Bruno Poucet & Patrick Rayou (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-37.
- Prost Antoine (1998). Un couple scolaire. *Espace Temps*, vol. 66, n° 1, p. 55-64.

- Ravez Claire (2018). Regards croisés sur la citoyenneté à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, vol. 125, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Rayou Patrick (2016). Un enseignement à reconstruire. In Bruno Poucet & Patrick Rayou (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 39-51.
- Reuter Yves (2013a). Disciplines scolaires. In Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. p. 81-85.
- Reuter Yves (2013b). Conscience disciplinaire. In Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck supérieur, p. 3942.
- Reverdy Catherine (2015). Éduquer au-delà des frontières disciplinaires. *Dossier de veille de l'IFÉ*, vol. 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine (2018). Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique. *Dossier de veille de l'IFÉ*, vol. 122, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine (2019). Les projets à l'école : à quelles conditions favorisent-ils l'apprentissage ? *Édubref*, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, vol. 76, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Roumégous Micheline (2016). L'invention de la géographie scolaire primaire en France, dans les années 1850-1870. In Pierre Kahn & Youenn Michel (dir.), *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX^e-XX^e siècles*. Caen : Presses universitaires de Caen, p. 35-46.
- Saxe David Warren (2004). On the Alleged Demise of Social Studies: The Eclectic Curriculum in Times of Standardization--A Historical Sketch. *International Journal of Social Education*, vol. 18, n° 2, p. 93-102.
- Souplet Catherine (2018). Histoire scolaire à l'école primaire : configurations et conscience disciplinaires. Retour sur un corpus de recherche. *Éducation et didactique*, vol. 12, n° 2, p. 89-107.
- Souplet Catherine & Audigier François (2019). Extrait des actes de la première rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie. *Recherches en didactiques*, n° 27, p. 105-123.
- Starck Sylvain (2017). Formation à l'entrepreneuriat dans le secondaire français : quelles réalités politiques, du supranational au local ? *Formation emploi*, n° 140, p. 127-145.
- Starck Sylvain (2018). L'éducation à l'esprit d'entreprendre : agir, apprendre, se développer à distance de la forme scolaire. In Patricia Champy-Remoussenard & Sylvain Starck (dir.), *Apprendre à entreprendre. Politiques et pratiques éducatives. Primaire. Secondaire. Supérieur*. Bruxelles : De Boeck supérieur, p. 59-78.
- Szukala Andrea (2015). L'enseignement de l'économie dans le secondaire en Allemagne : une éducation à l'économie sociale du marché ? *Éducation et sociétés*, n° 35, p. 67-85.
- Tanguy Lucie (2017). Une socialisation à l'esprit d'entreprise dans l'école en France. *Formation emploi*, n° 140, p. 147-164.
- Thémines Jean-François (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? *Cybergeog: European Journal of Geography*.
- Thémines Jean-François (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, n° 197, p. 99-136.
- Thémines Jean-François & Doussot Sylvain (2016). *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Tozzi Michel (2016). La question d'une « didactisation » de l'apprentissage du philosophe. In Bruno Poucet & Patrick Rayou (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 191-202.
- Tozzi Michel (2018). Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). *Spirale*, n° 62, p. 63-71.



- Tutiaux-Guillon Nicole (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. In François Audigier & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. De Boeck supérieur, p. 117-146.
- Tutiaux-Guillon Nicole (2016). Recherches en didactique et pratiques de terrain dans le secondaire. In Sylvie Lalagüe-Dulac, Patricia Legris & Charles Mercier (dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 57-69.
- Tutiaux-Guillon Nicole (2019). Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles l'élève ? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 45, n° 2, p. 129-159.
- van der Maren Jean-Marie & Yvon Frédéric (2010). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives. Hors-série*, vol. 7, p. 42-63.
- Vergnolle Mainar Christine (2011). *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vergnolle Mainar Christine (2017). Contribution de la géographie à l'acquisition de compétences transversales. In Christine Vergnolle Mainar & Odile Tripier-Mondancin (dir.), Odile, *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires ?* Toulouse : Presses universitaires du Midi, p. 151-156.
- Vergnolle Mainar Christine & Garcia-Leblanc Claudine (2017). Introduction et présentation générale. In Christine Vergnolle Mainar & Odile Tripier-Mondancin (dir.), *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires ?* Toulouse : Presses universitaires du Midi, p. 11-18.
- Vincent Julien (2016). Les sciences morales et politiques : un nouveau paradigme. In Christophe Charle & Laurent Jeanpierre (dir.), *La vie intellectuelle en France. 1. Des lendemains de la Révolution à 1914*, p. 171-177.
- Weissenso Georg (2018). Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin. In Georg Weissenso *et al.* (dir.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*. Wiesbaden : Springer, p. 21-37.
- Yvon Frédéric & Garon Roseline (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, p. 51-80.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Ravez Claire (2020). *Enseigner les sciences humaines et sociales : entre savoirs et société*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 135, juin. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=135&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Marx Lisa et Reverdy Catherine (2020). *Travailler en partenariat à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 134, avril . Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=134&lang=fr>
- Gibert, Anne-Françoise (2020). *Éduquer à l'urgence climatique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°133, mars . Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=133&lang=fr>
- Gausse Marie (2020). *Les pratiques enseignantes face aux recherches*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°132, février . Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=132&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774