

ACTION!

*Avec et sous la direction de
MARIE-LAURENCE DE KEERSMAECKER, ANNICK DETRY,
JEAN-LOUIS DUFAYS*

*Mathieu BOUHON, Christine DAVE, Serge DE PATOUL,
Anne GHYSSELINCKX, Françoise LOWIE, Nathalie MONIER,
Philippe VERHAEGEN*



Interdisciplinarité en sciences humaines

Huit disciplines,
cinq projets pédagogiques



de boeck



Interdisciplinarité en sciences humaines

Huit disciplines,
cinq projets pédagogiques

Comment concilier les différents « regards » disciplinaires requis pour enseigner les sciences humaines quand aucune formation initiale spécifique n'existe ? L'objectif de cet ouvrage est de donner des clés aux nombreux enseignants qui doivent relever ce défi.

Interdisciplinarité en sciences humaines propose une approche en deux parties.

- La première partie dégage les aspects spécifiques de **huit disciplines des sciences humaines** : la géographie, l'histoire, les sciences sociales, les sciences économiques, le droit, le français et la psychologie.
- La deuxième partie, plus pratique, présente **cinq séquences pédagogiques pluridisciplinaires** répondant aux exigences d'un apprentissage par compétences. Celles-ci ont pour objets successifs la mondialisation, l'urbanisation, le développement durable, les dépendances et la démocratie.

ISBN 978-2-8041-7714-0



ENSCHU

ACTION!

ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE

Pédagogie générale

Sciences & mathématiques

Sciences humaines

Ouvertures

www.deboeck.com

Interdisciplinarité en sciences humaines



Introduction

Les sciences humaines dans l'enseignement secondaire : une exigence institutionnelle, un défi pédagogique

Marie-Laurence DE KEERSMAECKER,
Annick DETRY & Jean-Louis DUFAYS



1. Enjeux institutionnels

Ce livre a pour but de répondre à un problème persistant auquel sont confrontés de nombreux enseignants belges francophones : celui de la coexistence dans l'enseignement secondaire – et plus spécialement dans les filières qualifiantes – d'un certain nombre de cours (Formation géographique et sociale, Sciences sociales, Formation sociale, Questions économiques, juridiques et sociales, etc.) qui se situent au carrefour de plusieurs formations didactiques disciplinaires (la géographie, l'histoire, les sciences sociales, les sciences économiques, le droit..., mais aussi le français, la psychologie et les sciences de l'information et de la communication) et ne correspondent donc à aucune formation initiale spécifique. Pour que ces cours répondent à leurs finalités, les professeurs concernés devraient avoir été formés à plusieurs disciplines, mais dans l'état actuel des choses, les trente crédits alloués par le législateur aux agrégations et aux finalités didactiques des masters ne permettent

Pour toute information sur notre fonds, consultez nos sites web : www.deboeck.com

© De Boeck Éducation s.a., 2014
Fond Jean Pâques, 4 – 1348 Louvain-la-Neuve

1^{re} édition

Tous droits réservés pour tous pays.
Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal : 2014/0074/178

ISBN 978-2-8041-7714-0

pas de proposer une telle formation polyvalente. Faute d'autres moyens, les formateurs sont réduits à inviter les étudiants qui souhaiteraient postuler à ces cours à s'autoformer à différentes disciplines et à leur didactique, mais il n'existe guère d'ouvrage qui propose cette autoformation, et ce manque est d'autant plus ressenti à l'heure où les différents cours de l'enseignement qualifiant font l'objet d'un nouveau référentiel inter-réseaux qui reconfigure leurs objectifs en termes d'« acquis d'apprentissage ».

Au sein du CRIPEDIS (Centre de recherche sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires) de l'Université catholique de Louvain, l'idée est dès lors née d'élaborer un ouvrage qui initierait les étudiants et les enseignants concernés aux différents « regards » disciplinaires requis pour enseigner les sciences humaines : le regard de l'historien, celui du géographe, celui du sociologue, celui de l'économiste, celui du juriste, celui du psychologue, etc., auxquels s'ajouterait celui du « français transversal » : que faut-il savoir sur la lecture, l'écriture, la communication et le discours écrit et oral, pour pouvoir enseigner la lecture et l'écriture de textes historiques, géographiques, sociologiques et autres ?

Un tel livre se veut à la fois un outil pédagogique pour la formation (et l'autoformation) initiale et continuée et une production de recherche (ingénierie didactique) originale.

Dans la présente introduction, nous nous attacherons à en poser les fondements de trois manières : d'abord en identifiant ce qui distingue les sciences humaines des autres domaines du savoir, puis en pointant les enjeux épistémologiques et didactiques de la formation à l'interdisciplinarité des sciences humaines, et enfin en caractérisant les méthodes de travail qui sont liées à cette approche de la connaissance dans le cadre de l'enseignement secondaire.

2. Les spécificités des sciences humaines

Avant de se poser la question des spécificités des sciences humaines, posons-nous la question de la spécificité de la science.

Qu'est-ce que la science ? Du latin *scientia*, la science désigne la connaissance, et *scientis*, celui qui sait ou tout au moins qui veut savoir. Une connaissance est qualifiée de scientifique si elle découle d'une méthode scientifique, c'est-à-dire d'un processus de production du savoir qui respecte des règles et des procédures propres à la science.

Selon Sylvain Giroux et Ginette Tremblay (2009), l'esprit scientifique se distingue de celui du citoyen lambda par quatre traits :

- le doute : le scientifique doit détenir des preuves solides avant d'affirmer quoi que ce soit. Le bon sens ou ce qui semble aller de soi, ne suffit pas ;
- l'observation : le scientifique utilise une méthode de recueil et d'enregistrement systématique des données ;
- l'exhaustivité : le scientifique utilise toutes les observations, n'en rejette aucune à priori ;
- la neutralité : le scientifique garde une neutralité d'esprit.

Qu'en est-il des sciences humaines ? Même si elles se distinguent des sciences de la nature, leur démarche a largement été influencée par elles : pour analyser des faits humains, on observe, on expérimente, on recherche des lois, et on construit des modèles théoriques. En outre, en sciences humaines comme en sciences dites exactes, la méthode de recherche est commune : elle se fonde sur la démarche hypothético-déductive inspirée du falsificationnisme de Karl Popper.

Cette similitude des démarches va cependant de pair avec un débat épistémologique. En effet, les différentes méthodes de recherche sur les sciences de la nature sont considérées comme « nobles », car elles bénéficient d'un consensus théorique et méthodologique au sein de la communauté scientifique, alors que les sciences humaines – réputées plus « basses » – seraient le lieu d'une diversité d'approches théoriques et méthodologiques de recherche.

2.1 Quatre traits distinctifs

Mais qu'est-ce qui distingue au juste les sciences humaines des sciences exactes ? Selon François Dépelteau (2003), quatre traits caractérisent les sciences humaines : la grande complexité des phénomènes humains, l'identité entre le sujet et l'objet, la liberté des êtres humains, et la différence entre l'explication et la compréhension.

2.1.1 La grande complexité des phénomènes humains

Les faits humains sont trop complexes pour être assimilés à des objets immuables et observables. L'homme en effet est « pluridimensionnel » et passible de différentes approches (biologique, religieuse, politique, psychologique, culturelle, historique, etc.), dont la diversité constitue la richesse des sciences humaines. Si un scientifique observe l'alimentation des grenouilles, il constatera que celles-ci se nourrissent pour survivre compte tenu du milieu dans lequel elles

vivent. Il ne verra jamais des grenouilles faire la grève de la faim pour obtenir un étang plus vaste, organiser un goûter d'anniversaire en famille ou refuser telle ou telle nourriture parce que leur religion leur interdit. Les facteurs influençant leur alimentation sont beaucoup moins complexes que chez les humains.

Pour comprendre un phénomène humain, il faudrait dès lors, idéalement, tenir compte de toutes ses dimensions ; mais toute recherche, à moins d'être infinie, est contrainte de simplifier la réalité dont elle veut rendre compte, et est donc incomplète.

2.1.2 L'identité entre le sujet et l'objet

Dans le cas des sciences humaines, l'homme devient un objet de connaissance, comme tout autre objet. Le sujet observant étant alors de même nature (humaine) que l'objet qu'il observe, il lui est plus difficile de prendre du recul et de faire preuve de neutralité et d'objectivité que lorsqu'il est question de tout autre type d'objet. Il est plus facile de mesurer la tension artérielle que la tension sociale.

Si notre scientifique observe la vie sexuelle des grenouilles et constate qu'elles ne se préoccupent ni de l'âge ni des liens de parentés entre elles, il s'en tiendra aux faits pour les consigner. Il n'en va pas de même chez les humains. Comment ne pas juger les actes de viol, d'inceste, de pédophilie ? On demandera aux chercheurs de faire, explicitement, la distinction entre la part scientifique, qui s'en tient aux faits sans jugement de valeur, et la part humaine, qui, selon les références culturelles, morales ou religieuses, classe en bien et mal les comportements observés. Ce grand écart amène plus d'un à se poser une question : la neutralité est-elle possible ?

2.1.3 La liberté des êtres humains

Contrairement à la pomme, qui est soumise à la loi de la gravitation universelle, l'homme n'est pas entièrement soumis à des lois, qu'elles soient sociales, économiques ou psychologiques. Certes, la question se pose néanmoins de savoir s'il est possible de trouver des lois générales du fonctionnement humain, mais celles-ci, si elles existent, entrent de toute manière en concurrence avec les forces qui résultent de l'activité humaine elle-même. En effet, l'homme produit lui-même son histoire : la société n'est pas seulement le résultat d'un destin ou d'une loi abstraite, elle est aussi – voire surtout – celui de sa propre création.

L'homme doté d'intelligence utilise sa raison pour innover, accepter ou refuser consciemment des prétendues « lois » : en économie,

il peut choisir la simplicité volontaire en lieu et place du consumérisme ; en politique, il peut se soumettre au pouvoir en place ou organiser une résistance armée... En revanche, on ne verra jamais nos grenouilles refuser de traverser les routes lors de leur migration printanière, car elles sont prisonnières de leur instinct de reproduction.

2.1.4 La différence entre l'explication et la compréhension

Dans les sciences humaines, on ne peut se contenter de décrire et d'expliquer des phénomènes : il est nécessaire aussi d'essayer de les comprendre, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire de les « prendre ensemble », de percevoir leur cohérence par rapport à d'autres aspects du fait humain dont ils relèvent.

On l'a vu, les humains sont libres, ils agissent en fonction de finalités conscientes ; les acteurs donnent un sens à leurs conduites alors que nos grenouilles n'ont pas de finalité consciente. Cette différence est fondamentale. Alors qu'expliquer un phénomène consiste à mettre en évidence les causes et les effets, la compréhension tient compte des finalités, des buts, c'est la dimension herméneutique. Les sciences humaines sont plus compréhensives et moins explicatives que les sciences naturelles.

2.2 Les démarches de recherche en sciences humaines

En sciences humaines, plus encore qu'en sciences exactes, le chercheur se doit de se détacher des « prénotions » ou des fausses vérités qui lui viennent du sens commun pour appliquer à la question qu'il traite un traitement scientifique. Il lui faut respecter à la fois certains principes généraux du travail scientifique et mettre en œuvre des étapes dans le cadre de sa recherche. Cela étant, il existe une diversité de modes d'appréhension de ce qu'est une science.

À titre d'exemple, en Belgique, Van Campenhoudt et Quivy (2011)¹ ont influencé des générations d'étudiants, de chercheurs et d'enseignants à travers leur *Manuel de recherche en sciences sociales*. Les étapes de la recherche consistent à passer de la question de départ à la problématique, la construction du modèle d'analyse, l'observation, l'analyse des informations, et enfin, les conclusions.

En France, Dépelteau (2003), propose, après le choix d'un sujet de recherche, de passer par l'exploration, les conjonctures théoriques, les tests empiriques et la communication des résultats.

¹ Voir aussi Albarello, L. (2004).

Au Canada, Giroux et Tremblay (2009) suggèrent de poser la problématique, de choisir la stratégie, de construire et d'utiliser l'outil de collecte, d'effectuer l'analyse et l'interprétation des données, puis d'assumer la diffusion de la recherche.

Chaque proposition comporte des constantes (l'observation, les indicateurs, la construction d'outils de collectes de données, la distinction entre l'approche qualitative et l'approche quantitative, la critique externe et interne des documents utilisés, etc.) et des variantes (les Canadiens parlent de phénomènes et de déterminants, les Belges et les Français de variables dépendantes et de variables indépendantes, certains mettent plus l'accent sur le caractère falsifiable ou non falsifiable des hypothèses, sur l'analyse des traces ou des sources, sur le risque de gloutonnerie livresque, sur les schèmes, etc.). Mais Van Campenhoudt et Quivy insistent : il ne s'agit pas d'appliquer une démarche de manière mécanique ou stéréotypée. C'est un processus, un cheminement qui nécessite parfois des allers-retours, des redéfinitions.

2.3 Les branches des sciences humaines

Les sciences humaines regroupent toutes les disciplines scientifiques ayant pour objet l'homme, en dehors des sciences naturelles. On peut les organiser de différentes manières selon le point de vue choisi.

2.3.1 Se situer dans le temps

Les traces d'un passé lointain (ossements, bijoux, vases, armes, etc.) permettent de reconstituer la vie de nos ancêtres ; c'est le travail de l'archéologue et du préhistorien. L'Antiquité, le Moyen Âge, les Temps Modernes et l'Époque Contemporaine nous font voyager à travers l'histoire et son lot de faits, événements interpellants : la naissance du christianisme, les guerres mondiales, les révolutions russe et chinoise, la colonisation et décolonisation, la chute du mur de Berlin... C'est l'occasion, pour les élèves, de s'interroger sur leurs origines, de connaître leurs racines, de lire le présent à la lumière des faits passés, de faire des choix en tant que citoyens éclairés.

2.3.2 Se situer dans l'espace

Savoir se positionner sur une carte, sur terre, dans l'univers, utiliser des repères (pôles, équateur, cercles polaires, fleuves, continents, océans, chaînes de montagne, zones climatiques, etc.), comprendre le contexte dans lequel vivent des hommes (atouts, handicaps et contraintes du relief, du climat, du sous-sol, etc.), identifier les composantes naturelles et humaines d'un territoire donné, repérer

les flux migratoires, la densité des populations, la pyramide des âges, et être conscients de l'importance des enjeux spatiaux, c'est ce qu'apportent le géographe et le démographe.

2.3.3 Se situer dans une société

La société, comme collectivité humaine, comporte une organisation sociale, économique, politique et juridique à travers laquelle circulent une masse d'informations. C'est l'occasion d'observer ce qui se passe ici et maintenant au niveau de l'État, du système politique, du genre de vie, des secteurs économiques, de l'économie de marché, des banques, des valeurs et des normes, des instances de socialisation, du lien social, du système juridique, des médias, etc. Pour élargir notre cadre de référence, on croise les axes en ajoutant l'avant et l'ailleurs ; l'anthropologue nous éclaire ainsi sur d'autres formes d'organisations observées en d'autres lieux.

2.3.4 Se situer comme individu en relation avec d'autres individus

Se connaître, adopter des comportements et des attitudes adéquats, se sentir à l'aise avec soi et les autres, établir des relations, etc., en vue de vivre en harmonie dans sa vie privée, professionnelle et sociale, tels sont les objectifs de l'homme en tant qu'individu et être social. La psychologie, dans ses différentes approches, et les sciences de la communication apportent des savoirs relatifs à leurs champs disciplinaires. Ils permettent d'identifier des comportements, des réactions, de s'interroger sur son fonctionnement et celui des autres, de décider de changer et d'évoluer. Quant au psychopédagogue, il s'intéresse au processus d'apprentissage.

2.3.5 Se situer par rapport à son patrimoine langagier, culturel et artistique

La langue, les œuvres littéraires, l'architecture, la peinture, la musique, la sculpture, le folklore, par exemple, constituent notre patrimoine. De Proust à Balzac, de Léonard de Vinci à Gaudi, de Rachmaninov à Chopin, des forteresses médiévales aux châteaux de la Renaissance, etc., se sont constituées petit à petit une culture commune, des références puissantes, qui nous lient et influencent notre vision du monde.

3. Enjeux de la formation à l'interdisciplinarité des sciences humaines

Bien qu'elles soient toutes essentielles pour la formation de l'« honnête homme » contemporain, les différentes disciplines qu'on vient d'évoquer

occupent des places très diverses dans l'enseignement secondaire. Si l'histoire, la géographie et la littérature – à travers le cours de français – sont présentes de la maternelle à l'université, on ne peut pas en dire de même du droit, de l'économie, de la psychologie, des sciences sociales ou des sciences de la communication, qui sont réservées surtout à certaines options de l'enseignement qualifiant. À la suite de Philippe Perrenoud (2012), il est permis de trouver cette situation anachronique à l'heure où la vie sociale amène tout jeune adulte à se confronter régulièrement à des problèmes d'ordre juridique, économique, psychologique, sociologique ou communicationnel². La meilleure manière de répondre au besoin de connaissances communes dans ces matières ne serait-elle pas de repenser le curriculum des études secondaires en y introduisant des disciplines « peu présentes » ou « absentes » à côté de celles qui sont déjà « installées sur un champ de savoir » ? Hélas, si elle paraît souhaitable, une telle refonte du curriculum ne paraît pas envisageable à court terme, ne serait-ce qu'en raison du manque d'enseignants formés à dispenser les matières concernées et des problèmes organisationnels qui en résulteraient.

Une autre voie riche en enjeux didactiques qui paraît davantage possible est celle de l'interdisciplinarité. Dès à présent, un certain nombre de cours organisés au secondaire – surtout dans les filières qualifiantes – invitent à convoquer et à articuler ensemble plusieurs « regards disciplinaires ».

L'interdisciplinarité ne doit pas être confondue avec la transdisciplinarité, qui met en évidence les démarches communes à plusieurs disciplines, ni avec la multidisciplinarité, qui se limite à juxtaposer les disciplines, sans qu'aucune ne se soucie des objets étudiés par les autres. Elle est proche de la pluridisciplinarité, qui vise à « approcher un même objet par le biais de plusieurs disciplines différentes », mais elle va plus loin en essayant « d'établir et de mettre en évidence les liens qui existent entre les disciplines »³ lorsqu'elles s'intéressent à cet objet commun. Travailler de manière interdisciplinaire, c'est donc s'efforcer d'utiliser, d'associer et de coordonner « des disciplines

appropriées, dans une approche intégrée des problèmes » (Clary & Giolitto, 1994 : 286). L'interdisciplinarité va dès lors de pair avec le concept d'intégration, et elle trouve ses terrains d'expansion privilégiés dans l'approche par problème et la pédagogie du projet. Dans une telle démarche, l'élève est mobilisé par la recherche d'une solution au problème qui est posé, ou par le désir de réaliser le projet envisagé, mais l'enseignant joue le rôle clé de l'organisateur ou du catalyseur. C'est lui, dans tous les cas, qui montre l'exemple, par sa propre manière de travailler et de poser les problèmes, en donnant la possibilité de convoquer les regards, les concepts et les outils de différentes disciplines. C'est à une telle démarche que ce livre voudrait l'inviter en lui donnant des moyens pour le faire.

Si l'interdisciplinarité est jugée tellement importante aujourd'hui, c'est parce qu'elle apparaît comme le regard le plus adapté à la complexité du monde contemporain. Comme l'écrit Edgar Morin (1977 : 100), « l'approche interdisciplinaire s'impose de manière évidente dès le moment où l'on change de regard sur le monde, où on le voit comme un enchevêtrement de systèmes de systèmes ». Gérard Fourez (1992) va plus loin en affirmant le caractère inéluctable de cette démarche : « Nous faisons sans cesse de l'interdisciplinarité sans le savoir. Nous le faisons chaque fois que nous mobilisons des savoirs divers qui nous sont disponibles pour résoudre une question concrète ». L'enjeu majeur de cette démarche est qu'elle amène à la fois à œuvrer de manière plus collective et à articuler ensemble des savoirs parfois artificiellement disjoints.

4. Aspects méthodologiques

4.1 Une approche par compétences

Depuis la fin du xx^e siècle, en Belgique francophone en particulier, les objectifs de l'enseignement sont énoncés en termes de compétences. La compétence est définie comme « l'aptitude à mettre en œuvre un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes pour accomplir un certain nombre de tâches » (Décret « Missions » de la Communauté française de Belgique, 1997).

Une distinction est faite entre les compétences transversales, communes à toutes les disciplines et les compétences disciplinaires. Dans chacune des disciplines, sont ainsi énoncées les compétences « terminales », qu'il s'agit de développer chez l'élève au terme de l'enseignement secondaire.

² Aux disciplines ici retenues, Perrenoud ajoute les sciences politiques, la criminologie, l'architecture et l'urbanisme, ainsi que celles qui sont introduites – souvent modestement – par l'école sous le label des « éducations » (éducation physique, musicale, artistique, « pratique », civique, aux médias, à la santé, sexuelle, interculturelle, technologique, au développement durable, au fait religieux, au respect de l'autre sexe, morale et /ou éthique, etc.).

³ Nous reprenons ces définitions ainsi que les citations qui suivent à notre collègue Philippe Parmentier, qui les a formalisées à l'UCL dans le cadre du cours de « Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité » (LAGRE2220).

De manière générale, à la fin des humanités, il est demandé que l'élève soit capable :

- de s'interroger, de se poser des questions au départ de différents documents, des textes, des images ou des statistiques, de formuler une question pertinente et d'émettre des hypothèses de réponse à cette interrogation ;
- de s'informer, de consulter les différents documents lui permettant de répondre à cette question, d'approcher des textes, des images ou des statistiques, de rechercher l'information la plus significative et de trier les données ;
- de traiter des informations, de les trier, de les classer, de les transformer pour les rendre plus claires par la construction de graphiques, de structurogrammes, de cartes, et de mettre en relation les données les unes avec les autres ou avec des notions théoriques ;
- de synthétiser, d'organiser les résultats et de présenter une synthèse sous différentes formes, que ce soit un texte, un structurogramme, un tableau ou un croquis ;
- de comparer les résultats de sa recherche personnelle avec des modèles et des théories ;
- de construire une position argumentée sur le sujet après avoir maîtrisé les aspects positifs ou négatifs, les coûts et les bénéfices de chacune des thématiques étudiées ;
- de communiquer des résultats sur différents supports allant du texte sur papier au panneau en passant par la présentation de diapositives, la carte ou des documents graphiques, voire artistiques.

Ces compétences sont donc générales, et tout enseignement disciplinaire a pour objectif d'atteindre un certain niveau de chacune de ces compétences. Ces compétences sont alors déclinées dans chacun des champs des sciences humaines. Chaque chapitre de la première partie de cet ouvrage, centré sur la présentation d'une discipline, mettra en exergue les compétences particulières à développer à travers cette discipline.

4.2 De la tâche complexe aux concepts

Pour développer une compétence, l'élève est invité à réaliser une tâche complexe qui l'amène à mettre en œuvre un certain nombre de savoirs et de savoir-faire. La tâche est aujourd'hui au centre des programmes de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette tâche permet à l'élève de construire des savoirs.

Si, traditionnellement, l'enseignement était organisé autour de matières à enseigner, l'évolution des conditions d'apprentissage a plutôt mis en évidence le développement de concepts. Le décret « Missions » de 1997 a ainsi préconisé un certain nombre de concepts qui permettent à l'élève de se situer dans le temps et dans l'espace, de s'approprier sa culture, mais aussi des outils de communication et de réflexion qui l'aident à comprendre l'environnement économique et social dans lequel il évolue, et par là à y prendre une place active et à construire sa « citoyenneté dans une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». Cet enseignement par concept constitue un nouveau cadre pour l'enseignement secondaire : il est décliné dans les différents programmes des réseaux d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les concepts sont des constructions théoriques des faits et des réalités. Ils présupposent une démarche déductive basée sur des hypothèses et des tests de ces hypothèses sur des données empiriques, qui permettent ou non de vérifier ces hypothèses. Les concepts peuvent ainsi être éprouvés et enrichis par tout un travail scientifique. En classe, ils présentent un intérêt certain en ce sens qu'ils déterminent un cadre commun de la communication et permettent aux élèves d'organiser les savoirs. Ils présentent également l'avantage d'encadrer les préconceptions des élèves et leurs représentations qui varient en fonction de leur milieu socio-économique et culturel. Indispensables à toute recherche scientifique, ils accompagnent les démarches heuristiques développées en classe.

La définition des concepts propres aux sciences humaines et de leurs attributs ainsi que la présentation de la démarche scientifique liée aux tâches qui permettent de développer des compétences est un objectif majeur de cet ouvrage.

4.3 Des compétences aux unités d'acquis d'apprentissage : les nouveaux référentiels

Le décret « Missions » de 1997 prévoyait la rédaction de référentiels interréseaux, dispositifs permettant de soutenir les enseignants dans leur métier en planifiant les savoirs et les savoir-faire et en assurant la continuité des apprentissages. Des évaluations actuelles faites par l'inspection inter-réseaux a mis en exergue :

- la définition assez vague des savoirs requis ;
- le caractère inconciliable des programmes des différents réseaux d'enseignement ;

- le problème de planification des apprentissages entre les différents niveaux des humanités et entre les différents établissements ;
- l'imprécision des savoir-faire requis et des niveaux de maîtrise attendus.

Sur la base de ces différentes considérations, le rapport 2008-2009 de l'inspection préconisait de « fixer, en inter-réseaux, de manière consensuelle et pour chaque discipline, les savoirs "incontournables". En l'occurrence, il s'agirait de définir les ressources qui sont réellement utiles à l'exercice des compétences et que l'on peut raisonnablement considérer comme les fondements d'une culture citoyenne dans le champ disciplinaire concerné ».

Les référentiels inter-réseaux qui sont en cours de construction visent ainsi à présenter pour chaque discipline des « unités d'acquis d'apprentissage »⁴. Celles-ci désignent « un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptibles d'être évalués ». Ces acquis d'apprentissage sont « ce que l'élève sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage ». Au sein de chaque unité d'acquis d'apprentissage, l'élève est appelé à développer une compétence mettant en œuvre :

- la connaissance, c'est-à-dire la construction et l'explicitation des ressources ;
- l'application ou la mobilisation des acquis dans le traitement de situations ;
- et le transfert ou la mobilisation des acquis dans le traitement de situations nouvelles.

La mise en œuvre de ces compétences mobilisera chez l'élève différents savoirs et savoir-faire qui seront planifiés dans le temps au sein d'unités d'acquis d'apprentissage.

4.4 En sciences humaines, une démarche en trois temps

Comme cet ouvrage ne vise pas à former des chercheurs en sciences sociales – ni dans le chef des enseignants, ni a fortiori dans celui des élèves –, on s'est abstenu d'entrer dans des développements complexes. L'objectif poursuivi est plutôt de donner des outils à l'enseignant pour amener l'élève à faire la distinction entre

⁴ Les informations présentées ici sont issues des Référentiels inter-réseaux des « compétences terminales et savoirs requis » à l'issue des Humanités générales et technologiques et « compétences terminales et savoirs communs » à l'issue des Humanités professionnelles et techniques.

savoirs spontanés et savoirs scientifiques, à faire preuve de rigueur, à exercer des compétences, à s'approprier des savoirs en mettant en œuvre une démarche de recherche.

Plus précisément, la démarche que nous proposons de développer dans l'enseignement secondaire se résume à trois activités.

4.4.1 Choisir un sujet (fait social, réalité sociale) et s'interroger

L'élève est amené à formuler ses prénotions, à les confronter avec celles des autres élèves de la classe, à distinguer ce qui relève des jugements de valeur et des jugements de réalité. La consultation de documents généraux dans le cadre de cette observation questionnante apporte des éléments susceptibles de nourrir la réflexion, l'interrogation.

Seul ou en groupe, l'élève formule une question courte, précise, non moralisatrice, non psychologisante, réalisable et vérifiable. Il émet ensuite plusieurs réponses provisoires, appelées hypothèses explicatives en distinguant la variable dépendante (ce qui est expliqué) des variables indépendantes (ce qui explique).

4.4.2 Rechercher des informations et les traiter

À partir de plusieurs sources (auteurs et supports), amenées ou non par l'enseignant, l'élève dégage les informations-clés susceptibles de valider ou d'invalidier les hypothèses. On parle ici d'observation vérifiante. L'élève doit être capable de remettre les informations dans leurs contextes spatial, temporel et socio-économique, d'établir des relations entre les informations traitées, de distinguer les causes des conséquences, d'extraire des données d'un texte, d'un tableau statistique, d'un graphique. Il croise différents points de vue. Il définit correctement les notions et les concepts. Il reste toujours attentif à la qualité des sources en appliquant une grille d'évaluation : Qui ? (Quelles sont les compétences de l'auteur ? Etc.) – Quoi ? (Contenu scientifique ou non ? Document complet ? Etc.) – Quand ? (De quand date l'étude ? Est-elle récente ou non ? Etc.) – Où ? (Où ont été collectées les données ? Etc.) – Pourquoi ? (Quel est le but de l'auteur ? Convaincre ? Etc.) – et il note correctement les références bibliographiques.

Dans certains cas, l'élève peut être amené à produire de nouvelles informations en testant différentes techniques : réalisation d'une interview libre ou guidée, d'un sondage d'opinion élémentaire. Selon le cours et le degré, l'enseignant introduit des auteurs, des modèles théoriques relatifs au sujet traité.

L'élève produit une synthèse structurée et la présente à la classe et/ou à l'enseignant. Elle comprend une réponse argumentée à la question de départ et peut se présenter sous diverses formes (texte écrit, exposé oral avec ou sans support, affiche, etc.). C'est l'occasion d'aborder différentes techniques. Communiquer suppose d'entrer en relation avec autrui (oser s'exprimer, adapter le message au récepteur, apprendre le sens de la nuance, écouter sans couper la parole, etc.) et de pratiquer la langue française (appliquer les règles de syntaxe, élargir son lexique, s'exprimer avec clarté, etc.).

4.5 Plan de l'ouvrage

Dans la première partie de l'ouvrage, nous présenterons les principaux concepts liés à huit disciplines des sciences humaines, en les déclinant suivant les différents aspects de ces dernières. Le lecteur pourra ainsi se familiariser avec chacune de ces disciplines. Chaque chapitre lui présentera en outre les différentes écoles ou approches qui ont, par des voies diverses, contribué à établir les concepts clés de la discipline concernée ainsi que les démarches qui ont été utilisées pour tester leur validité théorique. L'enseignant disposera ainsi des cadres qui lui permettront d'aider l'élève à réaliser la tâche complexe qui lui est demandée, en utilisant certains concepts déjà abordés afin de les enrichir ou de construire de nouveaux savoirs.

D'une nature plus pratique, la deuxième partie de l'ouvrage présente cinq séquences didactiques pluridisciplinaires qui permettent par le biais d'une tâche particulière de construire plusieurs des concepts précités : ces séquences auront pour objets successifs la mondialisation, l'urbanisation, le développement durable, les dépendances et la démocratie. Chaque chapitre de cette deuxième partie propose de développer une compétence particulière en procédant de la manière suivante :

- la construction d'une question de recherche ;
- la proposition d'une tâche pour répondre à la question de recherche et développer une compétence particulière ;
- une orientation vers un choix de documents à choisir en vue de répondre à la question de recherche ;
- l'introduction des différents concepts à utiliser pour pouvoir réaliser la tâche ;
- une aide à la structuration de la réponse à la question de recherche par un plan détaillé des différents éléments à mettre en exergue.

Bibliographie

- ALBARELLO, L. (2004), *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, De Boeck.
- CLARY, M. & GIOLITTO, P. (1994), *Profession enseignant – Éduquer à l'environnement*, Paris, Hachette.
- DÉPELTEAU, F. (2000), *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, De Boeck.
- FOUREZ, G. (1992), « Dans un océan d'ignorance », *Échec à l'échec*, 86.
- GIROUX, S. & TREMBLAY, G. (2009), *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*, Montréal, ERPI.
- MORIN, E. (1977), *La méthode. Vol. 1. La Nature de la Nature*, Paris, Seuil.
- PERRENOUD, P. (2012), *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris, ESF.
- VAN CAMPENHOUDT, L. & QUIVY, R. (2011 – 4^e éd.), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod (1995 – 1^{re} éd.).