

Lire, écrire, maîtriser de l'information...

La contribution des disciplines scolaires du monde social: éducation à la citoyenneté, géographie, histoire

François Audigier

Résumé

Les disciplines qui étudient le monde social -citoyenneté, géographie et histoire- se présentent sous forme de textes, textes qui font appel à des langages variés, linéaires et spatiaux, et qui sont hétérogènes, mêlant la description et l'explication avec la narration. Ils entretiennent un rapport empirique avec le monde social présent et passé, rapport construit selon des procédures raisonnées et critiques. Dans le quotidien de l'enseignement de ces disciplines, l'enseignant et les élèves lisent et écrivent, commentent et expliquent ce qu'ils ont lu et écrit. Après avoir contextualisé les relations entre ces disciplines et la littératie, l'auteur examine les caractéristiques de ces textes et leur complexité puis propose plusieurs pistes de travail pour mettre en œuvre des dispositifs, disciplinaires ou interdisciplinaires, prenant explicitement en compte la contribution de ces disciplines à la construction de compétences en littératie.

Mots-clés

lire, écrire, information, monde social, citoyenneté, géographie, histoire

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteur

François Audigier, Professeur honoraire, Université de Genève
6, rue de la Tourette, F – 69001 Lyon 1^{er}, Francois.Audigier@unige.ch

Lire, écrire, maîtriser de l'information...

La contribution des disciplines scolaires du monde social : éducation à la citoyenneté, géographie, histoire

François Audigier

Il ne s'agit pas de faire lire, mais de faire penser

Montesquieu

De l'esprit des lois, Livre 11, Chapitre XX

Le terme de littératie s'est répandu dans le monde francophone en relation directe avec les travaux de l'OCDE et la mise en place de dispositifs d'évaluation d'acquis des élèves d'environ 15 ans (PISA). Si du point de vue de cette dernière, le système semble rodé, le terme même de littératie est l'objet d'approches plurielles et de débats importants (Wagner 2008). En particulier, littératie n'a pas le même sens et ne dessine pas les mêmes orientations selon qu'il est question d'alphabétisation au sens premier ou de compétences nécessaires pour affronter le marché du travail dans les États de l'OCDE. Dans ce texte, je me situe dans cette seconde perspective et donc dans le système scolaire.

Didacticien des disciplines du monde social, à savoir l'éducation à la citoyenneté, la géographie et l'histoire, soit celles qui sont présentes dans la plupart des systèmes éducatifs, notamment durant la période d'obligation scolaire – environ 9 années le plus souvent –, j'interroge les relations de ces disciplines scolaires avec les attentes et contenus relatifs à la littératie. Une formule rapide désigne l'objet de ces disciplines comme l'étude des sociétés présentes et passées. Quant aux relations avec la littératie, à la lecture de cette phrase présente dans l'appel pour ce numéro : « Aujourd'hui, il ressort que 20 à 30% des élèves du secondaire 1 n'ont pas les connaissances nécessaires en lecture pour développer et approfondir leurs savoirs dans les disciplines », je m'interroge, et si c'était sinon l'inverse, du moins une relation de coopération et contribution d'égale importance ? Deux questions posent ainsi les enjeux de cette relation :

Quelles sont les compétences en littératie nécessaires pour connaître et comprendre les sociétés présentes et passées ?

Quelle contribution ces disciplines apportent-elles ou pourraient apporter à la construction de ces compétences ?¹

Ces deux questions s'appuient sur l'idée selon laquelle il y a une spécificité de ces disciplines dans le rapport au monde qu'elles établissent et dans lequel elles introduisent les élèves. Pour rester à nouveau sur une généralité, l'éducation à la citoyenneté, la géographie et l'histoire, ont un rapport empirique au monde ; chacune d'elle, à sa manière, construit et transmet des connaissances qui se réfèrent à un monde réel, celui du monde social (Audigier 2012a, 2012b). Toutefois, elles ne se limitent nullement à cette seule transmission. Elles ont aussi pour intention d'interroger ce rapport au monde et les modalités de construction des connaissances qui l'établissent avec l'importance de la formation de l'esprit critique. La citation de Montesquieu placée en exergue en dit l'ambition.

Pour explorer ce vaste chantier, je commence par contextualiser les relations entre littératie et disciplines scolaires du monde social autour des effets du mouvement actuel des compétences, des finalités de ces disciplines et des pratiques les plus fréquentes. Dans un second temps, en partant du fait que ces disci-

¹ Les relations de ces trois disciplines scolaires avec la littératie sont depuis longtemps un objet de recherche dans les didactiques correspondantes. J'ai publié un certain nombre de textes sur tel ou tel aspect de ces relations. Ce sont souvent ces textes auxquels je fais référence. C'est avant tout une facilité. Le lecteur voudra bien excuser cette abondance d'autoréférences. À la fin de ces autres textes figurent de nombreuses indications bibliographiques. Je n'en cite que quelques-unes dans le présent texte tout en affirmant que je suis incapable de penser tout seul, que j'ai besoin des autres pour ce faire et que je remercie d'avance tous les auteurs auxquels j'ai emprunté, repris, transformé, telle ou telle réflexion, idée ou référence, et je les prie d'excuser les détournements et erreurs que j'ai pu commettre dans l'interprétation de leur pensée et leur absence dans la bibliographie.

plines sont intrinsèquement liées à l'idée de texte, au sens large, j'interroge plusieurs caractéristiques de ces textes ainsi que les modalités de leur compréhension ; je souligne notamment l'importance, pour le lecteur-auditeur-spectateur- de sa capacité à *imaginer* des mondes différents du sien, mondes passés ou mondes présents, mondes qui ne sont pas ceux de son expérience quotidienne ou suffisamment proches. Dans un troisième temps, j'esquisse cinq orientations de travail avec et autour de ces textes. Enfin, il va de soi, que si la compréhension de texte a des spécificités propres aux disciplines du monde social, elle est aussi liée à bien d'autres capacités et apprentissages portés par d'autres disciplines scolaires, autant de possibles collaborations entre ces différentes disciplines.

1. Littératie et disciplines du monde social : une brève contextualisation

Apprendre à lire et à écrire a toujours été l'objet central des Écoles depuis qu'elles existent. Ces apprentissages n'ont de sens que si on en prolonge l'énoncé vers des questions telles que : lire, écrire, quoi ? Pourquoi ? Sur quoi ? Ils sont donc en relations nécessaires avec les autres objets enseignés et appris à l'École. Ces évidences rappelées, le contenu, l'importance et l'intensité de ces relations sont aussi très liés au contexte, aux attentes et contraintes des sociétés, aux projets de formation qui sont mis en avant. Je commence donc par esquisser certains aspects du contexte actuel marqué par des mutations profondes de nos systèmes d'enseignement.

1.1. Les curriculums par compétences et les disciplines du monde social

Les relations disciplines du monde social et littératie s'inscrivent dans le courant actuel d'une conception et d'une rédaction des curriculums en termes de compétences (Dolz, Olagnier 2002 ; Audigier, Crahay, Dolz, 2006 ; Audigier, Tutiaux-Guillon, 2008). J'ai proposé ailleurs une analyse de ce courant (Audigier 2006) mettant en avant la priorité donnée à la formation à l'employabilité sur un marché du travail conçu comme ayant des caractéristiques largement partagées dans les États de l'OCDE. Je me limite ici à ce qui a plus spécifiquement trait à la littératie pour les disciplines du monde social.

1.1.1. Deux familles de compétences, deux modes d'inscription disciplinaire

Le texte de l'Union européenne, publié en 2012, Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Appel à propositions général 2011-2013. Priorités stratégiques 2012, p.17, différencie deux familles de compétences : des compétences dites fondamentales et des compétences dites transversales. Les premières correspondent à des disciplines scolaires bien établies : langue d'enseignement, mathématiques, sciences de la nature. Ce sont aussi celles qui font l'objet des évaluations PISA. Les secondes ont un statut beaucoup plus flou, ou plus ouvert, selon le point de vue adopté :

... compétences transversales clés comme la capacité d'apprendre, l'esprit d'initiative et d'entreprise et les compétences sociales, civiques et culturelles. Apprendre et enseigner ces dernières nécessite souvent des méthodes dépassant le cadre du sujet lui-même et adoptant une vision holistique de l'apprentissage des étudiants et de leur développement personnel et social.

Elles ne correspondent pas strictement à des disciplines scolaires habituellement identifiées et leur enseignement ne relève pas des mêmes dispositifs et méthodes que ceux et celles mis en œuvre pour les compétences fondamentales. Elles sont aussi directement en écho avec de nombreuses demandes sociales qui s'expriment autour des Éducation à... (Audigier 2012a, 2012b). D'autres textes émanant de divers auteurs prolongent cette présentation en insistant sur l'importance d'étudier des situations de la vie, dans leur complexité et dans leur réalité, sans les soumettre a priori à des inscriptions disciplinaires. C'est à cette condition que les élèves vont pouvoir construire ces compétences qui leur seront utiles, voire nécessaires dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle.

1.1.2. Connaissance du monde social, situations et disciplines scolaires

Étudier des situations de vie implique de constamment faire appel à des *connaissances du monde social*. Ces connaissances s'intègrent dans les compétences transversales. Leur construction serait alors sous la dépendance des circonstances, des curiosités des élèves et des enseignants, des insertions dans des contextes sociaux et culturels, des territoires particuliers. Les situations qui serviraient à la construction de ces

compétences et des connaissances nécessaires relèveraient d'abord du local, permettant alors une prise en compte des différences, en particulier des différences sociales et culturelles.

Mais, quelles que soient les réserves ou les critiques qui sont adressées à ces orientations (Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2011), en particulier à cette distinction entre deux familles de compétences, quels que soient les travaux et innovations qui mettent en œuvre ces orientations (Fillon, 2012), l'actuelle organisation des savoirs à l'École se fait très largement sur la base des découpages disciplinaires. C'est donc d'abord dans ce cadre, celui de la forme scolaire, que s'établissent les relations des disciplines du monde social et la construction et l'usage de compétences en littérature.

1.1.3. Disciplines du monde social : des finalités plurielles

Comme toutes les disciplines scolaires, celles du monde social se légitiment par les finalités qu'elles sont appelées à poursuivre, autrement dit par ce qu'elles apportent de spécifique à la formation des élèves. À partir d'une analyse des textes officiels des programmes scolaires en France depuis plus d'un siècle, largement confirmée par quelques sondages dans ceux de plusieurs pays européens et au Québec, je distingue trois groupes de finalités (Audigier 1995), qui vont avoir chacun certains effets sur les relations à construire avec les textes de l'enseignement :

- Des finalités civiques et patrimoniales, au sens de leur contribution à la construction d'une identité collective autour d'une conception partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir. Ces finalités sont aujourd'hui très déstabilisées par la mise en question des délimitations et des contenus de nos communautés politiques et par l'extension de la pluralité et de la mobilité des identités. Elles fonctionnent sur l'adhésion. La relation aux textes qui s'établit est d'abord celle d'un accord sur ce qu'ils disent des réalités dont ils parlent, accord les considérant comme conformes à ces réalités ;
- Des finalités intellectuelles et critiques. Ces disciplines sont construites selon des procédures raisonnées auxquelles il convient d'initier les élèves ; cette initiation permet à ceux-ci de comprendre qu'elles ne sont pas une fidèle (et impossible) reproduction exacte de la réalité. À la fois, elles répondent à une exigence de vérité, l'enseignant n'a pas le droit d'enseigner des erreurs, et elles doivent reconnaître qu'elles sont toujours construites d'un certain point de vue qui met en scène l'auteur du texte et ses intentions, le contexte dans lequel il écrit, le langage utilisé (Koselleck 1990), qu'elles s'inscrivent dans une histoire et répondent à des questions, des problèmes, eux aussi situés. Ces finalités fonctionnent sur la distanciation ;
- Des finalités pratiques, des pratiques sociales surtout pensées comme la capacité à comprendre le monde, à s'y insérer et à y agir de façon raisonnée, à mettre en œuvre les droits liés à la citoyenneté, etc. Dans leur compréhension première, ces finalités sont généralement considérées comme une conséquence normale de l'enseignement ; plus de connaissances conduit à des comportements et des actions plus raisonnés. Toutefois, si l'on se réfère aux procédures par lesquelles les savoirs sur le monde social sont construits, ces procédures désignent aussi des pratiques, un travail de construction qui a ses exigences et ses règles et sur lesquelles il est indispensable de s'appuyer pour donner corps aux finalités intellectuelles et critiques.

1.2. Les pratiques les plus fréquentes

Pratiquer la littérature dans les disciplines du monde social, pour les apprentissages du lire, écrire, et plus largement pour le traitement de l'information et l'usage d'une pluralité de textes, est une évidence pour les enseignants généralistes ou spécialistes lorsqu'ils enseignent ces disciplines. L'écrit est omniprésent, écrit à lire avec le manuel et les documents, écrit à produire sous diverses formes et intentions par les élèves. Toutefois, ce que l'on sait des pratiques et des conceptions les plus répandues (par exemple Audigier, Crémieux, Mousseau 1996 ; Audigier 2000b ; Audigier & Tutiaux-Guillon 2004 ; Tutiaux-Guillon 2004) montre, d'une part que la maîtrise du lire-écrire est largement considérée comme devant être acquise avant l'enseignement des disciplines du monde social et relevant donc de l'apprentissage de la langue d'enseignement, d'autre part que les pratiques sont assez peu variées. Certes, par exemple à l'école élémentaire où le maître est polyvalent mais aussi dans le secondaire lorsque collaborent plusieurs enseignants, il existe des exemples remarquables de productions complexes autour de l'écriture de romans historiques, de recherches destinées à nourrir des expositions, d'élaboration et de traitement d'enquêtes, etc.

Hors de ces exemples, les pratiques de littératie les plus courantes semblent donc se réduire à quelques types. La lecture, notamment des documents, donne lieu d'abord à un travail d'identification de l'information par lequel l'enseignant veut *s'assurer de la compréhension* du texte ; dans ce cadre, la définition, plus ou moins formalisée, est un passage obligé pour permettre cette compréhension. En dehors des moments où elle est liée à l'évaluation, l'écriture, est rare à l'école primaire ; dans le secondaire I, elle intervient plus souvent, en particulier sous forme de réponses courtes à des questions ou de résumés de ce qui vient d'être étudié. L'écrit est ainsi constamment présent, textes lus, expliqués, disséqués, sources d'informations qui sont mises en forme très souvent au cours d'un dialogue dirigé par l'enseignant avec ses élèves. Il est aussi témoin de l'apprentissage, trace de ce qu'il convient d'apprendre à travers le résumé, les notes écrites dans le cahier, témoin de ce qui a été appris dans les exercices d'évaluation.

2. Les disciplines du monde social : des textes

Ainsi que posé dans l'introduction, les disciplines scolaires qui étudient le monde social présent et passé, dans leur version académique et dans leur version scolaire, se présentent sous forme de texte. Ce terme de texte vient du latin *textus* et signifie tissu, enlacement ; cette origine dit bien qu'ils sont une combinaison, un mélange, un mixte d'ingrédients très divers ; il convient de les identifier et de les décrire. Enfin, ces textes sont aussi le produit d'un travail, de pratiques qui sont mises en œuvre par l'écrivain. La nature textuelle du savoir ne se réduit pas à l'existence d'un texte mais demande de prendre aussi en compte le travail qui l'a produit. C'est à partir d'une analyse des caractères de ces textes et des modalités de leur compréhension par les élèves que s'élaborent et se mettent en œuvre des travaux explicites sur leurs contributions à la construction de compétences en littératie.

2.1. Quelques caractères de ces textes

Les textes des disciplines du monde social parlent de ce monde social et des expériences humaines ; ils les racontent et sont donc toujours narratifs. Ils partagent ce caractère avec les textes de fiction. Toutefois, ils s'en distinguent par l'intention et les procédures qu'ils mettent en œuvre pour les construire. Enfin l'enseignement, ses buts et ses modes de fonctionnement leur confèrent aussi des caractères propres.

2.1.1. Des textes qui parlent du monde social et le racontent

Ces mondes et expériences sont complexes et variés : des acteurs multiples se livrent à des activités et entretiennent entre eux des relations, les unes et les autres également infiniment diversifiées, coopèrent, entrent en négociation ou en conflit, mènent des projets communs, etc. À l'image de cette diversité, les humains ont inventé des manières innombrables de dire ces mondes, ces activités, ces relations : décrire la situation, les lieux, les atmosphères, les attitudes... , distinguer et nommer les acteurs, raconter les actions, les choix, les hésitations, les relations... expliquer pourquoi tel ou tel personnage, tel groupe agit ou n'agit pas, le rôle des circonstances, du contexte, du hasard, de la liberté... , bref tout cela et bien d'autre chose donnent à ces textes un caractère complexe voire hétéroclite. Il faut faire tenir ensemble tout cela. Ricoeur (1983-1985) en a formalisé l'outil sous le concept d'intrigue, synthèse de l'hétérogène, et a développé l'idée selon laquelle l'expérience humaine qui est toujours une expérience temporelle se dit toujours dans un récit. De son côté, Bruner (1996) formule avec force l'importance des récits dans la construction de nos rapports au monde : « *C'est essentiellement au travers de nos récits que nous construisons une conception de ce que nous sommes dans l'univers, et c'est au travers des récits qu'une culture fournit à ses membres des modèles d'identité et d'action* ».

2.1.2. ... en mêlant divers composants...

Ces textes font appel à des langages variés et sont hétérogènes (Audigier 1998). Ils font appel à des langages variés et les assemblent dans une infinité de compositions : langage verbal ou non verbal, structurés à partir d'unités discrètes conventionnelles (les signes langagiers, les symboles mathématiques) ou de figures analogiques complexes (image fixe, plan filmique), inscrits à partir d'une logique linéaire (l'écriture, le discours oral), spatiale (la graphique) ou combinant les deux (le tableau)... Tout en étant structuré par leur dimension narrative, ces textes incluent également d'autres dimensions telles que la description et l'explication : décrire et faire image sur les lieux, les acteurs, expliquer en suggérant ou en explicitant des relations entre tels ou tels acteurs et actions, explication souvent portée par l'ordre chronologique, tout

cela est totalement imbriqué dans le récit. Enfin (de Certeau, 1983), ils sont performatifs et injonctifs : performatifs car ils créent du réel, ils nous racontent des mondes, des événements, des situations, qui nous sont inconnus ou, sans eux, nous resteraient inconnus ; injonctifs car ils suggèrent ou explicitent des actions, des comportements, des manières d'être. Cette dernière caractéristique est souvent omise alors que tout texte sur le monde social porte aussi des valeurs. Un exemple extrait d'un manuel pour la classe de CM1, équivalent 6^{ème} PER, publié par les éditions Hatier en 1997 ; p. 117, l'élève peut lire :

De nos jours la France freine l'immigration, car le pays est durement touché par la crise économique et le chômage: elle n'a plus besoin de main-d'œuvre.

Je laisse le soin au lecteur d'imaginer les choix politiques qui s'inscrivent comme découlant d'une telle proposition. Il y a dans une telle phrase un modèle explicatif que je résume ainsi : Croissance => main d'œuvre => immigration ; Crise = $\searrow$ besoin main d'œuvre = $\searrow$ immigration.

Certes, sur tel ou tel événement, telle ou telle situation, mouvement social, catastrophe humanitaire, changement politique, organisation d'un espace, etc., la forme du texte et la combinaison de divers langages qui le constituent les différencient ; ainsi, un documentaire filmé n'est pas un livre qui n'est pas un article de presse qui n'est pas un manuel... Toutefois, quelle qu'en soit la composition particulière, le lecteur-auditeur-spectateur, se trouve aux prises avec tous ces ingrédients qu'il lui faut suffisamment maîtriser et combiner pour entrer dans le monde dont on parle, pour donner du sens à ce qui lui est raconté, montré, expliqué...

2.1.3. ... et se différencient du texte de fiction par leurs projets et leurs modalités de construction...

Ces premiers caractères sont communs à tous les textes qui parlent du monde. Les disciplines du monde social en ajoutent un autre qui leur donne leur spécificité : ils se réfèrent à la réalité, à ce qui a existé et existe réellement dans le monde, et en construisent une connaissance, des récits, des analyses qui se veulent habitées par l'exigence de vérité. Les textes produits par le monde académique le sont selon des procédures qualifiées de scientifiques ce qui les distingue de la fiction. Ces rapports entre histoire et fiction ont donné lieu à un grand nombre de travaux qui explicitent les différences (par exemple : de Certeau, 1983 ; Chartier 1987 ; Le Débat 2011 ; Ricœur 1994). Ainsi, Ricœur (1994) analyse comment le récit d'histoire (scientifique) se distingue de la fiction. Il insiste, en particulier, sur trois éléments qui le constituent comme science :

- *L'énorme travail de conceptualisation appliquée aux universaux que l'histoire construit (servage, révolution industrielle, etc.) ;*
- *La décomposition d'une tranche du passé en niveaux (économique, social, politique, intellectuel, etc.), qu'il s'agit ensuite de recomposer sous l'idée-limite d'histoire totale ;*
- *La pluralisation des temps de l'histoire...*

Les réflexions épistémologiques sur les différences et convergences entre l'histoire et les autres sciences du monde social et ces dernières entre elles (Lahire, 2012), ont mis en évidence leur appartenance au même monde épistémologique. Passeron (1991) les qualifie de *sciences socio-historiques*. Les caractéristiques propres à l'histoire sont donc également pertinentes pour l'ensemble des sciences du monde social. Ces dernières se sont souvent différenciées en s'appropriant plus spécifiquement telle ou telle tranche du présent, en transformant en disciplines particulières les différents niveaux isolés par Ricœur (par exemple également : Wallerstein, 1995) ; toutes, elles jouent aussi sur le temps. Enfin, à ces caractéristiques, il est important d'ajouter que toutes ces disciplines sont fondées sur l'enquête, enquête qui répond à une question, à un problème, qui rassemble et construit ses sources, traces du passé ou du présent déjà produites par d'autres, traces que le chercheur produit lui-même, sources soumis à l'analyse critique et à l'interprétation.

2.1.4. ... et leur présence à l'Ecole leur confère d'autres caractères spécifiques

Lorsque l'on entre plus précisément dans l'Ecole, les textes qui sont étudiés, mobilisés, produits dans les disciplines scolaires du monde social répondent d'abord à un but propre qui les constitue dans leur singularité. Comme tout texte de savoir scolaire, ils sont soumis à une triple détermination : être enseignable, apprenable, évaluable. Ils s'inscrivent dans les contraintes de la forme scolaire entre le découpage horaire, les

nécessaires progressions selon l'âge des élèves ou les finalités des apprentissages (Vincent, Lahire, Thin 1994 ; Audigier 2005).

Ces contraintes de scolarisation touchent les trois familles de texte que l'on rencontre dans les classes ainsi que les procédures de leur production et de leurs usages.

- Le texte du savoir, en désignant par là aussi bien le texte du manuel, que celui qui s'exprime dans le cadre du cours lui-même, ou encore celui que les élèves écrivent comme trace de l'enseignement, est donc orienté par un but très simple : énoncer et désigner ce que les élèves sont censés connaître et apprendre sur tel ou tel objet. Ce texte du savoir est réputé s'inspirer directement des références académiques qui ont étudié l'objet enseigné.
- À ce texte du savoir, stricto sensu, s'ajoutent tous les autres textes qui sous leur diverses formes sont des auxiliaires du premier, documents qui sont invités dans la classe comme illustration, preuve, source, etc. Ce sont aussi bien des textes écrits que des images, des tableaux, des cartes, des schémas, etc. La plupart du temps, ils sont reconstruits et présentés pour répondre aux contraintes de la forme scolaire et aux intentions d'enseignement. Les textes écrits sont des extraits de textes plus longs, découpés, reformulés ; certains, écrits dans une langue étrangère, sont traduits et mis en forme avec des mots acceptables pour tel ou tel âge, etc. Les schémas, les cartes, les tableaux, sont souvent produits par les auteurs du manuel ou l'enseignant, etc.
- La troisième famille de textes est celle que produisent les élèves. Certains sont liés au travail en classe lui-même ; les plus importants sont ceux qui concernent les évaluations. Ils s'inscrivent dans les conditions de fonctionnement de la discipline scolaire. Quelles que soient leurs formes et les consignes qui en commandent la production, ils sont soumis à une certaine conformité avec le texte enseigné.

Le réel n'est pas directement accessible et se fait toujours par la médiation des productions humaines d'un côté, de nos modes de pensée, de nos langages et donc de l'immense travail d'interprétation toujours à l'œuvre. Ces caractéristiques spécifiques à la version scientifique du récit ouvrent un très large champ d'initiatives pour donner corps aux finalités intellectuelles et critiques de l'enseignement.

2.2. Compréhension de textes et pensée sociale

La compréhension d'un texte est une activité du sujet. Parmi les très nombreux travaux qui ont étudié les processus de compréhension de textes et la manière dont le sujet leur donne du sens, j'emprunte quelques résultats, issus en particulier de la psychologie cognitive (par exemple Denhiere 1990) et de la théorie des représentations avec la pensée sociale (plus précisément sur l'histoire, Lautier in Haas 2006).

Le sujet lecteur ou auditeur, ou spectateur-auditeur, entre toujours en relation avec le monde du texte à partir de son propre monde, de ce qu'il connaît déjà de ce dont parle le texte, avec ses théories sur le monde, les relations causales qu'il établit spontanément entre deux ou plusieurs données, le sens qu'il donne aux concepts présents dans le texte, etc. Il procède par un double mouvement, mouvement de réduction de l'inconnu au connu puis un mouvement d'intégration des informations et connaissances nouvelles qui vient alors enrichir, modifier, transformer son propre monde. L'enseignement des disciplines scolaires du monde social interroge les relations entre les savoirs et raisonnements scientifiques qui sont censés inspirer ces disciplines et être l'objet de leur enseignement, et les savoirs et raisonnement de sens commun. Les sciences socio-historiques ne s'inscrivent pas dans une opposition apparemment simple entre sciences et sens commun. Les travaux sur la pensée sociale désignent par une *pensée du mixte* une pensée qui fonctionne sur une pluralité de registres et une diversité de modes de compréhension (Lautier 1994).

Dans le cadre de l'enseignement, cette pensée mobilisée pour la compréhension de textes implique des traitements complexes de la part de l'élève. Aux enjeux plus *intellectuels* de la compréhension de texte, il convient d'ajouter, voire de mettre en premier, ce qui relève de la capacité de l'élève à *imaginer* des mondes qui ne sont pas le sien, à se les *re-présenter*. C'est aussi avec cet imaginaire, construit et développé par un ensemble de connaissances raisonnées sur les réalités, que l'élève, comme chacun d'entre nous, se construit une *Encyclopédie de situations* ; celles-ci sont un support pour la compréhension du monde et des informations reçues sans cesse sur ce monde, une contribution nécessaire à la construction de concepts. En

effet, la compréhension des concepts, outils obligés de toute pensée, est liée, dans les sciences socio-historiques, à la connaissance de situations dans lesquelles l'usage de ces concepts est valide. Plus l'Encyclopédie est riche, complexe et ouverte, plus la maîtrise des concepts et des modèles explicatifs, les capacités à comprendre le monde sont potentiellement développées ; potentiellement, car cette maîtrise implique aussi un travail d'explicitation et de raisonnement de ces outils de pensée.

2.3. Des mots, des phrases pour dire des mondes

Dans cette section, j'illustre et prolonge l'étude des caractéristiques des textes qui traitent du monde social et des conditions et enjeux de leur compréhension par les élèves, par un regard très sélectif sur trois textes rédigés à l'intention de jeunes et d'élèves. Je complète ce qui a été identifié jusqu'à présent par le repérage d'autres ingrédients non encore mis en évidence. Ceux-ci renvoient plus directement aux contenus, en désignant par là à la fois les situations et les événements singuliers que racontent ces textes et les mots, les concepts, les catégories avec lesquels ces récits sont construits.

Le premier exemple est un extrait d'un ouvrage d'Alexandre Guillet, *La nuit de l'Escalade*, cité dans un Dossier du Service de l'Environnement de l'enseignement primaire à Genève, dossier relatif à un événement commémoré chaque année à Genève, en particulier dans les écoles primaires, et qui donne lieu à diverses activités en classe. Pour ceux qui ne sont pas familiers de cet événement : dans la nuit du 11 au 12 décembre 1602, les troupes du duc de Savoie, Charles-Emmanuel, tentent de prendre la ville de Genève, une ville entourée de fortifications comme le sont de très nombreuses villes à cette époque. Elles sont repoussées par une mobilisation rapide de la population genevoise. Cette nuit est devenue le symbole de la lutte des genevois pour leur liberté. Voici deux extraits de ce récit.

Charles-Emmanuel est au pont d'Etrembières. Il assiste au défilé de ses deux mille soldats. Voici ses fantassins solides comme des rocs ; voici sa cavalerie au choc irrésistible ; voici surtout les trois cents hommes d'élite... La nuit est froide et brumeuse. La lune, qui n'est pas encore couchée, met sur toutes choses un éclat blafard et fantastique... La bise souffle, glaciale... Les soldats sont transis de froid... L'attaque de Genève va commencer...

Plus loin...

Lorsque les Savoyards envahirent la petite place qui est au bas de la Cité, Madame Royaume jeta sur eux tout ce qu'elle trouva sous sa main, des pierres, des outils, un fond de tonneau qui paraît avoir fait marmite, enfin un lourd pot d'étain qui abattit son homme et que la tradition a transformé en marmite plein de soupe au riz.

Ce récit contient nombre d'éléments déjà rencontrés précédemment : des acteurs, des actions, du temps, des lieux, une situation, des enjeux, etc, ainsi que la narration, la description, l'explication. En plus de ces éléments, le point de vue du narrateur s'observe clairement ici. Il joue un rôle important dans la construction, le choix des mots, la description des actions, l'expression de la tension entre le peuple qui combat pour sa liberté et une armée d'irrésistibles mercenaires lourdement armés. Que de simples habitants puissent les vaincre, y compris avec une marmite de soupe, met encore mieux en évidence l'héroïsme du peuple genevois et en font le symbole d'une lutte pour la liberté, valeur suprême s'il en est.

L'imagination est, elle aussi, une composante nécessaire à la compréhension du texte : un monde où l'on se bat avec un certain type d'armes, où les villes sont entourées de murailles et fermées la nuit, où les pouvoirs voisins n'hésitent pas à recourir à des méthodes violentes pour prendre possession d'un territoire, où les armures sont lourdes à porter, où n'existent ni analgésiques ou ni antibiotiques pour soigner les blessures, où l'éclairage public est balbutiant, ni gaz, ni électricité, où la ville est constituée principalement de rues étroites, etc.

Ce petit texte ouvre aussi trois nouveaux thèmes de réflexion : son rapport avec la réalité, réalité toujours connue par la médiation de sources ; le point de vue assumé par l'auteur qui peut être interprété comme relevant d'un mythe au service d'une identité collective ; la contextualisation d'un événement, celui-là comme n'importe quel autre qu'il soit présent ou passé. Sur ce dernier thème, je cite une brève anecdote. Pendant quelques années, j'ai travaillé sur ce texte avec des étudiants en formation pour être enseignants dans l'école primaire. Tous connaissaient l'événement qui donne lieu à maintes activités et célébrations

dans la plupart des classes ; tous avaient rencontré les uns et les autres durant leur scolarité ou leurs stages de formation. Aucun ne connaissait le contexte ; ils étaient surpris d'apprendre que l'année suivante (1603) était signé un traité de paix mettant définitivement fin aux conflits entre Genève et la Savoie ; aucun ne faisait spontanément le rapprochement avec l'assimilation plus ou moins explicite portée par certains courants politiques entre les troupes du duc de Savoie hier et les mouvements de frontaliers aujourd'hui. La construction des mémoires collectives et des identités est donc aussi largement en jeu dans la présence de ces récits en classe ! C'est une autre signification de l'importance de l'imaginaire. C'est aussi une manifestation du caractère performatif et injonctif de ces textes.

Le second exemple est extrait du volume *Époque contemporaine, le XIXe siècle. Collection époques* (Delachaux et Niestlé, DIP Genève 1995). Cet ouvrage est destiné aux élèves des classes primaires du canton de Genève².

Titre du chapitre : *Les transformations des villes*

Titre du paragraphe : *Urbanisme*

Dans la première moitié du XIXe siècle, les villes des régions industrielles se transforment. La vieille ville, avec ses ruelles, ses monuments, sa cathédrale et son hôtel de ville, forme le cœur administratif de la cité. Riches négociants, banquiers et industriels habitent tout autour, commerçants et boutiquiers aisés un peu plus loin. Les faubourgs ne sont que des quartiers d'ortoirs.

Dès 1850, l'influence des architectes et des ingénieurs s'accroît. Dans bien des villes européennes, on démolit les murailles. Sur leur emplacement, on construit des boulevards. On conserve les lieux anciens que l'on cherche à embellir. On aménage des quais et des places d'où rayonnent des avenues. Les rues sont plus larges, plus droites. On lance des ponts. On bâtit des quartiers neufs, comme ceux des gares. Les terrains du centre-ville prennent de la valeur. Parce que le prix des loyers est moins élevé dans les banlieues, les petites gens sont rejetés vers la périphérie, où leurs maisons, alignées et toutes semblables, forment des quartiers monotones au tracé géométrique sans fantaisie, souvent en bordure de voies ferrées.

Les deux paragraphes se donnent à lire dans une succession temporelle dont l'intrigue commune est contenue dans le titre du chapitre. Le premier paragraphe rend compte d'une organisation spatiale qui est aussi une organisation sociale, ouvrant l'analyse sur nos manières de découper et de catégoriser le réel, par exemple pour distinguer des groupes ou des classes sociales. Ainsi, la population et l'espace sont-ils divisés à la fois par les métiers, par les fonctions, par la richesse, autant de catégories qui ne répondent pas aux mêmes critères et ne désignent pas les mêmes réalités.

Sur un autre registre, l'abondance du pronom on dans le dernier paragraphe interroge la manière de désigner les acteurs et les actions. L'impératif donné aux auteurs de manuels de rédiger des phrases simples n'est en rien suffisant pour susciter la compréhension du texte. Nous avons aussi des *scripts d'action* qui appellent eux la mise en œuvre d'un mélange de connaissances et d'imagination. Ainsi, quelles significations donner à une simple phrase telle que *on démolit des murailles*. Quels acteurs et quelles actions, quel contexte culturel, social ou encore matériel allant des techniques et outils utilisés à l'organisation du travail ? Comme pour le texte précédent, l'effort pour s'imaginer ce monde qui se présente pourtant comme une évidence, comme proche de nous, est considérable.

Le troisième exemple est également extrait d'un manuel pour l'école primaire, *Histoire, géographie, CM2* (= 5P), Hatier, 1998, p.125.

Chapitre 3 – Les paysages du monde

Notre planète la Terre - Une planète fragile

Les continents et les océans contiennent de très importantes richesses naturelles comme les forêts, les minerais (charbon, pétrole, fer), les ressources marines (poissons, algues)...

Les hommes sont de plus en plus nombreux et les techniques de plus en plus perfectionnées. Aussi l'exploitation des richesses est-elle toujours plus intensive, ce qui met notre planète en danger. Par exemple, la destruction des forêts provoque l'érosion des sols et la disparition des animaux du milieu forestier. Les déchets rejetés par l'industrie nuisent à la vie des plantes et de certains animaux.

² Avec l'entrée en vigueur d'un Plan d'Études Romand commun à tous les cantons romands, de nouveaux moyens d'enseignement sont en cours d'élaboration. En attendant ces derniers ce manuel reste en usage, à la discrétion des enseignants, dans les classes du primaire du canton de Genève.

Les océans sont très sensibles aux pollutions. Par exemple, après le naufrage d'un pétrolier, de nombreuses espèces (plantes, poissons, oiseaux...) disparaissent à jamais et il faut des années pour que les mers redeviennent propres.

Les hommes ont heureusement pris conscience du danger et ont adopté des mesures pour la protection de l'environnement.

Avec ce texte, nous montons encore d'un cran en généralité. Après l'événement singulier qu'est L'Escalade situé dans un temps et un espace limité, puis un processus séculaire concernant un ensemble de lieux que sont les villes des régions industrielles au XXe siècle avec leurs populations, ce dernier texte combine des informations qui ont une validité planétaire comme celles contenues dans la première phrase, des relations causales elles aussi planétaires, par exemple entre l'intensité de l'exploitation des ressources et la mise en danger de la planète, et des ouvertures vers l'avenir. De combien d'exemples, de situations singulières, d'images, le lecteur-élève, l'adulte aussi !, doit-il disposer pour donner du sens à une telle somme de propositions ? Enfin, ce texte a aussi clairement un caractère performatif et injonctif. L'état de la planète énoncé dans les deux premiers paragraphes est indiscutable ; lecteur, voici des énoncés vrais ! Crois-les ! Adhère-y ! Le dernier paragraphe profère un jugement sur l'action humaine, jugement qui invite le lecteur non seulement à apprécier positivement les mesures en faveur de la protection de l'environnement mais à les mettre lui-même en œuvre.

2.4. Arrêt sur les images

J'insère ici un bref arrêt sur les images car elles sont aussi l'objet d'activités de lecture et d'écriture. Elles sont à la fois beaucoup utilisées dans les disciplines scolaires du monde social et constamment combinées avec du langage verbal, de la légende au commentaire et à son insertion dans un texte plus développé. Elles sont souvent l'objet de l'illusion de facilité et il est donc indispensable de rappeler que les images ne sont ni plus concrètes, ni plus abstraites que le langage verbal, que leur lecture n'est ni plus aisée, ni plus difficile que celle d'un texte. Elles ont des caractéristiques propres et donc ouvrent à des contributions particulières pour saisir les réalités qu'elles montrent. Ainsi, l'image fixe montre un état à un temps t et non des transformations ; de ce point de vue, elle permet une analyse qui prend son temps, elle montre l'organisation d'un état de manière globale et synthétique, et mieux qu'un discours l'organisation spatiale, des relations de localisation (Bresson, 1981)³.

Dans la communication, notamment scolaire, l'image remplit quatre fonctions auxquelles s'ajoute une plus spécifique à l'enseignement. Elle est d'abord illustration, au sens de faire image comme moyen de rendre



présent le monde dont on parle. Elle efface la coupure radicale entre les mots et les choses et est souvent regardée comme une représentation *réelle* du monde. En illustrant, l'image devient ou s'impose comme preuve de la réalité étudiée ; les rizières s'inscrivent dans le paysage selon un découpage géométrique, la preuve ? Regardez l'image qui suit et vous verrez la réalité ! Elle est aussi source de la connaissance. Cela fait longtemps que les disciplines académiques du monde social ont introduit les images parmi leurs sources, sources principales ou secondaires, mais sources à l'égal de tout autre trace des réalités présentes ou passées. Enfin, elle est aussi point de départ d'un questionnement, d'une interrogation, petit jeu fréquent en classe où l'on demande aux élèves d'observer une image et de se poser des questions, comme si les questions, les problèmes, la connaissance était dans l'image. (Audigier, 1999).

J'illustre quelques aspects de cette spécificité de l'image et donc des conditions de sa lecture et de son interprétation avec deux exemples en partant du principe selon lequel

³ L'image-son-mouvement offre d'autres potentialités et donc d'autres usages scolaires.

l'image ne prend son sens qu'avec les mots qui lui sont associés.

Au-delà de la reconnaissance de formes géométriques, quadrilatères aux dimensions variées, l'existence de parcelles inondées suggère des rizières à celui qui sait que ces dernières se présentent très souvent ainsi au moment du repiquage et de la première croissance. Savoir que l'on est au bord du Yang Tsé, à peu de distance de la ville de Wuhan, confirmera l'idée de rizières puisque l'on est en Chine et que chacun sait que, entre réalité et stéréotype (Audigier, 2010), les Chinois mangent du riz, dans un pays à forte population avec une certaine mécanisation et un certain régime de propriété, etc. Lire et interpréter cette photo, lui donner du sens, implique donc de s'imaginer un mode de culture particulier qui est lié, par exemple, à une planitude presque parfaite du sol et à un système d'irrigation complexe. Cette photo n'a d'intérêt pour la connaissance de la Chine que si elle est contextualisée. C'est cette insertion dans un contexte, dit par un cotexte plus ou moins complexe, qui donne au lecteur des outils et des références avec lesquels il peut se re-présenter la réalité.



Avec la seconde image, nous changeons totalement de monde. Une femme sur un âne (un cheval ? un poney ? un mulet ?) avec un bébé dans les bras, le tout précédé par un homme. La représentation semble ancienne, du moins la sculpture ne ressemble guère à ce qui a été produit depuis plus d'un siècle. Le *lecteur-observateur cultivé* re-connaît une représentation de la Fuite en Égypte ; les contraintes techniques, un jeu sur l'espace disponible, font que Joseph, protecteur de sa famille, précède l'âne ; il semble arrêté puisqu'il fait face au spectateur. S'imaginer cette scène ce n'est pas

seulement s'imaginer la fuite de trois personnes devant le désir de mort du roi Hérode, mais aussi pouvoir s'imaginer le sens symbolique, le monde de croyances dans lequel s'insère cette représentation, une représentation qui n'a sans doute pas grand-chose à voir avec la *réalité* qu'elle est censée montrer. Enfin, elle figure sur un calvaire breton, localisation qui ouvre alors vers le sens de cette sculpture pour une population profondément croyante, autre monde à s'imaginer pour des habitants d'un monde actuel très sécularisé.

Lire une image c'est la plupart du temps l'insérer dans un récit, raconter une histoire, une histoire sur ce qu'elle montre, une histoire à son propos, une histoire sur ses conditions de production (Audigier et Haerberli 2004, Audigier 2007). Lire une ou plusieurs images, les prendre en compte et les insérer dans un texte de sciences sociales implique un travail critique de même nature que celui qui préside à l'analyse de toute autre source.

Enfin, l'image nous montre du singulier alors que le texte fonctionne très souvent à un certain niveau de généralité comme je l'ai souligné précédemment. Ainsi, la photo de rizières en Chine est spatialement et temporellement située ; elle ne nous montre pas les rizières de Chine sur l'ensemble du territoire et à toutes les époques de l'année.

Aux différentes étapes de ce parcours qui avait pour but de mettre en évidence la diversité des composantes des textes qui disent le monde social et des conditions de leur réception et de leur compréhension, comme autant de matière pour un travail possible voire nécessaire avec les élèves, il conviendrait d'ajouter un dernier moment autour de l'intérêt plus ou moins grand suscité par les objets étudiés. Par exemple ; les enseignants savent rapidement que l'étude de l'Égypte ancienne fait un tabac, que celle de la Seconde Guerre mondiale provoque des intérêts différenciés, que la découverte de pays lointains mobilise la curiosité pour peu qu'elle ne soit pas réduite à un apprentissage d'informations factuelles, que le travail sur l'égalité renvoie souvent aux expériences personnelles, etc. Sur chaque objet étudié, les attitudes sont mobilisées ; à l'intérêt se mêlent le plaisir, les émotions, l'affectivité. Si des auteurs comme Martins (1993) ont initié des recherches en ce sens, cette dimension subjective du rapport au texte mais surtout du monde dont il parle est encore très insuffisamment explorée et largement ignorée dans les pratiques d'enseignement. (Audigier 2004).

3. Des pratiques à mettre en œuvre

Apprendre à lire et à écrire ? Une seule solution : lire et écrire ! Faire lire et faire écrire et moins faire écouter l'enseignant, ses explications, ses commentaires, etc. Dans ce dernier et plus bref développement, j'indique, sans aucune exhaustivité, quelques pratiques de littératie dans les disciplines scolaires du monde social en les regroupant autour de quatre ensembles. Ce ne sont que quelques pistes à considérer comme complémentaires les unes avec les autres et à approfondir ; elles ne préjugent pas du dispositif de travail (collectif, individuel ; leçon continue, ateliers avec mise en commun ou non, etc.). Ce qui peut paraître comme un ordre de difficulté croissante ne correspond en aucun cas à une suggestion d'une progression dans les apprentissages. Enfin, ces pratiques sont ouvertes à des collaborations et à des mises en œuvre poly-disciplinaires (Audigier 2006), selon l'inventivité des enseignants, leurs souhaits et leurs possibilités de collaboration.

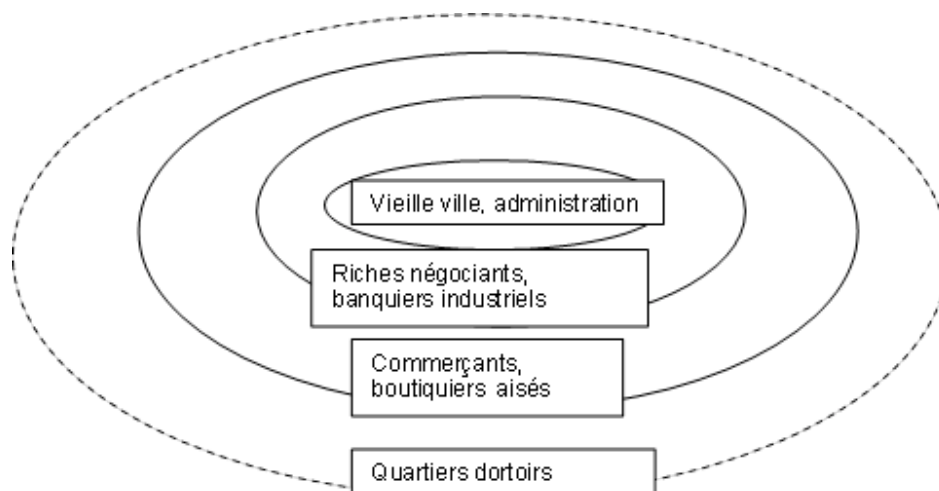
3.1. Lire ces textes comme textes 'achevés',

... en prendre connaissance, les lire soi-même aux élèves, les faire lire par les élèves collectivement, silencieusement. Regarder, écouter, raconter, autant d'activités souvent négligées, où se mêlent intérêt, plaisir et émotion. Cette lecture peut aussi demander aux élèves d'être attentifs à tel ou tel aspect, être l'objet d'une mémorisation plus ou moins approfondie. Elle est un levier pour susciter un étonnement, ouvrir un questionnement, servir de document déclencheur pour introduire un travail. Rien ne s'oppose à ce qu'un texte ainsi invité ne soit aussi l'objet, à d'autres moments de l'enseignement d'approches plus distanciées. Mais, il y a un plaisir du texte non seulement à ne pas oublier, mais aussi et surtout à développer !

3.2. Comprendre les mondes dont parlent ces textes : les commenter, les illustrer, les expliquer, les déplier, les décomposer...

Sous ces verbes, se rangent les pratiques scolaires les plus fréquentes. Ici fonctionne à plein l'hypothèse selon laquelle leur signification n'est pas immédiate, que le monde dont ils parlent, les événements et les situations qu'ils racontent ne sont pas immédiatement présents et visibles, compris par les élèves. Sous cette hypothèse se range une routine scolaire aussi importante qu'habituelle : l'enseignant doit toujours *contrôler* la compréhension comme une sorte d'évaluation formative constante. Pour cela, il utilise des définitions, manie des analogies, des exemples, des métaphores, des comparaisons, d'autres textes, d'autres images..., mobilise les expériences de ses élèves, celles qu'ils ont vécues, celles qu'ils connaissent par ailleurs, met en place des exercices transposant le texte linéaire en schéma ou en tableau, etc., tout cela pour établir des relations entre le monde des élèves et le monde étudié.

À la charnière entre ce travail sur la compréhension du texte et celui qui suit à propos de sa construction, j'insère ici un exemple de transformation d'un texte dans un schéma ; il concerne le premier paragraphe du texte sur la transformation des villes au XIXe siècle. Ce paragraphe est construit sur, et énonce un modèle d'organisation des villes ; son expression verbale, et donc linéaire, peut se transformer en expression spatiale, comme le suggère le schéma suivant qui propose une visualisation de l'organisation sociale de l'espace urbain.



De telles pratiques sont particulièrement productives comme le montre par exemple, les recherches de Sylvain Doussot (2011). Inspirées notamment des travaux de Goody, elles montrent la fécondité du manie- ment de ces modes d'expressions différents que sont, par exemples, les tableaux et les listes en relation avec les textes d'histoire dans leur complexité linéaire, travaux sous-tendus par leur référence à l'épistémologie de l'histoire académique. Elles sont aussi un levier pour produire de la distanciation.

3.3. Étudier la construction de ces textes

Les deux familles de pratiques regroupent des activités qui interrogent ou mettent en œuvre la construc- tion de ces textes. Le terme de construction, comme beaucoup de termes en -tion désigne à la fois le pro- duit et le processus (Hacking, 2001). Il introduit donc à deux orientations de travail.

- Étudier le produit est répondre à une question telle que : de quoi les textes sont-ils faits ? S'ouvre un immense chantier. Étudier le produit c'est mettre en évidence, et travailler sur les ingrédients ren- contrés dans la seconde partie de cet article, tels que les acteurs, les actions, le cadre spatial, et tem- porel, les enjeux de la situation, les manières de découper la réel, etc. ; en rappelant que la construc- tion et l'usage de ces ingrédients sont liés aux questions et aux problèmes que l'on veut résoudre, à la connaissance que l'on veut produire...
- Étudier le processus est répondre à une question telle que : Comment l'auteur a-t-il fait pour cons- truire le texte ? Le chantier est lui aussi immense. Il renvoie aux diverses étapes et procédures de la fabrication d'un texte. La référence est évidemment du côté des pratiques issues du monde acadé- mique. Toutefois ces pratiques sont plus ou moins aisément scolarisables. Ainsi, par exemple, lors- que l'enseignant met les élèves en situation de construire un questionnement, de problématiser un thème, ces derniers ne le font pas en prenant appui, comme tout spécialiste, sur un état de la ques- tion, en référence à des problématiques, des théories et des concepts liés à son champ disciplinaire ; ils le font sous la responsabilité de l'enseignant avec une quantité de matériau limités, en fonction de leurs connaissances, de leur âge, etc.

3.4. Faire construire, faire écrire des textes.

Un autre immense chantier s'ouvre ici autour de pratiques d'écritures qui ne se réduisent pas à l'identification d'informations dans un document quelconque, à la réplique de savoirs appris à la suite du cours, ou encore au commentaire de documents qui s'identifient à la reproduction plus ou moins raisonnée de ces savoirs. Faire écrire est aussi un moyen efficace, pour peu qu'il y ait toujours le moment de retour sur l'écrit produit, pour comprendre de quoi ces textes sont faits et le travail qui a permis leur production.

À l'image de celles qui existent dans le monde académique, et plus largement dans la société elle-même, les productions que les élèves peuvent écrire se distribuent dans un très large spectre dont le lecteur trouvera de nombreux exemples dans l'abondante littérature pédagogique (par exemple, Jadoulle & Bouhon, 2001 ; Bouhon & Dambroise, 2002 ; Rey & Stszewski, 2004). Quels qu'en soient la forme et le contenu, ces écrits, qui utilisent la diversité des langages, se réfèrent toujours à une *réalité* appréhendée à partir de sources examinées d'un point de vue critique. Le questionnement, la construction du problème, l'enquête avec la sélection de ces sources, l'anticipation du produit, l'interprétation, etc., précèdent et accompagnent ces écrits. Ils se réfèrent aux procédures à l'œuvre dans les disciplines académiques et les adaptent aux con- traintes et caractéristiques du monde scolaire.

À côté de ces dispositifs de travail qui sont *contraints* par ces références, il en est d'autres qui, plus ouverts, font appel à des écritures non contraintes, au moins dans un premier temps, par exemple celles qui invitent à l'expression d'expériences personnelles ou collectives. Qu'il me soit permis un exemple. Dans le cadre d'une innovation-recherche sur l'éducation civique conduite avec des enseignants et des classes de collège en France, équivalent du secondaire I, les élèves travaillaient sur le concept d'égalité. Dans une classe d'élèves identifiés et désignés comme particulièrement faibles notamment dans le lire/écrire, ceux-ci ont été invités à raconter par écrit une situation où, à leur avis, l'idée d'égalité était en question. Motivés par leurs expériences personnelles, tous les élèves avaient des expériences à raconter. Leurs textes témoi- gnaient d'une maîtrise très développée de la capacité à raconter une histoire. Il y avait des phrases avec des mots exacts, une intrigue, des acteurs, un ordre du temps... Certes, l'orthographe, la syntaxe et autres

accords, étaient souvent douteux au regard des normes. Mais, il y eut là, un formidable support pour la formation civique des élèves. Dans ce but, de tels textes doivent être l'objet d'un travail, d'une mise en comparaison entre eux, surtout d'une mise en relation avec d'autres textes, textes de lois, textes qui affirment des principes d'égalité, etc., toutes références apportant aux élèves des outils pour interroger leurs récits, leurs expériences, pour prendre de la distance, interroger le concept et le construire, ici celui d'égalité, etc.

De cette situation, je dégage deux remarques complémentaires : les élèves sont souvent bien plus capables que nous adultes le pensons, pour peu que le travail scolaire les motive ; un travail en profondeur sur les critères d'évaluation selon les disciplines, selon les attentes, doit être entrepris et ces critères clarifiés surtout dans le cas de collaborations entre disciplines.

4. Pause

Pour répondre aux questions posées dans l'introduction sur les relations entre la littérature et les disciplines scolaires du monde social j'ai privilégié une présentation de la diversité des textes qui disent le monde social et de la complexité leur construction. L'une et l'autre sont des points d'appui pour le travail scolaire mené soit dans un cadre disciplinaire, soit lors de collaborations entre disciplines, en précisant que l'inter-ou la pluri-disciplinarité impliquent les disciplines, l'appui sur leurs problématiques, leurs concepts, leurs rapports au monde. Les contributions des disciplines scolaires objets de cet article à la littérature sont ainsi importantes, voire nécessaires. Au-delà et avec le *lire-écrire-traiter de l'information*, elles ont pour ambition de placer les élèves dans des dispositifs de travail pour construire des outils leur permettant de mettre à distance leurs propres expériences, de les raisonner par la connaissance d'autres mondes, par la capacité à les mettre en perspective. Pour ce faire, elles s'appuient sur l'étude de situations dites réelles, situations des sociétés présentes et passées. Le choix de ces situations est aussi un enjeu de formation qui place directement ces disciplines dans leurs dimensions éthiques et politiques. Est-il indispensable et légitime d'identifier des *passages obligés* aussi bien dans l'étude du passé que celle du présent ? Qui choisit ces situations ? Les professionnels de l'enseignement, les spécialistes des disciplines académiques de référence, les autorités scolaires et politiques, les citoyens eux-mêmes... selon quels dispositifs, quelles procédures ? Et si une communauté politique réussit à se mettre d'accord sur la vision d'elle-même et du monde qu'elle décide de transmettre aux générations futures et demande aux enseignants d'enseigner, une autre difficulté surgit, celle du point de vue qu'il convient d'adopter. Par exemple, un accord peut sans doute être aisément bâti pour que, à un moment de leur cursus, tous les élèves aient étudié *La Suisse durant la Seconde Guerre mondiale*, mais chacun connaît la diversité des analyses, le potentiel conflictuel que porte toujours un tel objet d'étude et... les contraintes propres de la forme scolaire. Il en est de même pour tout autre objet plus directement contemporain, que ce soit *La mondialisation*, *Le développement durable* ou *La production-consommation de produits alimentaires comme la viande* (Audigier, Fink, Freudiger, Haeberli 2011).

Quand arriva l'heure de la sieste, il avait lu environ quatre pages et réfléchi à leur propos, et il était préoccupé de ne pouvoir imaginer Venise en lui prêtant les caractères qu'il avait attribué à d'autres villes, également découvertes dans des romans.

À Venise, apparemment, les rues étaient inondées et les gens obligés de se déplacer en gondoles.

Luis Sepulveda, *Le vieux qui lisait des romans d'amour* (Métaillé 1992)...

Comprendre ? Un formidable travail d'imagination pour ce vieux qui habite aux fins fonds de l'Amazonie ! Un travail qui illustre celui que doivent faire les élèves avec l'étayage de l'enseignant. La fiction rejoint ici les textes dits scientifiques et les textes scolaires qui traitent du monde social.

La prochaine fois je vous parlerai de littérature, de cinéma... et de la complémentarité littérature-cinéma/discipline du monde social pour construire des rapports au monde à la fois informés, critiques et ouverts vers l'invention de l'avenir.

Bibliographie

- Audigier, F., Crémieux, C. & Mousseau, M.-J. (1996). L'enseignement de l'histoire et de la géographie en classes de troisième et de seconde, études d'exemples comparés. Paris : INRP.
- Audigier, F. (1998). (Ed.) Contributions à l'étude de la Causalité et des Productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Paris : INRP.
- Audigier, F. (1999). Représentations visuelles en histoire et en géographie, les images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie (pp. 45-53). In Image, langages, Recherches et pratiques enseignantes. Paris : INRP.
- Audigier, F. (2000a). Histoire, géographie et éducation civique : trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. *Re-pères*, 21, 121-141.
- Audigier, F. (2000b). L'écrit en histoire et en géographie dans l'enseignement primaire et secondaire français. *Lettre de l'Association DFLM*, 26, 6-9.
- Audigier, F. (2004). Rien ne sert de nier les émotions, mais... In L. Lafortune, P.-A. Doudin, & M.-F. Daniel, (Ed.) *Les émotions à l'école*. (pp. 73-98). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In, O. Maulini & C. Montandon (Ed.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 103-122). *Raisons éducatives*, 9. Bruxelles : De Boeck.
- Audigier, F. & Haeberli, P. (2004). Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté. Actes du colloque sur les recherches en didactiques de l'histoire et de la géographie, Caen, IUFM, Actes sur CD Rom, disponible sur le site de l'IFE <http://ife.ens-lyon.fr/ife>.
- Audigier, F. (2006). L'interdisciplinarité... Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier_interdisciplinarity_engl.pdf pp.37-50.
- Audigier, F. (2007). De l'usage de récits pour dire l'histoire, la géographie, l'éducation citoyenne. *Pratiques*, 133-134, 77-99.
- Audigier, F. (2012). Les Éducation à... quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 13, 21-38.
- Audigier, F. (2012). Les éducations à... et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, 14. Sous presse.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP.
- Audigier, F. & Ronveaux, C. (2007). Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. *Pratiques*, 133-134, 55-75.
- Baudelot, C. & Leclercq, F. (Ed). (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris : Documentation française.
- Bouhon, M. & Dambroise, C. (2002). Evaluer des compétences en classe d'histoire. Unité de Didactique de l'Histoire de l'Université catholique de Louvain.
- Bresson, F. (1981). Compétence iconique et compétence linguistique. *Communications* 33, 185-196.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Retz : Paris.
- Certeau, M. de (1983). L'histoire, science et fiction. *La vérité, Le genre humain* 7-8, 147-169.
- Chartier, R. (1987). L'histoire ou le récit véridique. In *Philosophie et histoire* (pp.115-135). Paris : Centre Georges Pompidou.
- Denhière, G. (1990). Compréhension de textes à visée épistémique. In J.-F. Richard, C. Bonnet & R. Ghiglione. *Traité de psychologie cognitive tome 2, Le traitement symbolique de l'information*. Paris : Dunod.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire, outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : PUR.
- Fillon, L. (2012). *Éduquer à la citoyenneté. Construire des compétences sociales et civiques*. Amiens : CRDP-CNDP.
- Haas, V. (Ed). (2006). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes : PUR.
- Hacking, I (2001). *Entre science et réalité, la construction sociale de quoi ?* Paris : La Découverte.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école*. Issy les Moulineaux : ESF.
- Jadoulle, ; J.-L. & Bouhon, M. (2001). Développer des compétences en classe d'histoire. Unité de Didactique de l'Histoire de l'Université catholique de Louvain.
- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106, 67-77.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. (2011), *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Martins, D. (1993). *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*. Paris : PUF.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique, L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon,
- Reuter, Y. (2007). La narration. Coordination du numéro. *Pratiques*, 133-134.
- Reuter Y. (1998). (Ed.), *La description*. Lille : Presses universitaires Septentrion.
- Rey, B. & Michel Staszewski, M. (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents, Démarches socio-constructivistes*. Bruxelles : De Boeck.
- Ricœur, P. (1983, 1984, 1985). *Temps et récit*. Tomes I, II, III. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1994). Histoire et rhétorique. *Diogène* 168, 9-26.

Tutiaux-Guillon, N. (2004). Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire ? Actes du colloque sur les recherches en didactiques de l'histoire et de la géographie, Caen, IUFM, Actes sur CD Rom, disponible sur le site de l'IFE <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

Wagner, D. A. (2008). Littéracie. In A. van Zanten (Ed.), Dictionnaire de l'Éducation (pp.247-250). Paris : PUF.

Wallerstein, I. (1995). Impenser la science sociale, Pour sortir du XIXe siècle. Paris : PUF.

Auteur

François Audigier est actuellement professeur honoraire à l'Université de Genève. Ses travaux s'inscrivent dans le champ des didactiques des sciences sociales –citoyenneté, géographie, histoire- ; ils portent plus particulièrement sur les pratiques enseignantes et les didactiques dans la formation des maîtres, sur les conceptions de la vie en société que les élèves construisent à travers les enseignements des trois disciplines, sur les curriculums et leurs transformations actuelles. Il est l'auteur de nombreux articles, a dirigé de nombreuses publications de recherche et actes de colloque, publié un ouvrage sur l'éducation à la citoyenneté ainsi que, en collaboration, deux ouvrages collectifs sur les curriculums. Avec d'autres chercheurs de Suisse romande, il a fondé l'équipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales (ERDESS), équipe qui a mené entre 2007 et 2012 deux projets de recherche subsidiée par le Fonds National, sur l'Education en vue développement durable, en relation avec la formation du citoyen.

Lesen, Schreiben, Informationen verarbeiten.

Beiträge der Schulfächer Staatskunde, Geografie und Geschichte

François Audigier

Abstract

Die Gegenstände der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer – Staatskunde, Geografie und Geschichte – werden oft in Form von Texten dargestellt.

Diese Texte erfordern fachspezifische sprachliche Mittel (z.B. zur Repräsentation von Linearität und Raum) verbinden erzählende und erklärende Sprachhandlungen. Sie stehen in wissenschaftlichen Bezügen zu ihren Gegenständen, die durch begründete und kritische Verfahren der Wissensproduktion gewährleistet werden. Im Unterrichtsalltag dieser Schulfächer lesen und schreiben die Lehrpersonen und die SchülerInnen Texte, und sie kommentieren und erklären, was sie gelesen und geschrieben haben. In diesem Beitrag diskutiert der Autor zunächst die Bezüge zwischen Fachunterricht und Literalität. Anschliessend untersucht er die Merkmale und Schwierigkeiten solcher Fachtexte und stellt verschiedene Ansätze vor, wie literale Fähigkeiten unter Einbezug fachspezifischen Anforderungen und Potenziale gefördert werden kann.

Schlüsselwörter

Lesen, Schreiben, Information, Literalität, Gesellschaft, Staatskunde, Geografie, Geschichte