Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

The concept of situation in the didactic of history, geography and citizenship education

François Audigier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5105>

DOI : 10.4000/ree.5105

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

François Audigier, « Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté », *Recherches en éducation* [En ligne], 12 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5105> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5105>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

François Audigier¹

Résumé

Après avoir connu une fortune certaine dans son association avec le terme de problème, le concept de situation se voit à nouveau remis au premier rang des préoccupations didactiques avec l'arrivée des curriculums par compétences. Ces dernières appellent nécessairement une réflexion renouvelée sur les situations. En effet, les compétences sont construites et mises en œuvre en situation. Elles portent aussi sur des objets spécifiques. Ainsi, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté, principales disciplines de sciences sociales présentes à l'école obligatoire, étudient les actions humaines dans les sociétés présentes et passées. Le terme de situation renvoie donc à deux réalités différentes : la situation d'enseignement telle qu'elle est organisée et mise en œuvre par l'enseignant et la réalité sociale présente ou passée qui est étudiée. Dans ce texte, l'auteur dessine un parcours qui, depuis l'examen de quelques aspects des relations entre compétences et situations, le conduit à proposer deux fois deux distinctions pour décrire, comprendre et analyser les situations d'enseignement-apprentissage. Pour ce dernier moment, il s'appuie sur une recherche menée par une équipe de Suisse romande sur l'Education en vue du développement durable.

Depuis plusieurs décennies, le concept de situation est construit, débattu et utilisé par les didacticiens. Si la théorie des situations de Brousseau (1998) n'a guère inspiré de travaux dans les didactiques des disciplines de sciences sociales les plus présentes à l'École que sont la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, le concept de situation-problème s'y est beaucoup plus diffusé. L'affirmation massive des compétences dans le champ éducatif, en particulier dans la définition des curriculums scolaires, y compris ceux des enseignements disciplinaires, invite à reprendre à nouveaux frais le terme de situation. En effet, les auteurs qui travaillent plus particulièrement ce concept de compétence et ses usages, insistent tous sur le lien étroit entre compétence et situation. Il n'est de compétence, construite ou mise en œuvre, qu'en situation. Didacticien des sciences sociales, travaillant sur les disciplines énumérées ci-dessus, je m'intéresse ici aux significations et aux usages de ce terme de situation pour ces disciplines scolaires et leurs didactiques. Cet examen ouvre aux précisions ou reconstructions dont il pourrait faire l'objet au regard des spécificités de ces disciplines, de leurs finalités, de leurs contenus et de leurs rapports au monde social présent et passé, qui est, au-delà de leurs différences, l'objet d'étude commun à ces disciplines.

Dans un premier temps, l'exploration de quelques textes et curriculums officiels met en avant certains caractères spécifiques des compétences, en particulier de celles dites sociales. Celles-ci entretiennent des relations complexes voire ambiguës avec les disciplines, *a priori*, les plus concernées, les disciplines de sciences sociales. Cette exploration implique donc de différencier les disciplines enseignées à l'école qui, *a priori* toujours, n'ont pas le même rapport au monde et donc ne se positionnent pas de la même manière avec les compétences. Elle permet aussi de poser des éléments du contexte général dans lequel se produit l'insistance mise sur les compétences et de souligner le peu d'emploi du concept de situation. Dans un second temps, je prends appui sur une recherche portant sur l'*Education en vue du développement durable*² pour

¹ Professeur honoraire, Université de Genève.

² Cette recherche a été financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, de septembre 2007 à février 2009.

exposer l'idée selon laquelle la situation est l'objet d'une double construction et se réfère, dans mes disciplines, à deux réalités différentes. Particulière à ces disciplines qui étudient le monde social présent et passé, je laisse ouvert le débat sur la pertinence de cette construction dans d'autres champs disciplinaires. Ce texte se termine par l'énoncé de quelques conséquences sur les didactiques de ces disciplines et les recherches y afférentes.

Préambule

Avant de parcourir le cheminement qui me conduit à cette double construction que je crois heuristique pour nos didactiques, je balise l'espace de significations dans lequel je situe le terme de situation. Il en est de ce terme comme d'un très grand nombre de ceux que nous utilisons en sciences sociales pour décrire, analyser, étudier, comprendre les activités humaines, personnelles et sociales, domestiques, professionnelles et citoyennes, privées et publiques, difficile à cerner précisément, objet de significations et d'usages variés selon les théories et les projets de recherche dans lesquels il s'inscrit. Absent de divers dictionnaires consacrés à ces sciences – par exemple, les *Dictionnaire des sciences humaines* (2006), *Dictionnaire de la pensée sociologique* (2005), *Dictionnaire de l'éducation* (2008), tous trois édités aux Presses Universitaires de France – il fait l'objet d'un article « Situations didactiques » dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter & al., 2010). Selon ce dernier (p.201), « une situation se définit dans l'espace et dans le temps ». Au-delà du fait qu'il s'agit d'une « notion multiforme » (p.202), toute situation didactique porte sur un objet et une ou des intentions d'apprentissage. Ces absences ou ce lien avec le terme de didactique ne signifient pas que seule l'expression « Situation didactique » aurait cours. En effet, pour ne prendre qu'un seul exemple, les travaux sur les activités sociales, en particulier professionnelles, donnent lieu à des usages à la fois pluriels, eux aussi, et renouvelés de situation comme en témoigne le numéro 10 de série *Raisons pratiques* sous le titre *La logique des situations* (de Fornel & Quéré, 1999). L'objet de ce numéro est de « renouveler l'analyse de l'écologie des activités sociales » en s'appuyant sur les œuvres de pragmatistes américains comme Dewey, Mead et Goffman. L'intérêt de ces approches est de placer l'acteur, sa perception de la situation, de ses enjeux, etc., et le rôle de l'environnement, au centre de l'analyse et de la réflexion pour mettre à distance l'importance accordée à l'idée de sujet rationnel, et mieux décrire et comprendre l'action. La situation didactique relève bien de ces éléments et de l'objet qui est l'enjeu de l'action.

Dans les disciplines de sciences sociales, cet objet renvoie toujours aussi aux actions humaines, actions humaines évidemment situées dans le temps, dans l'espace et dans une société, un groupe, un univers... Autrement dit, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté étudient des objets qui, nommés de manières très diverses – événements, périodes, thèmes, évolutions, aménagements, contextes... – renvoient tous à des situations où les actions humaines sont centrales. Ces situations étant collectives, je les appelle situations sociales, en donnant à ce terme, une signification générale qui ne préjuge pas de l'importance des dimensions économiques, politiques, culturelles, démographiques, juridiques, etc., mais les réunit potentiellement toutes. L'objet de mes disciplines sera donc désigné dans ce texte comme étant l'étude de situations sociales présentes et passées. Dès lors, le terme de situation ne préjuge pas de la façon dont l'enseignant organise la rencontre entre les élèves et les situations sociales qu'il soumet à l'étude.

1. Affichage des compétences, discrétion des situations, curriculums en question

Les textes officiels, notamment les curriculums prescrits, sont de plus en plus énoncés en termes de compétences ; en revanche, ils sont discrets sur les situations qui sont ou seraient en relation avec ces compétences. Certes, les deux termes ne se situent pas au même niveau de généralité. Les compétences sont énoncées à un niveau élevé de

généralité tandis que les situations renvoient, elles, à leur infinie diversité. La lecture que je fais de quelques-uns de ces textes s'intéresse en priorité à ce concept de compétence dans la mesure où ce dernier est devenu le terme organisateur de ces textes, plus encore la référence théorique et pratique pour inspirer, voire imposer, les modifications attendues, voulues, initiées dans les enseignements primaire et secondaire, dans l'évolution, les changements, l'organisation et la gestion des systèmes éducatifs. Ce n'est pas le lieu de reprendre la très abondante littérature qui le concerne³. Conformément à l'objet de ce dossier, je me limite à ce qui, au-delà des débats, désaccords et combats, est un point commun des diverses conceptions de la compétence, à savoir le concept de situation.

Il convient aussi de ne pas oublier que, même si son origine est diverse, le concept de compétence, en éducation comme dans d'autres domaines, s'inscrit dans une perspective théorique différente de celle du béhaviorisme sur lequel la pédagogie par les objectifs était très largement fondée. En effet, les compétences devraient renouveler très profondément la réflexion concernant les relations entre, d'une part les savoirs, savoir-faire, attitudes, d'autre part les situations et compétences ainsi que des termes comme celui de ressources. Mettre en œuvre des compétences et faire preuve de leur maîtrise, impliquent la mobilisation de ressources en situation. Dans les fréquents débats, souvent conflictuels, où compétences et savoirs sont opposés, les défenseurs des premières rappellent que les savoirs sont des ressources nécessaires, construits et mobilisés en situation et que, à ce titre, on ne saurait opposer compétences et savoirs.

Enfin, ces nouvelles orientations arrivent dans des systèmes scolaires historiquement construits depuis plus d'un siècle. Historiens, sociologues et didacticiens se réfèrent fréquemment aux concepts de forme scolaire (Chartier, Compère & Julia, 1976 ; Vincent, Lahire & Thin, 1993 ; Audigier, 2005) et de discipline scolaire (Chervel, 1988) pour en décrire certaines caractéristiques, notamment celles qui organisent les savoirs enseignés et les contenus d'enseignement en référence aux finalités de l'éducation scolaire. Si le découpage des disciplines est un élément fondateur de nos systèmes scolaires, la prise en compte rigoureuse des compétences remet en cause ce découpage. S'ouvre ainsi l'immense chantier des relations entre les trois termes compétences, situations et disciplines scolaires.

■ **Compétences et situations**

Pour ouvrir la réflexion sur les relations entre compétences et disciplines scolaires, je m'appuie ici sur deux textes. Le premier est la proposition COM(2005)548 « Recommandation du parlement européen sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », texte de 2005 dont l'annexe reprend et commente ces compétences telles qu'elles ont été énoncées dans des textes antérieurs depuis plus de dix ans. Le second est le socle commun de connaissances et de compétences censé redéfinir l'enseignement obligatoire en France, décret publié dans le *Journal officiel de la République française* le 12 juillet 2006⁴. Le texte du Parlement européen définit huit compétences :

- « 1. Communication dans la langue maternelle
- 2. Communication dans une langue étrangère

³ Parmi les nombreuses publications sur les compétences, on se reportera avec profit à la mise en débat de ce concept et de ses usages dans Joaquim Dolz & Edmée Ollagnier (2002), ou encore, par exemple, pour une présentation contextualisée et critique du concept de compétence à Ropé (2008). Pour les relations compétences et curriculums, voir dans deux perspectives différentes, Audigier & Tutiaux-Guillon (2008) en particulier le texte de Legendre, Ettayebi, Operti & Jonnaert (2008), ainsi que Mallet (2010).

⁴ Je ne cite pas ici d'autres textes que j'ai également examinés pour cette analyse et qui en confirment les lignes principales. Parmi ces textes :

- La partie des « Socles de compétences » de l'« Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire » qui concerne la « Formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique », telle qu'elle est publiée par la Ministère de la Communauté française de Belgique en date de mai 1999.
- La partie du plan d'études vaudois qui traite de l'éducation à la citoyenneté introduite en classes de 8^e et de 9^e depuis la rentrée 2006, soit les deux dernières années de l'école obligatoire.
- Le plan d'études romand qui entre actuellement en application.
- Les programmes du Québec, dans les chapitres qui traitent de l'univers social.

3. *Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie*
4. *Culture numérique*
5. *Apprendre à apprendre*
6. *Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques*
7. *Esprit d'entreprise et*
8. *Sensibilité culturelle »*

De son côté, le décret du 12 juillet 2006 qui fait suite à la recommandation du Haut conseil de l'éducation en date du 23 mars 2006, définit sept compétences :

- « 1. *La maîtrise de la langue française*
2. *La pratique d'une langue vivante étrangère*
3. *Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique*
4. *Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication*
5. *Les compétences sociales et civiques*
6. *La culture humaniste*
7. *Autonomie et initiative »*

Sans que le second texte soit un décalque strict du premier, une comparaison rapide montre aisément leurs nombreux points communs. Les trois premières compétences sont quasiment identiques. La quatrième est très proche dans les deux textes comme le sont également la sixième de l'UE et la cinquième en France. L'association se fait aussi simplement entre la huitième de l'UE et la sixième en France et l'on peut rapprocher, sans les identifier totalement, la quatrième de l'UE et la septième en France. Seule la septième de l'UE n'a pas de correspondance en France. Il faut peut-être y voir un effet de prudence pour une formule qui, dans le cadre de l'UE, renvoie à une compréhension qui associe l'esprit d'entreprise et la capacité de l'individu à prendre des initiatives, à construire et mettre en œuvre des projets, alors que l'entreprise renvoie, avant tout en France, au monde économique.

Après être énoncées sous forme de liste, ces compétences donnent chacune lieu à des précisions et développements. Sans que les relations soient énoncées terme à terme, ces derniers suggèrent certains rapprochements entre compétences et disciplines scolaires. Toutefois, il semble bien que les auteurs aient tenté de dépasser les frontières disciplinaires. Par exemple, le décret de 2006 en France, précise : « Chaque compétence qui le (le socle) constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences ». Voilà qui est clair ou semble clair, on ne saurait associer strictement et de manière univoque chaque compétence avec une discipline scolaire actuellement présente à l'École. Si l'on suit cette affirmation, un curriculum par compétences devrait se traduire, d'une manière ou d'une autre, sinon par une redéfinition systématique des différents domaines de savoir, de leurs contenus et de leurs frontières, du moins par des indications sur leurs rapports possibles et souhaitables, sur un plan épistémologique et pédagogique.

De plus, que ce soit dans les commentaires de ces textes ou dans les curriculums et autres plans d'études qui en découlent, au moins en principe, on voit s'affirmer de nouveaux objets, de nouvelles intentions d'enseignement qui ne prennent pas place, eux aussi de manière univoque, dans les disciplines scolaires existantes. Domaines généraux de formation ici, domaines de formation générale ailleurs, souvent énoncés sous forme d'Éducation à..., ces objets et intentions font route avec les compétences pour inviter à ces redéfinitions.⁵

Ainsi, si les relations entre compétences et disciplines scolaires ne sont pas précisées, toute opérationnalisation de ces orientations demande d'en faire l'exercice. Je rappelle que celles-ci arrivent dans des systèmes éducatifs qui se sont construits et développés autour de la forme scolaire avec un découpage des savoirs en disciplines scolaires distinctes les unes des autres. Dès lors, le constat est simple ; les trois premières compétences correspondent à des disciplines

⁵ Je mets à part l'éducation à la citoyenneté qui a, ou devrait avoir, une place particulière dans les systèmes éducatifs des sociétés démocratiques.

scolaires que chacun reconnaît aisément. Quant aux cinq suivantes, nous y lisons une grande hétérogénéité. Dans les deux textes, culture numérique et maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication constituent un même domaine dont les modalités d'introduction font débat depuis des lustres, même s'il semble que, actuellement, le choix de leur intégration dans les disciplines existantes soit majoritaire. Apprendre à apprendre et autonomie et initiative peuvent être prises en charge par toutes les disciplines. Sensibilité culturelle et culture humaniste renvoient en priorité aux disciplines artistiques mais aussi à la littérature, à l'histoire et aux autres sciences sociales, voire à l'ensemble des savoirs scolaires (Citton, 2010).

Restent, compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques et les compétences sociales et civiques (Je les appellerai désormais : compétences sociales⁶). Les développements dont elles font l'objet entassent un ensemble d'aptitudes, de connaissances, de contenus, de pratiques, d'attitudes, très hétérogène. L'accumulation de tout ce qu'il conviendrait de permettre aux élèves de construire dessine une sorte de portrait idéal de l'adulte de demain. Elles renvoient à des situations sociales présentes ou passées, vécues ou à vivre, sociales ou professionnelles, etc., autant de situations qui sont l'objet même des trois disciplines de sciences sociales. Mais, on ne peut les identifier simplement et de manière univoque à l'une d'elles, que ce soit l'histoire, la géographie ou l'éducation à la citoyenneté, du moins telles que ces disciplines sont énoncées dans les curriculums.

Dès lors, le dilemme est posé : faut-il organiser les curriculums à partir de ces disciplines ? Cela implique de faire une analyse précise de ce que chacune peut apporter à la construction de ces compétences. Mais, cette analyse risque alors de faire apparaître que leur définition actuelle est souvent insuffisante pour couvrir les ressources nécessaires à la mise en œuvre de ces compétences. Ou faut-il organiser ces mêmes curriculums à partir des compétences qu'elles sont censées aider à construire ? Si l'on part des compétences telles qu'elles sont définies *a priori*, il est aisé d'anticiper qu'un certain nombre de ressources nécessaires à leur construction, à leur maîtrise et à leur mobilisation ne s'inscrit pas dans les disciplines existantes. Si certaines peuvent sans doute être repérées dans des sciences sociales qui ne sont pas, pas encore, dans les curriculums de l'école obligatoire, d'autres sont multidisciplinaires, voire a-disciplinaires (Audigier, 2001). Enfin, les commentaires font aussi référence à des objets de formation qui prennent place de manière explicite ou non dans ce que j'ai rangé sous la formule des Éducation à.... Celles-ci renvoient encore plus explicitement à des situations de vie, que ce soient des situations sociales courantes ou des situations professionnelles. Puisque les compétences sociales n'ont de sens qu'en situation, il reste alors à énoncer les critères avec lesquels choisir et délimiter les situations présentes et passées qui seraient pertinentes à étudier.

■ *Essais d'interprétation*

Avant d'aller plus avant dans l'exploration des relations entre compétences sociales et disciplines de sciences sociales pour introduire les effets de ces relations sur le concept de situation, je m'arrête un instant sur le contexte de l'introduction des compétences. Ce contexte et ce qu'il implique a des conséquences directes sur le choix et la délimitation des situations sociales qu'il convient d'étudier pour construire ces compétences sociales.

Questions à résoudre

Ma première interrogation porte sur les raisons pour lesquelles les curriculums par objectifs qui se sont répandus dans les années septante, font place aujourd'hui aux compétences. Ces curriculums succédaient eux-mêmes à des curriculums scolaires qui mettaient en avant les contenus d'enseignement⁷, présupposant que ceux-ci se transformeraient en contenus

⁶ Pour le sens de ce terme, voir par exemple Drozda-Senkowska & Huguet (2003) et l'article éponyme dans le *Dictionnaire de l'éducation* publié sous la direction d'Agnès van Zanten (2008).

⁷ Je fais référence ici plus particulièrement à ce que j'appellerai la tradition latine. Pour éviter la caricature sur une École d'autrefois qui ne serait que gavage des cerveaux, voir, par exemple, l'analyse des instructions pour l'enseignement de l'histoire dans les lycées français publiées en 1890 in Audigier (2008). Les curriculums et programmes d'enseignement de toutes les disciplines scolaires ont toujours évolué sous l'influence de divers facteurs. Toutefois, l'arrivée de la pédagogie par

d'apprentissage. Il faut donc prendre acte du fait que ces curriculums ne donnaient pas, ne donnent pas suffisamment satisfaction, plus exactement que les apprentissages demandés à l'École n'étaient pas, ne sont pas, suffisants pour répondre aux demandes de la société. Nous trouvons ainsi pêle-mêle et sans prétention d'exhaustivité :

- la prise en compte de ce qui est analysé en termes d'échec scolaire pour une partie trop importante des jeunes,
- la critique devant des contenus d'enseignement jugés trop fragmentés en disciplines concurrentes et trop éloignés de la vie réelle, notamment professionnelle,
- à partir de là, la dénonciation de ces contenus comme n'ayant guère de sens pour une proportion de plus en plus grande d'élèves,
- un désarroi sur les contenus d'enseignement, entre culture commune, socle commun... et diversification croissante de nos sociétés et donc des besoins de formation,
- la critique portée aux précédentes réformes, en particulier à la pédagogie par les objectifs qui, dans certaines disciplines, a conduit à une fragmentation des dits objectifs, eux-mêmes recyclés dans un enseignement de savoirs et de savoir-faire qui a peu changé⁸.

À ces différentes critiques adressées à l'école et connues de tous, s'ajoutent les pressions venant du « haut », telles la manière dont des organisations internationales comme l'OCDE interviennent dans la conception et le pilotage des systèmes éducatifs non seulement par le biais de leurs études et de leurs recommandations, mais plus encore par l'effet induit des enquêtes internationales comme PISA. Rappelons que ces dernières concernent les trois premières compétences et les disciplines correspondantes⁹.

Un triple changement

Si je reprends le concept de forme scolaire, je rappelle qu'il est mis en relation avec un mode de socialisation particulier, celui qui correspond au développement des sociétés occidentales depuis les XVII^e-XVIII^e siècles. Or, les intentions et nouvelles orientations des curriculums telles que les annonce la référence aux compétences s'inscrivent dans un contexte marqué par trois changements majeurs : changement du régime des savoirs, changement du régime de temporalité, changement du régime de socialisation¹⁰. Les savoirs légitimes ne sont plus nécessairement ou seulement ceux qui, construits dans des institutions et par des personnes dont c'est le métier, tiennent leur légitimité du fait qu'ils sont réputés vrais, au moins provisoirement. Les savoirs légitimes sont ceux qui sont utiles, qui « marchent », avec lesquels, grâce auxquels les individus peuvent agir pour eux et pour la société. L'utilité et l'efficacité tiennent lieu de légitimité. Or l'une et l'autre ne s'éprouvent qu'en situation, en situation d'action. Les savoirs ne sont plus transmis et appris pour résoudre des problèmes scolaires, mais comme des ressources mobilisables en situation.

Notre conception du temps se modifie avec la mise en cause du temps hérité de la modernité et l'extension de ce que l'historien François Hartog appelle le présentisme (2002). Autrement dit au temps de la modernité qui énonce un futur marqué par le progrès, disponible à l'initiative humaine et par là nouveau, succède un temps marqué par un présent perpétuel, un futur incertain, voire inquiétant, une crise de l'avenir. Notre regard sur le passé en est profondément modifié comme en témoigne aujourd'hui l'importance accordée aux mémoires et au patrimoine. Quant à la socialisation, elle n'est plus pensée, seulement, comme l'insertion d'un individu dans son environnement local, familial et professionnel, mais comme une mise à disposition de ce même individu aux données et aux contraintes d'un marché du travail (et de la consommation ?),

les objectifs modifie considérablement le regard en mettant l'élève, l'apprenant, au centre de la définition des contenus et, possiblement, des pratiques d'enseignement.

⁸ Je remarque ici l'extraordinaire capacité des autorités scolaires et des systèmes éducatifs à ignorer l'histoire de l'école, les effets des réformes antérieures, à ne jamais analyser les raisons des difficultés au-delà de quelques propos généraux, etc.

⁹ Une analyse des raisons pour lesquelles les autres compétences, notamment les compétences sociales, sont tenues à l'écart de ce dispositif, serait nécessaire mais elle excède les limites de ce texte.

¹⁰ Pour une présentation un peu plus développée, voir Audigier (2010a), texte écrit en 2006.

marché qui est désormais conçu selon des conditions communes aux États de l'OCDE. Le terme d'employability exprime simplement et clairement cette orientation¹¹.

Désormais, nos systèmes scolaires sont orientés, doivent être orientés, pour répondre à cette injonction majeure qui est de produire des individus capables de se placer sur le marché du travail, toujours disponibles et mobiles, aptes à faire face à toute nouvelle situation. Ce souci d'une formation pour une insertion professionnelle n'est pas nouveau. Ce qui est nouveau est l'importance mise sur elle, plus encore la manière dont elle est conçue. Celle-ci n'est plus conçue de manière distincte selon les États, voire selon des échelons politiques et administratifs inférieurs comme les régions ou les cantons, mais dans une perspective mondiale. Autrement dit, les compétences que l'École doit construire sont pensées comme des conditions nécessaires pour s'insérer sur un marché du travail dont les caractéristiques et les exigences de base sont les mêmes partout, sinon sur la planète, du moins dans les États développés et ceux en forte croissance. À la sortie de l'École obligatoire, avant les différenciations des formations ou avant que celles-ci ne soient trop importantes, l'élève doit avoir maîtrisé des compétences nécessaires pour faire face aux situations professionnelles auxquelles il sera exposé. Bien que ne fixant pas de seuil de réussite, les enquêtes PISA esquissent, de fait, le contenu de ces « niveaux ». Les critiques adressées à l'École agissent comme des justifications aux changements en cours.

Un peu de recul historique

Lorsque l'école obligatoire s'est mise en place dans nos sociétés démocratiques, la plupart des textes définissent les intentions de formation, même si ces mots ne sont pas employés en tant que tels, comme devant permettre aux individus d'être de bons pères ou de bonnes mères de famille (avec un statut de l'épouse soumise à son mari), de bons citoyens-citoyennes (impôts et pour les hommes le vote et le service militaire), de bien exercer leur métier, une triple insertion familiale, sociale et politique, professionnelle. Il s'agit de munir chaque élève de savoirs et de savoir-faire, de développer chez lui des attitudes, le tout lui permettant de faire face aux situations familiales, sociales et politiques, professionnelles. Ce ne sont pas les situations qui commandent les curriculums mais une conception des savoirs scolaires qui les pensent comme des conditions nécessaires, voire suffisantes, pour y faire face, pour permettre à chacun d'avoir les comportements requis. Les situations, aussi bien que les savoirs, sont pensées comme relativement stables et non en perpétuels renouvellements et diversifications. Les rôles de chacun sont en grande partie prédéterminés par les appartenances sociales et territoriales.

Cette évolution renouvelle aussi la manière dont se posent deux très anciens débats qui dépassent l'École tout en lui étant intrinsèquement attachés. Le premier relève de l'opposition-relation obligée entre normalisation et critique. Cette tension a été dépassée, voire niée, sous diverses formules telles que « le savoir émancipe ». Il existe(rait) des savoirs scientifiquement construits qui sont/seraient sources de prises de position raisonnées. C'est au nom de ces savoirs que s'opère la critique des préjugés. Les savoirs sont ainsi dans une double position de norme de pensée, sous l'idée, certes non exprimée comme telle mais irrigant les enseignements primaire et secondaire, que la science dit le vrai, même provisoirement, et de référence critique, puisque c'est en son nom que s'opère la dite critique. Les comportements attendus dans la société résulteraient de leur maîtrise raisonnée. Cette manière de penser, évidemment trop vite rappelée, se heurte constamment à nos expériences, y compris scientifiques. Il n'y a pas de science unifiée et stable permettant de penser le social, encore moins de décider et d'agir. La diversité des paradigmes dans les sciences sociales est aujourd'hui largement admise. La place des valeurs et des croyances pour ne pas parler de l'affectif et de l'émotionnel est aujourd'hui de plus en plus reconnue dans la décision et dans l'action. Celle des rapports de force et des intérêts l'est depuis fort longtemps, même si l'École ne sait pas quoi en faire puisque ces rapports marquent des divisions dans la société et que l'École a horreur de ce qui divise.

Le second débat est posé dès la Grèce antique. Il oppose un enseignement humaniste qui inscrit l'individu dans une continuité culturelle à partir de la fréquentation des grandes œuvres et un

¹¹ Remarquons que dans le *Dictionnaire de l'éducation* (van Zanten, 2008), il n'y a pas d'article *Compétence* mais un article *Compétences et employabilité* et un autre *Savoirs et compétences*.

enseignement plus lié à la vie qui met en avant l'observation et l'étude de situations sociales telles qu'elles se présentent à l'individu. « Aussi loin qu'on remonte dans l'histoire de l'enseignement en Occident, on rencontre deux traditions opposées (...). L'une est fondée sur la nature, sur les choses, sur l'univers : elle permet à l'homme de se situer dans le monde, d'y multiplier les marques et les repères et d'y inscrire son action. L'autre s'appuie sur les textes portés par une longue tradition, et sur la langue, à la fois outil de la communication et de la persuasion et support indispensable, voire consubstantiel, de la pensée : elle intègre l'individu dans une élite, dans une nation, dans une culture qu'il partagera à la fois avec ses ancêtres et avec ses contemporains » (Chervel & Compère, 1997, p.25).

2. Situations et disciplines scolaires

Dans cette section je reviens plus précisément sur les relations entre compétences sociales et disciplines scolaires de sciences sociales avant de proposer un modèle pour différencier les disciplines

scolaires. Cette différenciation est indispensable pour mettre en œuvre de manière raisonnée des travaux qui mobilisent et construisent des relations entre plusieurs disciplines, mobilisation et construction tout aussi indispensables pour faire face aux situations qu'elles soient personnelles ou sociales, professionnelles ou citoyennes.

■ Situations et disciplines scolaires

Pour penser les relations entre compétences, situations et disciplines scolaires, nous sommes bien face au dilemme évoqué à la fin de la section 1.2. sur l'organisation des curriculums, dilemme que je rappelle ainsi de manière générale ; convient-il :

- de mettre en place des situations scolaires qui sont systématiquement élaborées et conduites pour construire des ressources explicitement identifiées, rangées dans des branches ou des disciplines scolaires dont les appellations correspondent plus ou moins à des disciplines académiques ?
- ou de mettre en place des situations scolaires qui sont élaborées et conçues en référence à des situations sociales où telles ou telles compétence sont mises en œuvre ? Les ressources nécessaires à l'expression des compétences requises par la situation sont ici construites et mobilisées... en situation.

Dans le premier cas, la construction de ces ressources se fait de manière prioritaire par des exercices scolaires systématiques, selon les logiques des disciplines scolaires. Il reste alors à inventer et à introduire des situations où ces ressources sont mobilisées pour donner corps à des compétences requises par celles-là. Cette conception repose aussi sur une hypothèse forte concernant le transfert des apprentissages d'une situation à une autre, en particulier d'une situation scolaire à une situation sociale.

Dans le second cas, rien ne garantit *a priori* que la situation mise en place permette la construction des ressources attendues par le système scolaire. Même si les ressources nécessaires et les modalités de leur mobilisation sont clairement identifiées, d'une part les ressources sont toujours actualisées selon la spécificité de celle-ci. D'autre part rien ne dit que pour prendre en charge une situation complexe, répondre aux défis qu'elle pose, etc., ce soit toujours les mêmes ressources qui sont mobilisées par tous les individus, encore moins construites lorsque la situation est une situation d'apprentissage. La réflexion doit aussi faire place au fait que les situations sont tendues vers l'action et la décision. Or dans une situation sociale, les compétences sociales requises et mises en œuvre sont loin de se réduire à des compétences liées à des univers scientifiques.

Enfin, il faut aussi considérer les spécificités des ressources que l'on peut rattacher aux sciences sociales et aux enseignements correspondants. On ne saurait oublier le caractère textuel des sciences socio-historiques, pour reprendre ce qualificatif formalisé par Jean-Claude Passeron

(1991). Ces sciences produisent des textes en langage naturel qui raisonnent ces situations selon les problématiques, les théories de référence et les concepts spécifiques de telle ou telle science sociale. Les objets étudiés sont des situations sociales à différents niveaux de généralité, découpés selon différentes échelles temporelles, spatiales et sociales. C'est la connaissance et la maîtrise de situations diverses, multiples, variées... qui permettent la conceptualisation et la théorisation, à l'une et l'autre d'avoir du sens.

■ **Différencier les disciplines**

Que ce soit pour examiner les correspondances entre les compétences et les disciplines scolaires ou entre les *Éducation à...* et les mêmes disciplines scolaires ou encore pour répondre aux injonctions de multidisciplinarité, il est essentiel de différencier ces disciplines. Pour ce faire et dans les limites de ce texte, je propose un petit modèle sous forme de tétraèdre :

Toute discipline est une combinaison particulière d'intentions, de finalités, d'objets, qui se distribuent entre ces quatre pôles :

- la construction d'instruments, d'outils,
- l'expression de la personne au moyen d'autres langages que les seuls oral et verbal,
- des savoirs empiriques sur le monde que celui-ci soit naturel ou social,
- l'action sur la réalité et sa transformation.

Aucune discipline n'est uniquement attachée à un seul pôle, mais les intensités sont différentes. Ainsi, l'apprentissage de l'écriture est aussi un des buts de l'enseignement de l'histoire ou de la géographie, mais leur but premier est la construction de savoirs empiriques sur le monde social ainsi que de savoirs sur la manière dont les premiers sont construits. L'éducation à la citoyenneté a pour but principal de construire des compétences destinées à transformer le réel par l'action collective et pour ce faire, elle mobilise en particulier des savoirs sur les mondes juridique et politique. Toutefois, quelles que soient les distances qu'elles ont avec les différents pôles, le rapport empirique au monde est dominant, dans les disciplines de sciences sociales (Audigier, 2006).

3. Situations d'enseignement-apprentissage : une double construction

Avant de traiter de l'univers scolaire, j'effectue un détour dans un univers particulier, l'univers judiciaire, détour destiné à préciser la manière dont se construisent les relations entre finalités d'une institution et les situations, pratiques et savoirs spécifiques de cette même institution. Le domaine

de la justice est particulièrement éclairant puisque la justice met en scène une situation pour traiter d'une autre situation en vue de construire une décision argumentée. Le jeu qui se construit entre ces différentes situations, leurs significations et leurs enjeux, est utile pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage dans mes disciplines ; il ouvre à des distinctions qui lèvent certaines confusions. Pour ce faire, je m'appuie sur la recherche *Éducation en vue du développement durable*. Outre son objet principal, à savoir l'étude de la contribution des

disciplines de sciences sociales à l'éducation en vue du développement durable, cette recherche met en œuvre des situations de débat dans les classes. Une manière complémentaire de penser le concept de situation s'ouvre alors.

■ Situation ?

Un dédoublement de sens. Exemple de la situation judiciaire

La situation judiciaire permet, sur un exemple qui n'est pas scolaire, d'introduire l'idée d'une double construction de la situation qui s'y opère. J'emprunte pour cela d'une part aux travaux de Jérôme Bruner (2002, notamment le chapitre 2, *Récit de justice et récit littéraire*), d'autre part à ceux de François Ost (Ost & van de Kerchove, 2002).

La situation judiciaire a pour but de produire une décision selon certaines normes, procédures et principes. Elle est construite, organisée et conduite par ce but. Celui-ci définit une série de contraintes et de nécessités qui règlent la forme et la dynamique de la situation : par exemple, la présence d'un tiers, la référence à des textes juridiques, loi, doctrine ou jurisprudence, le débat contradictoire, etc. Nous avons là un premier niveau de construction de la situation. Ainsi établie et mise en forme, la situation judiciaire existe pour que des personnes, individus ou groupes, viennent dire les raisons de leur conflit, rendre compte d'actes reçus comme délictueux, etc. ; ces événements vécus par ces personnes sont mis en contexte, en situation. Ils sont « racontés » mais ils ne le sont pas « n'importe comment ». Ils sont racontés pour que les buts de la situation judiciaire soient atteints, autrement dit pour qu'une décision soit prise et argumentée. Les récits que les différentes personnes impliquées dans la situation judiciaire produisent le sont selon des formes rhétoriques spécifiques : identifier des acteurs, nommer et qualifier le conflit pour qu'il entre dans les catégories du droit, etc. Les situations sociales de référence, celles qui comportent des actes soumis à jugement, sont donc racontées selon les normes et finalités de la situation judiciaire. Le terme de situation désigne bien deux réalités différentes : la situation judiciaire ; la situation sociale exposée et jugée. Le récit et l'exposition de la seconde dépend des règles de fonctionnement et des finalités de la première.

Si nous allons un peu plus loin, la situation judiciaire est, en quelque sorte, auto-référée à l'intérieur de l'institution. La situation sociale jugée est dans une position différente puisqu'elle se réfère à une situation sociale que j'appelle réelle malgré l'ambiguïté de ce terme, celle qui a été vécue par les acteurs. Pour la seconde, nous avons une nouvelle double construction : la situation sociale réelle et la situation sociale jugée.

■ ***La double construction scolaire : l'exemple d'une recherche sur l'Education en vue du développement durable (EDD)***

Si je transpose cette double construction de la situation judiciaire pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, je distingue, d'une part la situation didactique comme situation construite pour produire un apprentissage, au sens du dispositif scolaire mis en œuvre, d'autre part la situation sociale étudiée par les élèves. Cette dernière n'est pas un décalque simple d'une situation sociale réelle qui serait simplement transférée en classe. Qu'ils soient étudiés en termes de transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985) ou de discipline scolaire (Chervel, 1988) ou encore référés à la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1993), il est indispensable de ne pas oublier les processus et contraintes de scolarisation des savoirs (Audigier, 2010b). Il s'agit de construire une situation sociale qui sera étudiée pour produire un apprentissage.

L'exemple de la recherche sur l'EDD (Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli, 2011)¹² permet d'illustrer cette double construction et ouvre un autre niveau d'analyse. Dans une société démocratique, l'EDD a pour finalité de contribuer à la formation du citoyen ; en principe, elle n'a

¹² Ainsi que le site de l'équipe <http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/index.html> où de nombreuses communications de membres de l'équipe dans divers colloques sont disponibles.

pas pour finalité l'imposition non raisonnée et non critique de comportements décidés par on ne sait quels pouvoirs au nom d'on ne sait quel bon sens. Il importe donc de construire des savoirs et des compétences qui permettent à ce citoyen d'intervenir dans le débat public et de participer aux décisions collectives, de construire et de faire des choix raisonnés. L'EDD n'a pas non plus pour objet la formation d'un spécialiste. Devant une question ou une situation sociale qui soulève débats et controverses, et appelle une décision, le citoyen devrait avoir construit des outils d'analyse et de choix, et être formé à les mobiliser pour comprendre la situation et ses enjeux, élaborer une réponse, développer une action, en relation avec les autres acteurs sociaux.

Mais, l'EDD traite de cette catégorie d'objets sociaux qui ne sont pas disciplinaires et pour lesquels les pressions sociales et les injonctions se font de plus en plus intenses afin qu'elles soient introduites dans les curriculums. Cette introduction peut être faite selon les deux possibilités déjà énoncées et qui construisent chacune des relations différentes entre l'EDD et les disciplines scolaires :

- partir de l'objet développement durable tel qu'il existe dans nos sociétés : chacun se rend aisément compte du fait que, cet objet étant construit de manières diverses, contradictoires, etc., sa scolarisation est particulièrement difficile. Autrement dit, au nom de quoi, selon quelle légitimité, un enseignant ou une équipe d'enseignants, choisira-t-il/elle, tel contenu, telle entrée, telle thématique, tel point de vue, tel document, tel exercice ?
- partir des disciplines scolaires telles qu'elles existent ou telles que l'on souhaiterait qu'elles existassent, analyser comment ces disciplines construisent l'objet DD, introduire un travail sur le DD à partir des problématiques et thématiques disciplinaires. On se heurte alors aux limites propres des différentes disciplines et sciences de référence dont aucune ne constitue une référence exhaustive pour étudier toutes les dimensions d'une situation sociale.

Dans la recherche que nous menons, nous avons choisi la seconde perspective qui, quelles que soient ses limites, est la plus propice à assurer la construction d'outils rigoureux autour des concepts et des modes de pensée disciplinaires. La problématique de la recherche relève d'une complémentarité dialectique entre les moments de détour et les moments de retour. Le détour consiste à apprendre à étudier une question controversée ou une situation sociale « réelle », en faisant un détour par les univers que constituent des disciplines scolaires de sciences sociales afin de construire des savoirs – questionnements, concepts, méthodes, configurations langagières, etc. – qui sont propres à ces disciplines. Le retour consiste à mettre les élèves dans une situation où ils sont en condition de mobiliser ces savoirs dans l'étude d'une autre situation sociale, dans un processus de décision, dans le développement d'une action à entreprendre. Il y a donc un retour de ces savoirs, au sens large du terme, vers l'étude de situations sociales et de questions controversées, vers la décision et l'action, en se situant, de manière raisonnée et critique, selon un point de vue relatif au développement durable. Il va de soi que si la phase du détour est élaborée et mise en œuvre de manière intentionnelle et maîtrisée par l'enseignant, celle du retour est ouverte et n'implique pas, par elle-même, l'usage des savoirs construits durant le détour, même si cet usage est attendu.

Ce retour implique donc la mise en place d'une situation didactique qui soit propice à cette attente, une mobilisation de savoirs dont la phase de détour a, en principe, permis la construction. Compte tenu de l'intention de formation du citoyen et du caractère débattu du DD et plus encore des choix qu'il implique, choix qui sont résolument politiques, nous avons retenu des situations de débat. Pour les construire, un nouveau chantier s'ouvre, celui de son cadrage théorique et pratique. Celui-ci se fait en référence aux différentes situations de débat qui existent dans la société, comme autant de situations pouvant servir de référence pour construire les débats scolaires. Comme pour les situations sociales scolaires, le débat scolaire est une construction spécifique qui emprunte à différentes références tout en étant finalisé par les apprentissages qui sont en jeu. Les relations entre les débats dans la société et les débats scolaires ouvrent alors une nouvelle distinction, un nouveau dédoublement. Dans le cas de cette recherche, il y a la situation de débat mise en œuvre dans la classe et la ou les situations de débat telles qu'elles existent hors de l'École et qui servent de références plus ou moins directes pour construire la première.

L'usage du concept de situation dans mes disciplines implique alors d'opérer une double distinction :

- la situation sociale étudiée, celle qui est choisie et élaborée en référence à une situation sociale réelle ; j'appelle la première situation sociale scolaire, la seconde situation sociale de référence ;
- la situation scolaire au sens de dispositif scolaire de travail, pour notre exemple, la situation de débat. Elle aussi se réfère ou peut se référer à des situations de la vie qui sont de type « débat ». Pour la différencier de la première, je l'appellerai dispositif social de référence.

Il y a donc un premier jeu entre la situation sociale de référence et la situation sociale scolaire et un second jeu entre le dispositif scolaire et le dispositif social de référence. Cette construction s'inspire évidemment des travaux de Jean-Louis Martinand sur les pratiques sociales de référence (1984). Elle les prolonge et s'en distingue, d'une part parce que le concept même de situation sociale de référence renvoie à une réalité plus complexe que celui de pratique sociale de référence, avec des acteurs, des enjeux, un contexte, etc., d'autre part parce qu'elle sépare, pour analyse, ce qui est la situation sociale étudiée et ce qui relève de ce que j'ai appelé le dispositif. Cette distinction entre situation et dispositif ne recouvre pas une autre plus habituelle entre contenus et méthodes. Par exemple, l'apprentissage du débat ne se réduit pas à l'apprentissage de méthode ; il implique notamment la connaissance des procédures qu'il convient de respecter pour former le citoyen et de la signification de ces procédures au regard de certaines valeurs.

4. Et alors ?

Au terme de ce parcours, de nombreux développements seraient nécessaires pour préciser certains points, les mettre en discussion, relever certaines objections possibles, introduire les usages de cette construction sur nos didactiques. Dans un premier temps, il conviendrait de revenir sur les possibilités de construire un curriculum par compétences qui ne fasse pas l'impasse sur les situations à mettre en œuvre et à étudier pour construire et mobiliser les dites compétences. Je fais miennes ici les réserves ou les critiques de Crahay et quelques autres (Crahay, 2006) sur la difficulté voire l'impossibilité de construire des familles de situations, une typologie des situations dans des domaines où ces dernières sont non seulement quasiment infinies, mais également ouvertes à l'avenir.

Quant à l'usage de cette construction dans mes disciplines, elle me semble conduire à des analyses plus rigoureuses des situations didactiques, en particulier, sur les processus de scolarisation ou de construction didactique des situations et des dispositifs scolaires. Ainsi, pour rester dans le cadre de la recherche évoquée dans ce texte, les élèves n'ont pas étudié les inondations au Bangladesh durant l'été 2007 mais ont visionné quelques minutes d'un télé-journal, analysé cinq ou six textes et images, deux ou trois graphiques, trois ou quatre cartes, etc. Autrement dit, les choix des objets précisément étudiés, à considérer aussi dans leurs dimensions matérielles, ont construit une situation scolaire spécifique. L'étude et la compréhension des apprentissages des élèves implique d'analyser celle-ci du triple point de vue propre à notre champ disciplinaire : social, temporel, spatial. Social, pour identifier et délimiter les acteurs et les actions, les enjeux, les intérêts, etc. Temporel, pour délimiter la durée ou les durées prises en compte, celles dans lesquelles s'inscrivent les actions explicites des acteurs. Spatial, pour délimiter l'espace, les espaces sur et dans lesquels s'inscrivent ces actions et acteurs. Ces trois dimensions dessinent le cadre dans lequel la compréhension de la situation sociale de référence devenue situation sociale scolaire et les apprentissages correspondants se construisent et se développent. L'analyse du dispositif, que ce soit celui mis en place pour l'étude de la situation sociale ou celui du débat, appelle aussi une analyse particulière. En effet, les finalités de nos disciplines ne se réduisent pas, depuis longtemps, à l'apprentissage de savoirs factuels, déclaratifs, mais appellent aussi une initiation aux démarches et aux méthodes qui leur sont propres. Se nouent alors, de manière indissociable, comme les deux faces d'une même pièce de monnaie, des relations entre situation sociale étudiée et dispositif de travail. Dès lors,

toujours à titre d'exemple, l'analyse des interactions dans la situation de débat doit prendre en compte les spécificités de la situation étudiée, du dispositif de travail et de leurs relations.

Enfin, pour terminer ce texte, je déplace à nouveau le curseur et soulève un ultime chantier, celui de la culture. Comme je l'ai écrit dans la première partie, un usage rigoureux des compétences ouvre à des curriculums qui privilégient des savoirs directement opérationnels, comme si l'utilité et l'efficacité étaient les conditions suffisantes du sens. Malgré un renvoi par-ci ou par-là, elle évacue ce qui relève de la transmission et de la construction de savoirs que j'appelle ici culturels, au sens de savoirs qui construisent une vision du monde, une conception de la vie commune et d'un destin partagé qui ne soient pas réduits à des savoirs opérationnels ou procéduraux, ce que les allemands appellent une *Weltanschauung*. Dans les disciplines et les domaines traités ici, cela renvoie immédiatement au choix des situations étudiées et d'une part, pour reprendre cette trilogie, à leur délimitation spatiale, temporelle et sociale, d'autre part au point de vue adopté pour dire ces situations. Autrement dit, que choisir dans l'immensité des expériences et situations qu'ont vécues et que vivent les humains ? Chacun comprendra aisément que l'enseignement ne construit pas la même appartenance au monde si j'étudie en histoire, les peurs et les interdits alimentaires à telle ou telle époque et non les fêtes et divertissements, en géographie, les effets des biocarburants sur l'alimentation mondiale ou les différents régimes alimentaires à la surface du globe pour en louer la diversité, ou si en éducation à la citoyenneté, j'insiste sur les obligations et interdictions ou sur les libertés pour construire une conception de la loi et du droit. Le choix des situations étudiées et des situations-dispositifs mis en œuvre relève alors de critères qui ne sont pas seulement scientifiques, mais politiques et éthiques.

Bibliographie

AUDIGIER F. (2001), « Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? », *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, G. Baillat & J.-P. Renard (dir.), Paris, Reims, CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, pp.43-59.

AUDIGIER F. (2008), « Retour à un passé de l'enseignement de l'histoire. Les "dispositions" qui introduisent les programmes de 1890 par Ernest Lavisse », *Cartable de Clio*, n°8, pp.133-144.

AUDIGIER F. (2006), « Interdisciplinarity at School - Theoretical and Practical Questions regarding History, Geography and Civic Education », *Journal of Social Science Education*, n°4, <http://www.jsse.org/2006/2006-4/audigier-interdisciplinarity-at-school>

AUDIGIER F. (2005), « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, O. Maulini & C. Montandon (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.103-122.

AUDIGIER F. (2010a), « Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles « demandes sociales » ? L'exemple des éducations à..., domaines généraux de formation », *École, médiations et réformes curriculaires, perspectives internationales*, R. Malet (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.29-38.

AUDIGIER F. (2010b), « Enseigner l'histoire, la géographie, la citoyenneté : pas de transformation juste, juste une transformation », *Mésavoirs. Etudes sur la (dé)formation par la transmission*, P. Humel (dir.), Paris, Philologicum, pp.177-190.

AUDIGIER F., FINK N., FREUDIGER N. & HAEBERLI P. (dir.) (2011), « L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°130.

AUDIGIER F. & TUTIAUX-GUILLON N. (dir.) (2004), *Compétences et contenus*, Bruxelles, De Boeck.

BROUSSEAU G. (1998), *Théories des situations didactiques en mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

BRUNER J. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz.

CHARTIER R., COMPERE M.-M. & JULIA D. (1976), *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris, SEDES.

CHERVEL A. & COMPERE M.-M. (1997), « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n°74, pp.5-38, (Numéro spécial, Les humanités classiques).

CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, n°38, pp.59-119.

CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CITTON Y. (2010), *L'avenir des humanités*, Paris, La Découverte.

CRAHAY M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n°154, pp.97-110.

De FERNEL M. & QUERE L. (dir.) (1999), *La logique des situations*, Paris, Editions de l'École des Hautes Études en sciences sociales.

DOLZ J. & OLAGNIER E. (dir.) (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

DROZDA-SENKOWSKA E. & HUGUET P. (2003), « Acquisition et régulation des compétences sociales », *Les sciences cognitives et l'école*, M. Kail & M. Fayol (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, pp.153-212.

ETTAYEBI M., OPERTTI R. & JONNAERD P. (dir.), (2008), *Logique de compétences et développement curriculaire*, Paris, L'Harmattan.

HARTOG F. (2002), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Le Seuil.

MALET R. (dir) (2010), *Ecole, médiations et réformes curriculaires, perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck.

MARTINAND J.-L. (1984), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

OST F. & VAN DE KERCHOVE M. (2002), *De la pyramide au réseau ? Pour une théorie dialectique du droit*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.

PASSERON J.-C. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.

REUTER Y. (dir.) (2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

ROPE F. (2008), « Savoirs et compétences », *Dictionnaire de l'éducation*, A. van Zanten (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, pp.603-608.

VAN ZANTEN A. (dir.) (2008), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Thèse d'État, Université de Lille.

VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1993), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.