

Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars?¹

Nicole Tutiaux-Guillon²

Una qüestió socialment viva (QSV) és, segons la definició de Legardez et Simonneaux (2006), una qüestió que no està decidida ni per la ciència ni per la societat; que està oberta i suscita debats i controvèrsies. És socialment viva si aquests debats són, sobre tot, socials; és científicament viva si aquests debats es refereixen també a les ciències, als investigadors, en desacord sobre les respostes vàlides que es puguin aportar. És, sovint, una qüestió mediatitzada. Representa un repte social, mobilitza valors, interessos i pot ser portadora d'emocions. Sovint, és políticament sensible.

En un article anterior (2006a) analitzo la ciutadania com una qüestió socialment viva a la França contemporània. Els dos exemples que utilitzo en aquest article –el desenvolupament sostenible i la memòria d'esdeveniments foscos del passat– corresponen a aquesta definició, i són socialment i científicament (en especial el desenvolupament sostenible) vius. Aquestes qüestions són també QSV en altres països occidentals, i fins i tot més enllà. Limito, però, l'ambició de la meua anàlisi al meu principal àmbit de recerca: l'ensenyament secundari francès.

Aquestes QSV plantegen a l'ensenyament de la Història i de la Geografia –tal i com funcionen a França– problemes importants. Això no significa que les QSV estiguin absents de l'ensenyament d'aquestes disciplines: es poden trobar exemples tant en les prescripcions com en les pistes obertes per alguns professors. Però si se les tracta com qüestions científiques i socials vives, aleshores la disciplina escolar és modificada almenys en els seus sabers i en les seves pràctiques; si, contràriament, es vol mantenir la disciplina escolar tal i com està actualment, aleshores les QSV perden la seva vivacitat i la seva complexitat. Aquest article es fonamenta en aquesta alternativa i proposa sobretot algunes pistes de reflexió.

La qüestió dels sabers

Des de finals del segle XIX nombroses disciplines escolars, entre elles la història i la geografia, es presenten com un conjunt de sabers exactes i quasi exhaustius, establerts i garantits per la ciència. Convé, diuen sovint els professors, donar als adolescents les certeses que esperen. Es tracta de fer conèixer als alumnes fets, escollits per la seva importància de manera assenyada, en una presentació ordenada que permet explicar-los

1. Traducció de Joan Pagès i Blanch

2. Professora de la Universitat Lille Nord de France, IUFM, Université d'Artois, Laboratoire Théodile-CIREL, Université Lille 3

i donar al món lògica i coherència. Les evidents sacsejades del món contemporani fan més que mai necessària aquesta transmissió de referències segures, i per tant científicament establertes. Una gran part dels sabers constitueixen una vulgata legitimada per la tradició (Chervel, 1998); una altra s'introdueix en funció de les evolucions del món.

Ara bé, tractant-se de les QSV és difícil escollir els sabers científics que hi fan referència ja que aquestes no estan estabilitzades. Per exemple, el concepte i el projecte de «desenvolupament sostenible» són objecte de definicions diferents i inclús divergents. Aquestes divergències resulten de contextos científics però també de models ideològics més o menys implícits: definicions androcèntriques o ecocèntriques; definicions que integren l'economia en la dimensió social o la consideren una dada externa; definicions que donen, o no, lloc a una posada en joc rellevant de l'equitat social; definicions que privilegien un canvi profund de relacions entre societat i naturalesa o un projecte centrat en el desenvolupament continu; definicions percebudes com a neutres políticament, o implicant relacions fortes entre ciència i valors o com a nou instrument de dominació... (Girault et Sauvé, 2008). Tampoc els paradigmes que permeten construir les recerques sobre el desenvolupament sostenible, o les anàlisis crítiques de l'objecte i del concepte, no són comuns a tots els investigadors. La mateixa manera de plantejar les preguntes i de respondre-les no té consens. Tampoc hi ha convergència entre les posicions d'alguns geògrafs francesos com Veyret, Mancebo, Brunel i Elamé. De sobte, encara que el tema del desenvolupament sostenible és introduït en les prescripcions (des del 2006), falten coneixements estables i consensuats. Els mitjans de comunicació informen més o menys d'aquestes controvèrsies suficientment per què els ensenyants en coneguin algunes. Un altre aspecte del desenvolupament sostenible és el projecte de futur: els científics són prudents sobre les probabilitats, les previsions i les simulacions. Sovint l'essencial és tant assolir un impossible coneixement exhaustiu de la realitat pertinent per al futur, com construir una pluralitat de models, limitats, però que permetin intel·ligibilitat i decisió, oferint un gran nombre d'alternatives i de vies de recerca. Com transposar tot això en disciplines –com la història o la geografia, però també les ciències–, que en l'ensenyament secundari fan creure que tenen capacitat de presentar una interpretació única, verdadera i suficient de la realitat?

Al costat dels coneixements científics, les referències de les QSV han de buscar-se sovint en les pràctiques socials, culturals, polítiques, ètiques (Legardez & Simonneaux, 2006, Simonneaux 2008). Aquest seria el cas per al desenvolupament sostenible. Ara bé, he escollit aquí l'exemple de les memòries controvertides. Pierre Nora data el «moment de la memòria» als anys vuitanta, en resposta als canvis d'una societat que pren consciència de la desaparició de les tradicions (1992) però també de l'afebliment d'una representació comuna de França, a causa de la descolonització, de la integració a la comunitat europea, de la mundialització. La «fi de les ideologies» o la «fi de les escatologies» contemporànies d'aquests canvis, la dificultat de pensar en un projecte col·lectiu, condueixen a valorar el passat, un passat llargament mitificat, en rosa o en negre. Els relats de vida, les obres i els espectacles que ofereixen evocacions del passat estan fent taquilla. Les commemoracions locals, regionals o nacionals es juxtaposen i multipliquen, i condueixen a debats sobre la legitimitat d'aquesta o aquella commemoració o del dia escollit. El debat condueix també al lloc que ha de tenir «la comunitat

de ciutadans» (per reprendre la fórmula de Dominique Schnapper) en els grups portadors d'identitats i de memòries que no es confonen pas amb la memòria nacional tal i com ella ha estat construïda durant els segles dinou i vint. La qüestió és especialment vàlida quant a les reclamacions d'aquells o d'aquests grups que denuncien el silenci i l'oblit del sofriment dels que són hereus. Als grups ja reconeguts, com els portadors de les memòries dels genocidis, s'hi ha afegit aquells que reivindiquen la memòria de l'esclavatge, del tràfic d'esclaus i dels mals de la colonització. Aquí juguen els fets, però sobretot les emocions, les sensibilitats, inclús els mites. La veritat de les penes parla més fort que la veritat científica, la veritat científica és sospitosa de connivència amb els opressors. La referència viva al passat engendra una forta competència de sofriments, com, per exemple, entre els descendents dels negres deportats i els descendents dels morts als camps d'extermini (Chaumont, 2002). Des del 2009, les controvèrsies i reivindicacions han posat sovint d'actualitat alguns fets anteriors. El cas més emblemàtic és, sens dubte, el que s'anomena «el cas Pétré-Grenouilleau»³.

Preguntes que es plantegen per a l'ensenyament de la història i de la geografia: quin lloc han de tenir aquestes sabers quan els temes es troben explícitament als programes (per exemple en els programes de 4t aplicables al setembre de 2011 sobre el tràfic i l'esclavatge⁴, com actualment ja succeeix als departaments d'ultramar)? Quins sabers s'han escollir quan els alumnes són potencialment d'aquests grups i els tenen a la memòria (per exemple, per les qüestions relatives a la colonització i a la immigració)? Quin lloc donar als debats de memòria a classe? És necessari evocar aquests debats de memòria si cap alumne sembla recordar-los?

Afegim-hi, finalment, al que és a la vegada dificultat i pista de treball, que l'Escola és, a França, i d'acord amb un principi fonamental, el lloc de la presa de distància amb l'opinió i fins i tot, segons els professors, de la neutralitat que s'assimila a l'objectivitat.

Els límits de les disciplines escolars

Les QSV varien evidentment segons els contextos. Si la qüestió de les memòries sembla actualment aturada, va estar viva i ara està en una mena de QSV latent. La seva forma actual està lligada a les identitats i a les immigracions antigues i recents.

3. Una acusació de negació de crims contra la humanitat ha estat realitzada el setembre de 2005 pel Col·lectiu d'Antillans, Guaianesos i Mhories (Collectifdom) contra Olivier Pétré-Grenouilleau, autor d'un llibre, *Les traites négrières*, finançat pel Senat. En una entrevista concedida al *Journal du Dimanche*, l'historiador afirmava que «els traficants d'esclaus no són genocides» ja que no van tenir per finalitat l'extermini d'un poble, i criticava la llei *Taubira*, perquè al definir el tràfic d'esclaus com un crim contra la humanitat, incloïa «una comparació amb la Shoah». Patrick Karam, president de Collectifdom, anuncia que ha demanat a les autoritats competents la suspensió de Pétré-Grenouilleau de l'ensenyament universitari. La reacció del món acadèmic va ser molt enèrgica i va aprovar el manifest *Llibertat per a la història!* El desembre de 2006.
4. El programa de 5è aplicat des de començaments del 2010 comporta un estudi de l'Àfrica (segles XIV-XVI) que tracta del tràfic entre africans i àrabs.

La qüestió del desenvolupament sostenible sembla instal·lat com una QSV després d'alguns anys, inclús si la seva vivència política varia. D'altres qüestions van ser QSV en funció de l'actualitat (la URSS), d'altres encara ho han de ser (Islam i democràcia)...

A França els programes s'estableixen sovint per més de cinc anys. Les QSV poden afegir-se als temes prescrits des de fa temps (la colonització i la descolonització, la Segona Guerra Mundial, els models de desenvolupament, els ambients naturals de les societats humanes...) als quals donen altres enfocaments. Poden també, davant la vivacitat de les controvèrsies, portar a classe noves qüestions (la mundialització). No hi ha, però, solapament entre el tractament prescrit i les qüestions científicament o socialment vives, encara que els títols semblin convergir.

En els programes del collège que van ser imposats a partir de 1995, i estan encara parcialment en vigor⁵, l'accent posat sobre els documents patrimonials i sobre la memòria va eliminar les memòries de les minories, amb l'excepció de considerar els documents patrimonials de diverses religions en lloc de les memòries minoritàries. Els documents patrimonials evoquen tant una identitat nacional europea com un valor universalista com és tradició a França des d'almenys el 1902 (Tutiaux-Guillon, 2003). Els programes de l'escola elemental publicats el 2008 estan també marcats per l'accent de la memòria nacional⁶. L'escolarització de commemoracions imposades pel ministeri, per exemple la «commemoració del 90è aniversari de la fi de la primera guerra mundial»⁷, sembla també apuntar a una memòria comuna i consensuada. Es tracta explícitament de fundar la nació i Europa, de preservar la democràcia i de prevenir les conseqüències i els crims resultants del racisme o de l'antisemitisme. Els programes del lycée dels anys 2000 són els primers als quals es van introduir explícitament alguns temes relatius a les memòries⁸, però els redactats rarament plantegen la diversitat amb l'excepció de «les memòries de la segona guerra mundial» (Tale). Els nous programes del collège introdueixen el tràfic negrer i l'esclavatge a 4t i la immigració a 3r. Els recents programes de primària mantenen l'ensenyament de l'extermini dels Jueus i dels Gitanos i introdueixen igualment el tràfic de negres i l'esclavatge. Es tracta de prendre nota dels corrents historiogràfics o de respondre a les QSV contemporànies?⁹ En la meua opinió, el context polític

5. Els nous programes, publicats el 2008, s'apliquen progressivament des del 2009 (a 6è, primer nivell del *collège*) a 2012 (a 3er, darrer curs del *collège*). D'igual manera els programes del *lycée* són aplicables des del 2010, a 2º, el 2011 a 1er i el 2012 a Terminal.
6. De les 25 figures històriques establertes com a referències, només 4 no són pas «franceses» (Gutenberg, Colom, Copèrnic, Galileu, 5 si s'inclou Juli Cèsar, que no hi figura més que a títol de conqueridor de la Gàl·lia) i d'esdeveniments la data dels quals ha de ser memoritzada, només 4, referits tots a la història de la Unió Europea, no pertanyen al relat nacional clàssic. Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, www.education.gouv.fr
7. Note de service n°2008-078 del 5-6-2008, imposant entre altres la participació de les escoles a les cerimònies commemoratives i a la «dimensió europea de la memòria» d'aquesta guerra (www.education.gouv.fr).
8. «L'organització del record que prolonga la Gran Guerra» (accompagnements programmes de 1ère), «la memòria del Front Popular» (1er) i a Terminal «les memòries de la Segona Guerra Mundial».
9. Obres de referència sobre la història de la immigració (per exemple, Y. Lequin, P. Milza, G. Noiriel) estan

converteix aquests temes en inevitables a partir d'ara. Segons el Ministeri, correspon a la història escolar comunicar la memòria comuna francesa. A l'octubre de 2007, el ministre d'Educació nacional afirmava: «l'escola està en el seu paper quan reforça la cohesió nacional al voltant d'una història, d'uns valors i d'una aspiració comuna» i que apleguen la nació¹⁰. Es pot acabar amb un refús fora de l'univers escolar a les controvèrsies de memòria, inclús amb una afirmació de la memòria compartida en oposició a les controvèrsies. Enfront dels debats, l'assignatura d'història té per missió fer passar la veritat dels fets. Es troba aquí la tradició de resistència als debats i a les controvèrsies i la inscripció en la recerca del consens i el refús de la política entesa com allò que divideix (Audigier, 1993, 1995, Tutiaux-Guillon, 2001). Per tant, les QSV no existeixen com a tals en els programes d'història.

El cas del desenvolupament sostenible és més ambigu: és un tema d'estudi imposat però d'alguna manera l'han refredat, l'han endolcit. Aquest enfocament s'ha convertit en una entrada inevitable de qualsevol problema d'adaptació, des dels programes de segon del 2000, centrat en les relacions entre societats, desenvolupament i medi ambient, i sobretot amb les dues circulars que fan obligatori a tots els nivells educatius el desenvolupament sostenible, en 2004 i 2009. El principi desenvolupat per les circulars ministerials és el d'una integració en els ensenyaments existents, sobre un total imposat de 60 hores anuals, i amb total llibertat pels centres. Els programes han estat modificats i la temàtica del desenvolupament sostenible explícitament introduïda a geografia, per l'escola elemental a l'inici del curs 2008 i pel collège a partir del curs 2009. En el curs 2010-2011 es podrà estudiar què fan els llibres de text i els professors en un programa de geografia de 5è centrat en el desenvolupament sostenible, malgrat que en els casos on el concepte ja s'ha treballat se n'ha reduït la complexitat. El primer tema de l'any imposa abordar els reptes per definir la noció, «Aquests reptes [del desenvolupament sostenible] són tractats a partir d'un estudi de cas a escollir; els reptes econòmics, socials i ambientals del desenvolupament sostenible en un territori són precisats, definits i posats en relació. Estudi de cas: un repte d'adaptació en un territori (residus, transports, desplaçaments, equipament turístic i oci...)»¹¹. Les eleccions, que poden correspondre a qüestions locals concretes, deixen de banda els interrogants sobre el model econòmic i sobre eleccions polítiques. La seqüència del programa es centra en qüestions de població i del desigual desenvolupament mundial, reenviant les anàlisis econòmiques i polítiques del desenvolupament sostenible a escala planetària a les classes posteriors. És veritat que aquest programa va dirigit als alumnes de 12-13 anys. Si és evident que els estudis de cas donen la possibilitat als professors de treballar una qüestió (local?) socialment viva, els programes no en diuen res. Els programes

disponibles des dels anys 1990 encara que les tesis només s'han multiplicat en els anys 2000. Els treballs sobre l'esclavatge i el tràfic són, contràriament, menys nombrosos i impliquen poques tesis.

10. *B.O.* n°28, 15 juillet 2004, *B.O.* n°14, 5 avril 2007

11. *Programmes Programmes des enseignements d'histoire-géographie, éducation civique - Classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième -*, eduscol.education.fr/ D0082

d'història no atorguen cap lloc al concepte de desenvolupament sostenible¹². Els web de les institucions oscil·len entre l'oblit de la història en profit només de la geografia o l'esbós de propostes de treball que orienten la lectura dels programes¹³ amb motiu de qüestions com l'Humanisme, la colonització, la filosofia de les Llums, la industrialització...

En síntesi, els temes proposats estan molt allunyats de controvèrsies contemporànies. La qüestió del rescalfament climàtic, per exemple, no figura en els programes de geografia o d'història. Les circulars oficials no diuen res de les controvèrsies i dels dubtes que es refereixen al concepte i als projectes de desenvolupament sostenible. L'anàlisi que segueix no pot doncs recolzar-se en la lletra de les prescripcions¹⁴. És veritat que a França els programes són molt poc detallats: són sobretot la *vulgata*, els llibres de text i les decisions dels professors qui els donen un contingut. Però quina quantitat de QSV introduiran voluntàriament allà on les prescripcions no en diuen res? Els llibres de text publicats el 2010 són lluny d'haver fet tots la mateixa elecció.

Les QSV no són tampoc qüestions circumscrites als dominis disciplinars: el desenvolupament sostenible, per exemple, és treballat al menys per les ciències experimentals (biologia vegetal, animal, humana, geologia aplicada, física i química...), per les ciències socials (economia, sociologia, geografia, història, ciències polítiques, etnologia...), per la filosofia (en particular l'epistemologia i l'ètica). Això val també per les qüestions de memòria entre història, sociologia i psicologia, per exemple. Es veu també als professors d'història associar-se per tractar-los amb els col·legues de lletres i d'art, suposadament més capaços de manejar les emocions i, en general la subjectivitat (Bossy, 2007). Ara bé, algunes disciplines poden no estar presents a l'Escola com, per exemple, la geologia aplicada, la psicologia o l'etnologia. D'altres es reconfiguren en uns conjunts disciplinars diferents, per exemple, alguns continguts de ciències polítiques podrien trobar-se a educació cívica, a ciències econòmiques i socials, a història-geografia. En fi, els programes escolars no es corresponen necessàriament als quadres teòrics que permeten assolir seriosament aquesta temàtica. Per no agafar més que el cas de la història, on la història del medi ambient o l'eco-història no tenen un lloc explícit en els programes; quant a la geografia, es proposen aproximacions a múltiples escales i sistemes però segueixen sent escasses. Si en la utilització més corrent del «desenvolupament sostenible», es tracta d'insistir en les interrelacions entre desenvolupament econòmic, desenvolupament social i protecció mediambiental –fins i tot sobre les relacions amb les eleccions polítiques i ètiques (governança) noves–, cal reconèixer que en l'ensenyament francès l'entorn és sobretot abordat des de les vivències de la vida i de la Terra (i una mica a geografia); l'economia i els aspectes socials ho són a història i geografia i en ciències econòmiques i socials (però aquests estudis no són obligatoris per a tothom), la qües-

12. Excepte a la classe de 3r: el protocol de Kyoto (1997) s'afegeix a les referències de coneixement obligatori.

13. <http://eduscol.education.fr/D1185/accompagnement.htm>, consulta tardor de 2009

14. Una anàlisi dels llibres de text de 5è serà presentat al col·loqui internacional de didàctiques de la Història, de la geografia i de l'Educació per a la Ciutadania el 2011.

tió de la governança correspondria més aviat a educació cívica i la de l'ètica a la filosofia, que no forma part del programa més que en el darrer any de secundària. Com fer, aleshores, treballar als alumnes les interrelacions en el temps normal d'ensenyament? Introduir qüestions vives, ubicant-les en el lloc de les disciplines o exigint un espai específic per la interdisciplinarietat?

L'organització escolar tal i com funciona des de finals del segle XIX sembla mal adaptada a qüestions que imposarien una reflexió interdisciplinària, o fins i tot que demanarien comparar la manera com les diferents disciplines científiques analitzen un problema i aporten respostes.

Una transposició didàctica específica?

Les qüestions vives, sensibles, són d'ordinari apartades de la història i la geografia on no hi apareixen més que refredades, edulcorades (Legardez & Simonneaux, 2006): són transformades en referències consensuades, acceptables per a tothom (Audigier, 1993). Es retroben aquí bloquejos ja percebuts en els anys 90 quan es tractava d'introduir la qüestió de les situacions-problema (Gérin-Grataloup et coll., 1994).

Les QSV, com a qüestions socials i com a qüestions científiques, condueixen a transposicions didàctiques específiques. La transposició didàctica, segons el model construït per Chevallard (1985), és la transformació de sabers de referència en sabers escolars. Aquest procés suposa la divisió del camp científic en objectes de saber, donant lloc a aprenentatges especialitzats (desincretització), a la supressió de referències als productors d'aquest saber (despersonalització), a la inserció en les problemàtiques escolars, estranyes als problemes i a les problemàtiques que han presidit les recerques sàvies on es presenten els resultats (descontextualització), a la programació d'aprenentatges i al control social dels sabers transmesos. Ara bé, en el cas de les QSV la descontextualització i la despersonalització no poden afeblir el caràcter de qüestió viva, ja que és en el context dels debats entre problemàtiques sàvies i actors socials que es desenvolupa el caràcter específic d'aquestes qüestions. Preservar la menció d'actors-productors de sabers sobre aquestes qüestions, implica un altre tipus de transformació dels sabers que encara està per estudiar. El simple fet de fer entrar als alumnes en les controvèrsies és rar, segons diverses recerques (Bonafoux et coll., 2007, Tutiaux-Guillon, 2008 et 2009).

Vergnolle Mainar, seguint a didactes de les ciències, proposa recolzar la transposició didàctica dels sabers sorgits de diferents disciplines necessàries per a l'educació per a la sostenibilitat sobre el concepte d'illots de racionalitat: *«El concepte d'illot interdisciplinari de racionalitat» proposat per G. Fourez (2006) permet pensar les aproximacions disciplinàries, en una perspectiva transdisciplinària. [...] concep el camp del coneixement comú com a no homogeni: segons la qüestió formulada, els sabers mobilitzats poden procedir tant de nombrosos camps disciplinaris com integrar sabers no acadèmics. Aquest enfocament permet confrontar-los, discutir-los però també estructurar la producció de nous coneixements escolars. En aquesta si-*

tuació, les disciplines no perden la seva identitat sinó que esdevenen recursos» (Vergnolle-Mainar, 2009). Construir un «illot de racionalitat» permet associar un estat dels contextos de construcció de problemes i de sabers, un estat de les posicions divergents i un treball sobre les temàtiques, els objectes o els conceptes. Fourez (2006) distingeix clarament el treball per disciplines i el treball al voltant de situacions reals, de problemes concrets, que una aproximació interdisciplinària permet resoldre: no es tracta de partir dels sabers savis, sinó de realitats quotidianes i de decisions a prendre, i l'objectiu és trobar una solució al problema, de manera semblant al que fan els metges, els arquitectes o els enginyers; no es tracta de proposar un discurs universal. Això no suposa deixar de banda l'enfocament teòric, sinó que aquest és elaborat en context i articulant els sabers de tota mena i de qualsevol origen si es consideren pertinents¹⁵. Vergnolle-Mainar proposa retenir per exemple «paisatge» (i els debats sobre els ajustos corresponents). Es pot fàcilment imaginar que les QSV poden ser abordades així: «algunes energies poden i han de ser privilegiades per a un desenvolupament sostenible en els països desenvolupats, en els països emergents, en els anomenats menys avançats?»; «es pot construir un projecte col·lectiu sobre la memòria dels sofriments viscuts en el segle XX/els Temps Moderns/durant la colonització?»; «hi ha memòries més legítimes que altres?»; «s'ha de considerar la natura com una reserva de recursos per a la humanitat?», etc.

No obstant, un programa així suposa un projecte realitzat per un equip de professors, sobretot perquè els programes no preveuen aquests enfocaments. En efecte, o és necessari construir un creuament de disciplines entorn d'una mateixa qüestió, revisar els programes, acceptar trencar amb les fronteres i les estructures usuals d'una o més disciplines, o és necessari com a mínim que cada disciplina aportï les seves contribucions i que la seva juxtaposició sigui depassada en una reflexió que les confronta. Aquests són finalment els sabers escolars que són concebuts i treballats d'una altra manera, cosa que necessàriament modifica el procés de transposició didàctica.

Això no regula el problema dels sabers no científics en joc en les QSV. Sabers vernacles, sabers de la vida diària, concepcions que són en general posades a distància en l'ensenyament secundari, inclús si l'epistemologia actual no valida més fàcilment la diferència entre aquests sabers i els sabers savis. La circulació de sabers entre els savis, els experts i els no especialistes és reconeguda, però els mitjans de comunicació que hi han contribuït estan sovint sota sospita per part dels professors. El rol de l'escola és posar en qüestió aquests sabers comparant-los –sempre en detriment seu– als resultats i als coneixements científics. Es refusa així el debat d'opinió en profit del debat en el que s'enfronten arguments racionals o raonables. És tota una part de les QSV que és així difícilment transposable.

És també, implícitament, la qüestió de la finalitat de la transposició d'aquestes qüestions a l'escola que, sovint, roman sense resposta: es tracta de prendre distància amb els debats massa marcats de subjectivitat, d'ignorància, de mala fe? Es tracta

15. Es pot assenyalar que aquest enfocament per situacions és més fàcilment conciliable amb els currículums organitzats per competències que s'estan desenvolupant actualment.

d'aprendre a argumentar, a mantenir la seva decisió, a examinar el que els fa sabers heterogenis, experts, vernacles...? Es tracta de formar el ciutadà per a prendre decisions reflexives en un context de debats i d'incerteses? Es tracta de fer-li prendre consciència dels compromisos ètics inherents a l'elecció del saber? Es tracta de comprendre el món i la seva complexitat, comprendre les dificultats de decidir i d'actuar? Es tracta d'exercir el seu esperit i de desenvolupar competències intel·lectuals de raonament crític, sistemàtic, dialèctic, de múltiples escales...? (Albe, 2008, Grumiaux et Matagne, 2009, Legardez et Simonneaux, 2006, Simonneaux, 2008, Tutiaux-Guillon, 2007). Segons la o les finalitats contemplades, la transposició o la recomposició didàctica, les QSV difereixen. Trobem aquí el rol central de les finalitats assenyalat per Chervel (1998) i Audigier (1993, 1995).

Un qüestionament de les pràctiques i de les finalitats

Una disciplina escolar articula les finalitats en una *vulgata*, en exercicis que permeten realitzar-se en el curs, en practiques de motivació, en formes normativitzades d'avaluació; el conjunt, estable en el temps, perpetua aquesta disciplina en el sistema escolar (Chervel, 1998). Les pràctiques no són així un coadjuvant als sabers per facilitar l'ensenyament i els aprenentatges, hi són en relació amb les finalitats i contribueixen a definir la disciplina.

A França domina el curs magistral dialogat: inclou moments de treball sobre documents, seguits de qüestions senzilles, demanant sobretot recopilar informació, a vegades interpretar-la, però sense que es tracti d'activitats d'alta tensió intel·lectual. Els alumnes participen responant oralment a les preguntes del professor o mitjançant la lectura de les seves respostes a curts exercicis escrits. El professor anuncia allò essencial, formalitza i institucionalitza el saber. La manca de temps, la preocupació per transmetre un coneixement suficient, imposen el diàleg ràpid i sense altercats. De sobte, el professor no demana més que excepcionalment una argumentació. Dirigeix el diàleg de tal manera que el risc d'error o d'errates es redueixi al mínim, recurrent sobretot a preguntes tancades. Les activitats dominants dels alumnes són escoltar, prendre apunts –sovint al dictat i recolzats pel text escrit a la pissarra– i la lectura analítica de documents. El professor exigeix sobretot l'atenció, suposada clau de la comprensió i de la posterior memorització. Els mètodes actius són més aviat percebuts com a pràctiques de motivació que com a mitjans per afavorir la construcció de coneixements (Audigier et col. 1996, Tutiaux-Guillon, 2006b). Finalment, l'experiència dels alumnes sens dubte massa marcada per les individualitats, les esperances i els records de cadascú, els valors i les emocions, és utilitzada pel professor si ajuda a comprendre quelcom difícil o estrany. L'essencial per a l'alumne és comprendre el que transmet el professor i aprendre-ho, ja que es tracta d'un saber tingut per verdader sobre el passat o sobre el món. És evident que aquestes pràctiques no convenen a un treball sobre les QSV, llevat de reduir-lo a una comprensió col·lectiva del problema corresponent i a l'adhesió a una solució ja donada.

En les activitats d'educació per al desenvolupament sostenible proposades pels treballs experimentals¹⁶, s'hi troben aprenentatges i pràctiques que corresponen millor al que es proposa o s'experimenta sobre les QSV. Es tracta de formar els joves per tal que s'obrin cap a altres sabers i altres normes, a la tria, a la gestió de la incertesa, de l'indeterminisme. Es tracta de formar-los per a l'anàlisi del joc d'actors i de conflictes d'interessos, per les contradiccions relacionades amb les divergències entre les diferents escales espacials o temporals, per a la resolució de problemes complexos –conservant l'exigència de veritat. Haurien d'adquirir les competències per a debatre amb experts, per jutjar en termes científics, en termes ètics, en termes de probabilitats i de riscos... En fi, el treball cooperatiu és sovint erigit en model de pràctiques socials. S'és força lluny de les pràctiques d'ensenyament franceses habituals en història i geografia. El recurs d'aprendre a debatre i a argumentar és considerat positiu pel professorat, que en destaca el valor i la noblesa, però sovint es deixa per més tard amb el pretext que els alumnes no en saben prou per a poder treure'n profit. En una recerca de l'INRP sobre l'EDD¹⁷ que implica una experimentació interdisciplinària, els debats no són l'objecte de treball en història i geografia. Com a molt es tracta d'educació en els mitjans de comunicació confrontant els alumnes amb discursos mediàtics contradictoris però fiables, en el marc de l'educació cívica, jurídica i social (Urgelli, 2009). El que guia al professor que s'hi compromet és una «ètica educativa imparcial i neutre» que procura evitar als alumnes que posin en el mateix pla dades científiques i creences (Urgelli, 2009). Aquesta elecció permet conciliar deontologia professional (refús d'adoctrinar als alumnes), amb una de les finalitats de l'educació per a la sostenibilitat (l'educació crítica) i les pràctiques habituals.

Pel què fa a les QSV sobre les memòries, no sabem gaire quines són les seves pràctiques a classe. Hi ha moltes publicacions que preconitzen continguts i enfocaments, però els treballs fiables que donen compte de l'ensenyament eficaç sobre aquestes qüestions són molt rars, més enllà d'algunes experiències concretes. Descarto evidentment portar testimonis o representants de diferents posicions a les aules: no és mai qüestió de controvèrsies aquí, amb l'excepció de treballar les relacions entre memòria personal, memòria històrica i història. La paraula del testimoni fa callar l'enfocament crític en nom del respecte de la persona i de la veracitat del que ha sofert. Per a estudiar a classe les memòries doloroses del segle XX els professors

16. D'entre una bibliografia abundant, es poden citar: Bazin, D., Vilcot, J.-Y., 2007, *vers une éducation au développement durable*. Amiens-Paris : Scéren-CRDP-CRAP; de Haan A. G., Mann J., Ried A.M., ed., 2000, *educating for sustainability / former à la durabilité*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: P. Lang; Mulcahy C., Tutiaux-Guillon, N., 2005, *guidelines on citizenship education for sustainable development*. London: CICE; Scott W., Gough S., 2003, *sustainable development and learning, framing issues*, London-New York, Routledge Farmer; Tilbury D. Stevenson, R.B., Fien, J., Schreuder, D.ed., 2002, *education and sustainability, responding to the global challenge*, Cambridge, IUCN; Wheeler K. A., Perraca Bijur A., 2000, *education for a sustainable future, a paradigm of hope for the 21st century*, New York-Boston-Dordrecht, Kluwer Academic / Plenum pub....

17. Nota del traductor : L'éducation au développement durable (L'educació per al desenvolupament sostenible)

d'història i de geografia opten per l'enfocament científic dels recursos (Corbel & Falaize 2004); és el que preconitzen els investigadors (Baquès 2007, Mesnard 2007). Quan els professors decideixen que és possible afrontar a classe temes controvertits i sortir de la unanimitat o de la univocitat, el dubte metòdic i l'anàlisi crítica dels recursos estan al centre d'aquest enfocament i de l'aprenentatge (De Cock-Pierrepont 2007, Fink 2003). Es troba així el doble ancoratge en l'epistemologia disciplinària i en l'ètica professional que caracteritza l'actitud dels historiadors i geògrafs. S'hi afegeix en aquesta ocasió les enquestes realitzades pels alumnes a les seves famílies –sense que se sàpiga sempre el que s'està fent a classe (Lepoutre 2005). Però això no ens diu res de la vivacitat de les qüestions científiques i socials tractades a classe.

El criteri fonamental, el de la pertinença dels aprenentatges per la societat (Albe 2008), porta a reflexionar sobre l'articulació entre pràctiques i finalitats. Des del segle XIX a França, la Història i la Geografia escolars són les responsables de construir la comunitat de ciutadans sobre una visió compartida del progrés polític i social i del món. Es tracta de transmetre el que permet la comprensió dels debats, l'exercici de les responsabilitats i la participació en el projecte col·lectiu. Un dels principis de la Il·lustració i després dels positivistes, és que «un ciutadà informat» (el terme és recurrent en els textos oficials, compresos els actuals) esdevindrà lúcid, capaç i crític pel domini dels sabers que li permetran fonamentar l'argumentació, la decisió i l'acció en la Raó i la Ciència. Els sabers escolars, suposadament científics, contribuirien a superar els estereotips, els prejudicis i les passions. Els resultats de les ciències, transposats per l'Escola, serien garantia d'universalitat i d'esperit crític: a França, la igualtat de drets es fonamenta sobre una universalitat que esborra l'individu privat i els particularismes. La relació entre el ciutadà i l'Estat és directa, sense cossos intermediaris, sense comunitats. Com que allibera de la ignorància, la cultura escolar allibera de les identitats i dels interessos privats, assimilats als particularismes, en profit de l'interès general (Tutiaux-Guillon, 2006a, 2007). Aquestes finalitats, estretament relacionades amb el model de ciutadania, només deixen a les QSV l'estatut de debats a incloure (analitzant els elements explícits i subjacents) o els conflictes d'opinions, d'interessos de creences. Però «com preservar aquesta ciutadania transcendent de cara a la diversitat de memòries celebrades [...] i de cara als conflictes de memòria]? L'orientació escollida en els textos oficials, que voldrien fer d'algunes memòries minoritàries un bé simbòlic de tots, pot semblar pertinent, però no resol els problemes, a falta d'explicitar el lloc i l'estat possible d'una lectura plural del passat, de les memòries en conflicte i de tot el que posa en dubte el relat unitari» (Tutiaux-Guillon, 2008). O encara, quins sabers són socialment pertinents en una societat en la que la pluralitat de les memòries, que en si no és un fet nou, alimenta els conflictes socials?

Així mateix, el desenvolupament sostenible i segurament més àmpliament les QSV, enterboleix la frontera entre qüestions d'interès local o singular, entre qüestions privades i qüestions públiques. Enterboleix les fronteres entre moral, ètica i política però també entre qüestions socials i qüestions científiques, que els professors, al contrari, estan impacients per delimitar bé (Urgelli 2009). Es desenvolupa

actualment a Europa una concepció de la ciutadania centrada sobre les competències més que sobre les identitats. La democràcia és caracteritzada com una manera pacífica de resoldre els conflictes que naixen de la pluralitat, com una construcció social i política fonamentada sobre el desacord i la negociació. Aquesta concepció sembla ser adoptada per les QSV. Molts textos europeus, en particular anglo-saxons, sobre l'educació per a la ciutadania, s'hi refereixen implícitament. La capacitat per assumir el seu punt de vista, per argumentar-lo, per participar en el debat públic esdevé el cor de les competències ciutadanes. El bon ciutadà és aquell que pot fer eleccions en la incertesa, participar raonablement en els debats polítics, construir-se una identitat plural i a múltiples escales (Girault & Sauvé 2008, Legardez & Simonneaux 2006, Tutiaux-Guillon 2009, Urgelli 2009). De cop la formació del ciutadà per al pensament crític és ben diferent de la del model positivista republicà: no es tracta més de construir una vigilància recolzada sobre els sabers a fi de no deixar-se enganyar; és necessari administrar informacions contradictòries, canviant perspectives i escales, explorar interpretacions diferents i situar-les sòcio-políticament i històricament, assenyalant els implícits de les controvèrsies (valors, interessos, manipulació d'arguments i discursos de propaganda), articulant els arguments científics sobre les posicions ètiques i polítiques (Simonneaux & Simonneaux 2008, Tutiaux-Guillon 2006a, Urgelli 2009). L'articulació d'aquestes noves dimensions de la ciutadania sobre les pràctiques preconitzades, i en particular, sobre el debat, és evident. La distància amb el que estructura la història i la geografia a França des de fa més d'un segle també ho és. Però els textos oficials no proposen pas la recomposició de la disciplina escolar.

A manera de conclusió: les vacil·lacions i les reticències dels professors

Els professors reaccionen de moltes diverses maneres a aquestes noves exigències: resistència i reticència, treball als marges dels ensenyaments disciplinaris, transformació de les QSV en qüestions escolars clàssiques –i aparentment rarament preses en la seva complexitat. Les experiències analitzades per Urgelli són significatives: de dos professors voluntaris d'història i geografia compromesos en la recerca, només un intenta una situació didàctica amb els alumnes; es tracta, específicament, del tema del reescalfament climàtic, però també d'una pràctica clàssica d'educar en els mitjans de comunicació i de formar per a la vigilància crítica davant dels discursos dominants. Per a molts professors, l'educació per a la ciutadania és una etiqueta que valora els cursos tradicionals (per exemple, en tecnologia, en ciències, en geografia) o un projecte d'acció (classificar els residus). Alguns s'hi comprometen; d'altres demostren una política d'espera prudent. Hem realitzat al Nord una recerca per observació participativa o no participativa amb quatre mestres de primària, voluntaris i implicats en l'educació per a la ciutadania. Per a ells, els obstacles són nombrosos: la ignorància probable de la didàctica, més enllà del que divulguen els mitjans de comunicació, i en particular de les seves especificitats epistemològiques (només es percep l'aspecte «projecte»); el pes de les tradicions disciplinàries, tant en l'estatut

dels sabers com en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge «normals»; les eleccions deontològiques; i probablement (però poc explícit) la concepció del nen-alumne i del que li és accessible o no. Els cursos analitzats són força estrictament disciplinaris, evitant la complexitat, les controvèrsies i tota menció a les incerteses... Les qüestions didàctiques no estan aquí en les QSV. Pels professors de secundària en formació, allò essencial està sovint en la comprensió dels problemes actuals i en la formació del ciutadà –però privilegiant el recurs de transmetre sabers segurs i fiables (la seva insuficiència pot ser un obstacle), prendre una distància amb els mitjans de comunicació i amb les opinions. La seva posició és doncs totalment clàssica. Sí, estan interessats en les QSV, però aquests professors novells estan més preocupats per ajudar als alumnes proporcionant-los els sabers necessaris i el suport de la motivació. La revolució didàctica que porten aquestes temàtiques no sembla que sigui per demà. No obstant, projectes pluridisciplinaris o interdisciplinaris poden portar a canvis reals, als marges de la disciplina escolar.

Bibliografia

- ALBE, V. (2008). «Pour une éducation aux sciences citoyenne: Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques». *Aster* n° 46, pp. 45-70.
- AUDIGIER, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie : à la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse Université de Paris 7.
- AUDIGIER, F. (1995). «Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires». *Spirale*, n° 15, pp. 61-90.
- AUDIGIER, F.; CREMIEUX, C.; MOUSSEAU, M.J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.
- AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2008). *Compétences et contenus les curriculums en question*. Bruxelles: de Boeck.
- BAQUES, M.C. (2007). «Mémoires de guerre au cinéma: travailler avec des films sur la mémoire de la guerre». *Le cartable de Clio*, n°7, pp.60-79.
- BONAFOUS, C.; DE COCK-PIERREPONT, L.; FALAIZE, B. (2007). *Mémoires et histoire à l'École de la République, quels enjeux?* Paris: Armand Colin.
- BOSSY, J.F. (2007). *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, quels enjeux?* Paris: Armand Colin.
- BRUNEL, S. (2007). *Le développement durable*. Paris: PUF.
- CHAUMONT, J.M. (2002). *La concurrence des victimes: génocide, identité, reconnaissance*. Paris: La Découverte.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire - une approche historique*. Paris: Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, la pensée sauvage, première édition 1980.

- DE COCK-PIERREPONT, L. (2007). «Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socioculturels et didactiques, l'exemple du fait colonial». *Le cartable de Clio*, n°7, pp.196-206.
- ELAME, E. (2002). *Géographie du développement durable*. Paris: Anthropos.
- FINK, N. (2003). *L'histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945, dossier pédagogique*. Lausanne: Archimob.
- FOUREZ, G. (2006). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles: de Boeck.
- GIRAULT, Y.; SAUVÉ, L. (2008). «L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable; Croisements, enjeux et mouvances». *Aster*, n°46, pp.7-30.
- GERIN-GRATALOUP, A.M.; SOLONEL, M.; TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). «Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie». *Revue Française de Pédagogie*, n°106, janvier-février-mars 1994, p.25-38.
- GRUMIAUX, F.; MATAGNE, P. (2009). *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire, vol 1 éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: édition ESF.
- LEPOUTRE, D. (2005). *Souvenirs de familles immigrées*. Paris: Odile Jacob.
- MANCEBO, F. (2006). *Le développement durable*, A. Colin coll. «U» Géographie: Paris.
- MESNARD, P. (2007). «Élaboration et contraintes de la mémoire des camps de concentration et du génocide des juifs». *Le cartable de Clio*, n°7, pp.141-149.
- NORA, P. (1984-1992). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- SIMONNEAUX, J.; SIMONNEAUX, L. (2008). «Pour une citoyenneté scientifique critique en milieu éducatif», 76e Congrès de l'Acfas, Québec, 7 et 8 mai 2008, *Rapport au savoir scientifique, éducation aux sciences et à l'environnement*.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2001). «French school history: resistance to debates and controversial issues». PELLENS, K. Et al. (ed) *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 39-50
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). «Le patrimoine objet d'enseignement, un défi?». BALLESTEROS, E.; ARRANZ, C.; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A.; MOLINA RUIZ, P.; MORENO B. *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las ciencias sociales, p. 327-338.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006a) «Le difficile enseignement des «questions vives» en histoire-géographie». LEGARDEZ, A. et L. SIMONNEAUX, L. *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p.119-135.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006b). «L'enseignement de l'histoire en France: Les pratiques de classe». in ERDMANN, E.; MAIER, R.; POPP, S. (eds). *Geschichtsunterricht international, Worldwide Teaching of History, L'enseignement de l'histoire dans le monde*, (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, vol. 117), Hannover: Hahnsche Verlagsbuchhandlung, pp. 301-322.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2007). «Changing citizenship, changing educational goals, changing school subjects? An analysis of history and geography teaching in Fran-

- ce». CAJANI, L. (ed). *History teaching, identities, citizenship*. Stoke on Trent: Trentham books, p.35-53
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). «Mémoires et histoire scolaire en France: quelques interrogations didactiques». *Revue Française de Pédagogie*, n°165, octobre-novembre-décembre 2008, pp.31-42
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2009). «Histoire-géographie et éducation au développement durable, entre modèle disciplinaire et nouvelles exigences». GRUMIAUX, F.; MATAGNE, P. *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire, vol 1 éducation et formation*. Paris: L'Harmattan, pp151-165
- URGELLI, B. (2009). *Logiques d'engagement d'enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*, thèse sous la direction de J. Le Marec et L. Simonneaux, université de Lyon : ENS-LSH.
- VERGNOLLE MAINAR, C. (2009). «Approches transdisciplinaires de l'éducation au développement durable dans l'enseignement secondaire». *Mappemonde*, n°94-2, mappemonde.mgm.fr/num22/articles/art09205.html
- VEYRET, Y. (dir.) (2005). *Le développement durable: approches plurielles*. Paris : Hatier coll. Initial.