



## Communication

---

### L'APPRENTISSAGE DE LA COHABITATION INTERCULTURELLE A TRAVERS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Université Autonome de Barcelone (UAB)  
Faculté de Sciences de l'Éducation  
Didactique des Sciences Sociales.

Neus González Monfort  
[neus.gonzalez@uab.cat](mailto:neus.gonzalez@uab.cat)

Rodrigo Henríquez  
[Rodrigo.henriquez@uab.cat](mailto:Rodrigo.henriquez@uab.cat)

Joan Pagès Blanch  
[joan.pages@uab.cat](mailto:joan.pages@uab.cat)

Antoni Santisteban  
[antoni.santisteban@uab.cat](mailto:antoni.santisteban@uab.cat)



# **L'APPRENTISSAGE DE LA COHABITATION INTERCULTURELLE A TRAVERS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE**

**Neus González Monfort (neus.gonzalez@uab.cat)  
Rodrigo Henríquez (Rodrigo.henriquez@uab.cat)  
Joan Pagès Blanch (joan.pages@uab.cat)  
Antoni Santisteban (antoni.santisteban@uab.cat)  
Université Autonome de Barcelone (UAB)  
Faculté de Sciences de l'Éducation  
Didactique des Sciences Sociales.**

Nous présentons dans le travail ci-dessous quelques résultats obtenus à partir d'une recherche qualitative réalisée pendant l'année 2007-08 par un groupe de travail formé par des professeurs de didactique des sciences sociales de l'Université Autonome de Barcelone (membres du GREDICS, Groupe de Recherche en Didactique des Sciences Sociales – 2009SGR468) ainsi que par des professeurs d'écoles secondaires.

Les objectifs généraux des recherches réalisées par le GREDICS, au sein de son projet ARIE<sup>1</sup>, ont évolué depuis leur début en 2005-06, mais leur finalité ultime reste de «découvrir ce que les adolescent(e)s qui étudient en Catalogne savent en histoire au sortir de l'enseignement secondaire, ce qu'ils ont appris et comment ils l'utilisent pour se situer dans leur monde et dans leur futur».

## **Le contexte de la recherche “ARIE”**

La réalité catalane est multiculturelle de deux manières. D'une part, la Catalogne possède une langue et une histoire particulières qui cohabitent avec la langue espagnole

---

<sup>1</sup> ARIE est le nom du programme de soutien à des projets de recherche et d'innovation en matière éducative non universitaire accordé par le gouvernement de la Generalitat de Catalunya. Les groupes bénéficiaires doivent être composés de professeurs universitaires – qui sont ceux qui dirigent la recherche – et par des professeurs du système éducatif non universitaire.

Pour plus d'informations, consulter la page web: < <http://dewey.uab.cat/recercadcs/ARIEweb/index.htm>>

et avec l'histoire de l'Espagne. D'autre part, la provenance des immigrés est double : ceux qui dominent la langue espagnole (provenant fondamentalement d'Amérique Latine) et ceux qui ne dominent aucune des deux langues officielles (immigrants d'origine européenne, africaine et asiatique).

L'existence de diverses cultures dans notre société n'est pas un phénomène nouveau. Un historien tel que Vicens Vives dépeignait déjà en 1954 la Catalogne comme une terre de passage, d'accueil et de métissage. Mais il a fallu attendre l'actualité pour que la conscience de l'importance du phénomène migratoire en Catalogne et en Espagne devienne ce qu'elle est. Cette prise de conscience a entraîné un début de contestation d'une approche eurocentriste et plutôt patriote de l'histoire, car elle n'apporte pas toujours des réponses aux besoins d'une société démocratique, plurielle et multiculturelle. Pour Durpaire (2002) par exemple, l'enseignement de l'histoire « est un élément essentiel de l'intégration des citoyens. Si les Français provenant de groupes minoritaires ne se retrouvent pas dans cette histoire scolaire, ils pourraient être tentés de se réfugier dans un passé mythique, d'adhérer, sans esprit critique, à un passé glorifié et sans fondement scientifique ». Et il ajoute : « Dans la pratique, l'histoire scolaire doit s'ouvrir à la diversité d'héritages et aux multiples apports offerts par toutes les générations de Français [...]. Elle doit être le lieu d'une "pluralité concrète" » (Durpaire: 2002, 42). S'il est vrai que cet auteur se réfère aux minorités ethniques intégrées depuis longtemps en France – les Français des Caraïbes ou d'autres colonies, par exemple -, ses arguments sont aussi valables pour les immigrants plus récents et, en particulier, pour l'importante immigration maghrébine. Pour cet auteur, tenir compte de la culture des élèves est une motivation pédagogique de première importance pour leur apprentissage, pour susciter l'envie d'apprendre et leur désir de succès.

D'autre part, donner à connaître ces cultures aux étudiants de la culture majoritaire constitue aussi un vaccin important contre les stéréotypes et contre le racisme dans la mesure où cela se fait à partir d'une approche égalitaire et non pas de soumission (Oller-Pagès: 1999).

Il est aussi intéressant de tenir compte des idées de Parker (2008), qui affirme que dans l'éducation à la citoyenneté démocratique par exemple prédomine l'approche culturelle du curriculum en tant que curriculum dans lequel les cultures dominantes recherchent la continuité du statut social de leurs membres, de leur vision sociale et de leur propre cosmovision, c'est-à-dire que la culture majoritaire continue à s'imposer aux cultures minoritaires, raison pour laquelle il n'y a pas d'interculturalité possible, du moins à partir d'une perspective curriculaire.

Dans ce contexte, il est intéressant de souligner les paroles prononcées par Lautier et Moniot (2007) dans la conférence de clôture d'un colloque international sur l'histoire particulière et celle d'autrui – coorganisé par la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire et l'Université Mohammed V, réalisé à Rabat en 2004, où ils disent que :

“La didactique de l'histoire a déjà bien observé et étudié ces histoires nationales, leurs expressions dans les programmes et dans les manuels, les conflits que leurs confrontations soulèvent d'un pays à l'autre, les ambiguïtés des fonctions éducatives remplies par l'histoire, les aspects lamentables souvent donnés dans la représentation d'autrui par ces constructions nationales [...]. Aujourd'hui, le commerce raisonné d'identités en histoire est plus précis et plus utile que jamais

et il est aussi plus problématique parce que nous sommes entrés dans une situation où les occasions de penser le « nous » et « les autres » jouent pratiquement sur tous les niveaux, depuis le niveau local au niveau global, parce que cet élargissement est accompagné d'un mélange de données entre ces mêmes niveaux et parce que la relation avec l'histoire est devenue moins courageusement gratifiante" (Lautier/Moniot, 2007: 416).

En définitive, voilà certaines des raisons qui nous ont accompagnés dans notre recherche et qui nous ont amenés à nous orienter vers la nécessité d'une recherche sur l'enseignement de l'histoire et de l'interculturalité à partir dans notre cas, de l'histoire, de la Catalogne.

## **Las caractéristiques de la recherche**

Ce projet de recherche a été développé au cours de l'année 2007-2008 et 17 personnes au total y ont participé<sup>2</sup>. La recherche a tenu à insister sur le fait que la finalité de toute éducation devrait être l'interculturalité parce que la société est plurielle et diverse, et par conséquent, l'éducation et la formation doivent donner des réponses positives à ce fait. Pour cette raison, la recherche a donné la priorité aux objectifs suivants :

- Identifier et analyser les stratégies et les difficultés des élèves pour établir des relations temporelles ;
- Identifier et analyser les stratégies historico-narratives utilisées par les élèves pour construire et émettre des jugements ;
- Identifier et analyser la manière dont les élèves organisent les éléments du discours historique et dont ils attribuent des causes à un fait historique.

Il faut souligner un aspect en ce qui concerne la recherche : cette dernière a été réalisée dans un contexte réel de classe. Toutes les expériences ont été développées dans des salles de classe « réelles » et non pas « expérimentales », c'est-à-dire que les séquences didactiques ont été menées à bien dans le contexte et dans la dynamique ordinaire de chaque classe, en essayant de les introduire en respectant le rythme prévu par l'enseignant responsable de la matière. Elles n'ont à aucun moment été envisagées comme des séquences isolées, mais on a au contraire cherché à leur faire répondre à une partie du programme à développer pendant l'année.

Pour cette raison, les résultats obtenus ne sont pas la conséquence directe de l'action de la recherche, mais de la dynamique même du processus d'enseignement-apprentissage

---

<sup>2</sup> Chercheur principal: Dr. Joan Pagès i Blanch (Université Autonome de Barcelone). Professeurs de l'Université Autonome de Barcelone: Neus González, M. Paula González, Rodrigo Henríquez, Cecilia Llobet et Antoni Santisteban. Enseignants de centres éducatifs d'enseignement secondaire: Pilar Abad (technicienne d'éducation de Cerdanyola del Vallès), Joan Berlanga (IES Pere Calders, Cerdanyola del Vallès), Agnès Boixader (Escola Pia, Granollers), Pilar Cardeñosa (IES Forat del Vent, Cerdanyola del Vallès), Teresa Casas (IES Montserrat Roig, Terrassa), Vicent Espí (IES Banús, Cerdanyola del Vallès), Marina Fernández (Escola Pia, Granollers), Joan Llusà (Col·legi Mare de Déu del Roser, Sant Vicenç de Castellet), Anna Piqué (conseillère LICS à la Délégation Territoriale du Vallès Occidental), Isabel Ramírez (IES Can Jofresa, Terrassa), Jaume Serra (IES Nicolau Copèrnic, Terrassa).

qui est développé depuis longtemps. Par conséquent, les résultats obtenus nous permettent d'émettre des propositions d'amélioration des déficiences observées. On n'a à aucun moment cherché à mettre en relief les problèmes, mais à les détecter, les analyser et à essayer de proposer des actions pour permettre de les surpasser.

Il s'agit d'une recherche en contexte et interprétative, ce qui suppose que :

- Les dynamiques qui se produisent dans les salles de classe sont réelles, et par conséquent extrapolables à des situations similaires, de même que les résultats qui peuvent aussi être transférés à des contextes proches ;
- Les professeurs – qui sont membres du groupe de recherche – agissent en toute normalité, sans penser à aucun moment qu'ils sont dans une situation exceptionnelle. Les professeurs participent à une recherche qui observe, analyse et interprète la pratique telle qu'elle est, raison pour laquelle on réduit considérablement la pression pour la qualité des résultats ;
- La pratique offre des résultats imprévisibles mais d'une grande richesse. Il est difficile de prévoir ce qui va arriver en classe, que ce soit pour les réponses des élèves aux activités proposées ou pour la dynamique de classe elle-même. Dans une dynamique de classe normale, on ne fait pas toujours ce qui était programmé, même lorsqu'on réalise une recherche.

### **Les unités didactiques élaborées**

Les unités didactiques confectionnées et expérimentées sont les suivantes :

- *Pouvons-nous cohabiter avec des personnes de cultures différentes ?* (pour des élèves de 1ère année d'enseignement secondaire obligatoire, 12-13 ans)
- *Les migrations, un phénomène nouveau ?* (pour les élèves de 3ème et 4ème années d'enseignement secondaire obligatoire, 14-16ans)

Chaque unité a été expérimentée pendant 6 séances de travail d'une heure chacune. La première et la dernière séance étaient identiques pour les deux unités didactiques, car on a cherché à comparer ce que les élèves savaient au début et ce qu'ils ont appris à la fin, bien que les contenus soient différents.

La première séance se donnait pour objectif d'identifier les représentations et la pensée des élèves en leur demandant : « La cohabitation avec des personnes de cultures différentes est-elle possible ? ». Lors de la dernière séance, on demandait aux élèves de raconter ce qu'ils feraient dans cinquante ans pour conseiller leur fille qui, pour des raisons économiques, avait dû émigrer de la Catalogne vers l'Afrique ou l'Amérique Latine : « Et toi, qu'est-ce que tu lui conseillerais de faire ? ».

Le reste des séances de la première unité – pour laquelle nous allons présenter certains résultats – sont :

- Séance 2 : « Sommes-nous réellement si différents ? » : comparaison entre les cultures islamique, juive et chrétienne pendant le Moyen-Âge en Catalogne.

- Séance 3 : « La cohabitation est-elle possible ? » : analyse de frises chronologiques, de textes et de cartes de la période de cohabitation pendant le Moyen-Âge (de 711 à 1492).
- Séance 4 : « Qu'implique la cohabitation ? » : analyse et interprétation de deux textes : *La Torre de la Muchacha* (en catalan de "La Minyona"), légende populaire du XI<sup>ème</sup> siècle sur les relations amoureuses entre une jeune chrétienne et un musulman, et *Los tres pergaminos de Ripoll*, roman historique écrit par un professeur d'histoire, Oriol Verges (1998) sur les relations qui s'établissent entre juifs, chrétiens et musulmans à partir d'un vol de parchemins dans un monastère chrétien.
- Séance 5 : « Est-ce que nous coexistons, nous cohabitons ou nous nous convenons ? » : analyse et évaluation du contenu de deux textes : un texte historique adapté (CATLOS, B. (2001): "Cristians, musulmans i jueus a la Corona d'Aragó. Un cas de conveniència". L'Avenç n° 263, 8-15) et un fragment d'un roman historique (CAROLINE Roe (1999) *Remeis i traïcions. Cròniques d'Isaac el cec*. Barcelona: Edicions 62-Emecé eds.) qui dépeint la collaboration entre chrétiens, juifs et musulmans dans une situation de conflit.

L'expérimentation a été réalisée pendant les mois d'avril et de mai 2008. Cette séquence didactique a été expérimentée dans trois centres d'enseignement secondaire – une école privée religieuse et deux centres publics – avec des élèves de 1<sup>ère</sup> année (12-13 ans) d'éducation secondaire obligatoire (ESO). L'école privée est située dans une petite ville industrielle, qui reçoit peu d'immigration, alors que les deux centres publics sont situés dans une ville moyenne dont la croissance a commencé à partir de la décennie des années 50 du siècle dernier avec une immigration en provenance du reste de l'Espagne et qui accueille actuellement un nombre important d'immigrants d'origine non européenne. 71 élèves ont participé – 27 dans le centre concerté et respectivement 23 et 21 dans les deux centres publics – parmi lesquels 20% étaient immigrants.

## Quelques résultats

Nous allons ci-dessous analyser certains des résultats des activités réalisées dans la séance 5, « Est-ce que nous coexistons, nous cohabitons ou nous nous convenons ? ».

Les exercices consistaient à lire un texte historiographique et à définir à partir de ce dernier les concepts de coexistence, de cohabitation et de convenance, pour finalement comparer la situation décrite avec l'actualité. Le texte contenait des idées telles que les idées suivantes :

“Pendant la période initiale de la conquête, au XII<sup>ème</sup> siècle, on permettait aux musulmans qui se rendaient de partir avec tous leurs biens ou de vivre sous la domination chrétienne en toute sécurité et liberté. La majorité de la population restait sujette au roi chrétien. Pour cette raison, lors de cette période d'expansion chrétienne, les minorités (juive, musulmane) se sont incorporées au système économique, social et administratif. Cela a constitué une période d'équilibre relatif entre les trois groupes culturels (...)

Les relations relativement pacifiques entre les différents groupes religieux de la Couronne d'Aragon du XIII<sup>ème</sup> siècle au début du XIV<sup>ème</sup> siècle étaient le résultat d'un certain équilibre social – musulmans, chrétiens et juifs étaient des groupes différents, mais ils participaient jusqu'à un certain point de la même société. Les membres des minorités ne se distinguaient pas, à première vue, des chrétiens.

La relation entre chrétiens, musulmans et juifs (...) était surtout basée sur la perception de l'utilité de certains groupes pour les autres. Il ne s'agissait pas d'autre chose que d'un cas de convenance, ni plus ni moins (...)

A partir de la deuxième moitié du XIV<sup>ème</sup> siècle commença une période de troubles qui modifia les relations entre majorités et minorités (...) et fit que le XIV<sup>ème</sup> siècle soit caractérisé par la persécution, les conversions obligées et l'exil".

Adaptation de CATLOS, B. (2001): "Cristians, musulmans i jueus a la Corona d'Aragó. Un cas de conveniència". En: *L'Avenç*, n° 263, pp. 8-15).

(a) Définis les concepts de coexistence, cohabitation et convenance.

En ce qui concerne la question de la définition des trois concepts (coexistence, cohabitation et convenance), voici certaines des réponses obtenues :

Code centre	Code élève	Réponse
<i>Coexistence</i>		
MDR	2SaSu	Que tu existes avec d'autres personnes, mais tu n'as aucun type de relation
FdV	2MaPa	Des gens qui vivent au même endroit, mais qui n'établissent pas de relations
BAN	2CaGo	Qui existent en même temps, mais n'établissent pas de relation
<i>Cohabitation</i>		
MDR	2JeJi	Personnes avec différents styles de vie qui entrent en relation les uns avec les autres, qui entrent en contact
FdV	2Ashid	Vivre ensemble, et établir une série de normes pour que les personnes qui vivent ensemble puissent être heureuses
BAN	2SoGo	Savoir ou essayer de vivre avec d'autres gens
<i>Convenance</i>		
MDR	2MeJu	C'est vivre avec d'autres gens par convenance, de façon à ce que chacun sorte gagnant. Utiliser un peu les personnes quand on en a besoin.
FdV	2DiRo	Personnes qui entrent en relation par intérêt
BAN	2NiTo	C'est quand deux cultures vivent ensemble pour s'aider

**Tableau 1. Certaines réponses sur coexistence, convenance et cohabitation**

Dans la majorité des réponses à la définition des trois concepts, le texte antérieur n'est pas utilisé comme référent, ni les informations travaillées pendant les quatre séances précédant celle-ci. Il y a à peine quelques références à l'actualité. On peut affirmer que

ce sont des définitions de « dictionnaire », hors-contexte, incomplètes dans leur majorité et excessivement génériques.

Nous considérons que les réponses sont peut-être de ce type parce qu'on ne faisait référence ni au texte ni aux moments de cohabitation, coexistence ou convenance qui y apparaissent dans les questions formulées. On demandait simplement : « Pour toi, qu'est-ce que la... ? ». Par conséquent, les élèves ont probablement construit les définitions à partir de leur opinion personnelle sans tenir compte de ce qui avait été travaillé pendant l'unité didactique, sans faire référence à la connaissance historique ni à la situation qui les entoure dans l'actualité, du moins de manière explicite. Pour cette raison, nous affirmons que nous les considérons comme des définitions de dictionnaire même si aucun dictionnaire n'a été consulté pour leur élaboration.

Cette typologie de questions nous permet de beaucoup réfléchir, étant donné qu'il est habituel que lorsque l'on demande leur « opinion », les élèves construisent des réponses simples, génériques et sans établir aucun type de relation avec le contenu travaillé ou avec le contexte présent. Un des objectifs des futures recherches est de réussir à ce que les élèves utilisent les connaissances historiques et sociales pour interpréter leur présent. Une option pourrait être de leur expliciter dans la consigne des activités ou dans l'énoncé des activités, étant donné que les commentaires oraux des professeurs ne sont pas suffisants pour qu'ils mobilisent leurs connaissances historiques et sociales.

*(b) Qu'est-ce qui se produit dans ta localité : coexistence, cohabitation ou convenance ?*

En ce qui concerne la question: « D'après toi, qu'est-ce qui se produit actuellement dans ta localité ou ton quartier : coexistence, cohabitation ou convenance ? », les réponses sont les suivantes :

Code centre	Code élève	Réponse
MDR	2IsPa	Moi je crois qu'un peu de tout, parce qu'il y a des gens qui ont une amitié avec quelqu'un, et ils ont une cohabitation. D'autres ont seulement des amis quand ça leur convient et d'autres cohabitent mais ça leur est égal ce que les autres pensent ou font.
MDR	2AlJa	Les trois choses, parce qu'il y a des personnes qui n'ont aucun type de relation, il y a des personnes que si, et il y a des personnes qui dépendent mutuellement les unes des autres à cause de situations déterminées.
FdV	2SaMa	Dans notre localité, c'est la cohabitation qui se produit et parfois la convenance. La cohabitation parce que les personnes vivent ensemble et elles parlent entre elles ; la convenance parce qu'il y a des gens qui profitent de quelqu'un d'ici pour le thème des « papiers ».
FdV	2GiAl	Les trois, coexistence parce que parfois nous ne savons pas ou nous ne nous entendons pas bien avec d'autres personnes. Il y a aussi une cohabitation parce que nous avons des relations avec beaucoup de personnes. La convenance aussi parce qu'il y a beaucoup de personnes qui ont des amis seulement parce que ça leur convient.
BAN	2LaDi	Cohabitation et dans certains cas cohabitation parce que des gens d'autres cultures vivent aussi dans le même immeuble et ils ont des



		relations sans problèmes, mais il y en a d'autres qui n'ont pas de relation, seulement avec des gens de leur culture.
BAN	2MoGo	Cohabitation, parce que les musulmans, juifs, noirs, etc. nous vivons tous ensemble dans une même ville et nous partageons des terres, des magasins, des rues, des collèges, etc.

**Tableau 2. Certaines réponses à la question « Qu'est-ce qui prédomine dans ta localité ou ton quartier ? »**

Les réponses reflètent l'hétérogénéité de perceptions et aussi une certaine capacité diplomatique de la part des élèves. Les réponses sont assez génériques, la majorité se réfèrent au contexte le plus proche, mais sans arriver à donner de détails, ni d'exemples concrets. Majoritairement, les élèves considèrent que les trois concepts se produisent à une échelle plus ou moins grande, la cohabitation et la coexistence étant les situations qu'ils observent le plus, en fonction du type de relations qui sont établies : si les personnes parlent entre elles ou pas. Il s'agit de réponses vagues, peu concises, et qu'on pourrait qualifier de « politiquement correctes ». On ne décrit en aucun cas une situation conflictuelle ou difficile. On décrit une situation presque idyllique, tranquille.

*(c) Quelle est la meilleure situation, selon toi?*

Face à la question « Selon toi, laquelle de ces trois situations est la meilleure ? Pourquoi ? », les élèves considèrent majoritairement la cohabitation comme la meilleur mode de relations. Voici quelques exemples :

Code centre	Code élève	Réponse
MDR	2NaAk	La cohabitation parce que tu peux élargir tes relations sociales, connaître des gens et vivre sans aucun type de problèmes.
MDR	2MeJu	Pour moi, la meilleure est la cohabitation, mais que chacun ait sa vie, mais en respectant celle des autres tout en étant en relation. En même temps, tu partages des préoccupations et des opinions.
FdV	2MaPa	La cohabitation, parce que selon moi les gens doivent avoir des relations avec des gens d'autres cultures, pas seulement de la leur, parce que c'est bien de connaître les coutumes et les choses typiques des autres.
FdV	2SaMa	La cohabitation, parce que les gens vivent en groupes et on communique les uns avec les autres, et quand ils vont dans la rue ils communiquent avec les autres, parce que la convenance est très injuste : être avec une autre personne par intérêt ne doit pas être agréable.
BAN	2ViCo	La cohabitation, parce que nous avons affaire à des gens d'autres cultures et nous apprenons de leurs coutumes.
BAN	2MoGo	La coexistence, parce que si chacun vivait dans un lieu différent de ceux de sa religion ou sa race, les gens ne les discriminaient pas. Ainsi, dans les lieux avec tous les gens de ta race et religion, il n'y aurait pas de conflits.

**Tableau 3. Certaines réponses à la question «Quelle est la meilleure situation?»**

Comme on peut l'observer, la majorité des élèves ont répondu par « la cohabitation », en soulignant en outre les aspects positifs de l'échange culturel et social et de l'apprentissage mutuel. Nous avons pourtant cité la seule réponse dissonante parmi toutes les réponses (2MoGo), qui propose ouvertement la « co-existence », car selon lui

« l'homogénéité » permet d'éviter les conflits provenant de la diversité culturelle ou religieuse.

L'immense majorité des réponses obtenues par les élèves reflète une volonté de se maintenir dans une position « neutre » et « correcte », en évitant la description ou l'analyse de situations de conflit qui se produisent quotidiennement dans notre environnement. Cela ne signifie pas que les situations difficiles ne se produisent pas, mais que l'image transmise est celle d'une situation tranquille, où tout le monde « vit et laisse vivre », avec une absence de conflits, de problèmes, mais aussi sans relations entre les personnes qui partagent un même espace et un même temps.

Aucune des réponses ne fait référence à d'autres lieux ou à d'autres temps. Il n'y a pas de comparaison entre l'environnement des élèves et d'autres environnements, entre leur temps et d'autres temps, entre leur réalité et d'autres réalités. Cela donne la sensation que tout est « aseptique », « correct », « facile ».

Il est clair que les élèves connaissent bien la théorie et l'ont bien mémorisée. La pratique est une autre chose, et ils ne la manifestent ou ne l'explicitent en aucun cas. Pour de futures recherches, nous devons concevoir des activités et des questions qui nous permettent d'accéder à ce qu'ils pensent réellement et non pas à la réponse politiquement correcte.

*(d) Quelles relations sémantiques s'établissent quand on se réfère à co-existence, cohabitation ou convenance ?*

Nous avons voulu faire une première approche des relations sémantiques établies par les élèves lorsqu'on leur a demandé d'écrire sur les trois concepts à travailler. Et le résultat est que la richesse la plus grande se trouve dans le concept de « convenance », étant donné qu'ils utilisent des verbes comme avoir besoin de, avoir de l'intérêt, s'aider, profiter, gagner... même s'ils utilisent aussi des verbes que nous considérons comme inappropriés parce qu'ils appartiennent au même champ sémantique, comme « convenir ». C'est également là que les réponses fournissent des exemples ou des situations illustrant la définition comme « pour obtenir des papiers » (2SaMa), « pour se marier » (2TaCo). Il faut cependant souligner que le phénomène migratoire est toujours directement associé à la nécessité de légaliser la situation personnelle, et en aucun cas avec d'autres types de situations quotidiennes ou d'autres sortes.

Dans tous les cas, toutes les situations définies évoquent une situation positive, de tranquillité sociale et de respect mutuel.

<i>Coexistence</i>	<i>Cohabitation</i>	<i>Convenance</i>
--------------------	---------------------	-------------------

<i>Exister</i> (32) Vivre (19) <i>Cohabiter</i> (5) Aider, avoir des relations, partager, bien s'entendre, habiter, être (1)	Vivre (33) <i>Cohabiter</i> (17) Avoir des relations (16) Partager (3) Exister, <i>co-exister</i> , parler, ne pas discriminer, s'aider, s'adapter, apprendre (1)	Avoir besoin (14) <i>Convenir</i> (12) Exister (11) Vivre (10) Avoir des relations (7) Cohabiter (6) Avoir de l'intérêt (5) S'aider (5) Profiter (2) Favoriser, utiliser, subsister, se répartir, gagner, bien s'entendre (1)
---	---	--

**Tableau 4. Verbes utilisés pour définir les concepts**

L'analyse des réponses nous laisse penser que les élèves connaissent les différences et les similitudes entre les trois concepts. Ils donnent à de rares occasions des exemples, et lorsque cela se produit, ils se réfèrent toujours au phénomène migratoire. Ils n'établissent pratiquement jamais de relations entre la définition et les situations étudiées (contenus historiques ou sociaux) ou vécues (expériences personnelles ou connues). Cela donne la sensation qu'ils séparent les « réponses académiques » et « leurs opinions », étant donné que lorsqu'on leur demande ce qu'ils pensent, ils n'utilisent habituellement pas les contenus travaillés en histoire ou sciences sociales, et ne font pas référence aux contenus appris. Lorsqu'on leur demande de répondre en tenant compte d'un texte, par exemple, il n'y a alors aucune esquisse d'interprétation personnelle. Cet aspect devrait certainement être l'un des défis de la recherche en didactique des sciences sociales, et c'est l'un des objectifs que le groupe GREDICS s'est fixé à court et moyen terme.

### **Quelques réflexions finales et quelques suggestions pour continuer la recherche**

L'analyse et l'interprétation des réponses aux activités réalisées lors des six séances nous apporte des informations sur les difficultés de la pensée sociale et historique. Nous devons peut-être reconnaître, avec Barton (2008: 241-245) que « les étudiants ont tendance à simplifier le contenu historique qu'ils rencontrent, et cela les empêche de reconnaître complètement la complexité des expériences et des perspectives historiques » ; et que « même s'ils reconnaissent, à des degrés divers, que les gens pensaient, agissaient et vivaient de manière différente dans le passé que dans l'actualité, les étudiants montrent une compréhension limitée des raisons de ces différences » même si parfois, « ils profitent de leur familiarité avec différents points de vue du présent pour donner du sens à différentes perspectives des gens dans le passé » comme il semble que cela a été le cas plus souvent que nous le souhaitions dans cette unité didactique.

Un des objectifs que le GREDICS s'est fixé est de concevoir des propositions didactiques – préalablement expérimentées et analysées – dans lesquelles les élèves doivent établir des continuités narratives et temporelles, où ils doivent associer passé – présent – futur, où ils doivent interpréter le présent sans oublier la connaissance historique, où ils doivent imaginer des situations futures en tenant compte de leur connaissance du présent, à la lumière de l'interprétation de ce qui s'est produit dans le passé. Voilà un défi intéressant.

Malgré les résultats que nous avons obtenus à partir de l'analyse des réponses des élèves, les premières évaluations globales de la part des professeurs et des membres du groupe de recherche ont été largement positives, car la prédisposition et la motivation des élèves ont été très élevées, ainsi que leur participation. Les premières impressions étaient que le matériel était assez bien adapté au temps disponible et à la typologie des élèves, et qu'ils répondait en outre aux objectifs de la recherche et de l'apprentissage fixés au préalable. Les dynamiques et les discussions générées dans la classe ont été positives pour les professeurs et pour les élèves ; elles doivent cependant être révisées de manière critique.

Ce type de recherche nous apporte des résultats qui nous permettront d'aller au-delà des curricula ou des manuels scolaires et de pénétrer dans la complexité et la richesse de la vie dans la salle de classe, où l'on enseigne et l'on apprend l'histoire. Dans les résultats généraux – ceux que nous utilisons ici et ceux que nous n'utilisons pas -, nous observons des progrès importants dans l'apprentissage, même s'ils sont plus lents que nous le voudrions. Pour cette raison, en tant que membres du groupe GREDICS (à l'intérieur du projet de recherche ARIE), nous croyons qu'avec des actions plus explicites et plus soutenues, mettant les élèves face à des problèmes ou des dilemmes historiques, le développement de la capacité à penser historiquement atteindrait des seuils plus élevés et permettrait de rendre possible ce que proposent Levstik y Barton (2008: 135) dans le texte par lequel nous terminons notre présentation :

« Être capable d'adopter la perspective des personnes dans le passé est une condition pour une compréhension historique significative. Pour comprendre pourquoi les personnes ont agi comme elles l'ont fait, il est nécessaire d'être familiarisé avec le contexte culturel qui forme leurs pensées. Sans examiner les idées, les attitudes, les valeurs et les croyances des personnes dans l'histoire, leurs actions n'ont pas de signification ». (aquí hay un problema con las comillas en el texto original : se cierra un par de comillas y no se vuelve a abrir) Ni le présent, ni le passé, ni le futur. Percevoir globalement la situation est un des principaux défis de l'enseignement de l'histoire et de la recherche sur laquelle celle-ci devrait s'appuyer ».

Dans l'actualité, pour la période 2008-2010, nous sommes en train de développer un troisième projet de recherche (ARIE) – « L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire de la Catalogne dans des contextes interculturels. Le développement de compétences de pensée historique dans l'ESO » - qui s'efforce de découvrir comment les jeunes peuvent construire leurs représentations historiques pour favoriser le développement de leur conscience historique et sociale. A partir des résultats obtenus lors des deux dernières années, nous avons considéré qu'il était nécessaire d'introduire d'autres langages (différents de ceux que l'on rencontre habituellement dans les livres de texte), qui facilitent l'élaboration de discours écrits et oraux et qui permettent d'élaborer avec plus de facilité leurs récits : il s'agit du langage audiovisuel.

Nous sommes en train de travailler sur une séquence didactique qui se présente sous la forme d'un problème à résoudre sur « Les causes de l'exil espagnol de la Guerre Civile », à partir de sources primaires et secondaires, et nous cherchons à ce que les élèves élaborent leurs récits autour des questions formulées en utilisant des « récits digitaux ». La recherche se centrera à la fois sur le résultat de l'interprétation des sources historiques de la part des élèves et sur l'élaboration de leurs propres représentations.

## Bibliographie

- ASHBY, R. y LEE, P. (1987). "Children's concepts of empathy and understanding in history". En: PORTAL, Ch. (ed.). *The history curriculum for teachers*, Londres, Falmer Press.
- BARTON, K. C. (2008): "Research on students' ideas about history". En LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Education*. New York, Routledge, 239-257
- DURPAIRE, F. (2002): *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. « Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois »*. Paris, Hachette Éducation.
- GONZALEZ MONFORT, N.; HENRIQUEZ VASQUEZ, R.; PAGES BLANCH, J.; SANTISTEBAN, A. (2008) «Empathie historique pour un présent en mutation. L'enseignement et l'apprentissage de la compréhension historique à travers une expérience didactique». A : *Colloque International "Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques?"* » Nantes.
- GONZÁLEZ MONFORT, N./ HENRÍQUEZ, R./ PAGÈS, J./ SANTISTEBAN, A. (2009): "El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la edad media". In AVILA, R. M<sup>a</sup>/BORGHI, B./MATTOZZI, I. (a cura di): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna, Pàtron editore, 283-290
- GONZÁLEZ MONFORT, N./HENRÍQUEZ, R. PAGÈS, J. (2007): "El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en alumnos inmigrantes a través de la historia de Cataluña". Ponencia presentada en el Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire «*Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation*». IUFM de Valenciennes, 12 & 13 novembre 2007.
- LAUTIER, Nicole/MONNIOT, Henri (2007) : « Penser « nous », penser « les autres » ». In HASSANI IDRISSE, Mostafa (coord.) : « Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel ». *Horizons universitaires*, Revue Scientifique de l'Université Mohamed V-Souissi, numéro spécial. Vol. 3, numéro 4, p. 415-425

- LEVSTIK, L.S. y BARTON, K.C. (2001). *Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Second Edition. LEA.
- OLLER, Montserrat /PAGÈS, Joan (1999): “La historia de los otros.” *Historiar* nº 3, 172-187
- PARKER, Walter C. (2008): “Knowing and doing in democratic citizenship education”.  
LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (Eds.):*Handbook of Research in Social Education*. New York, Routledge, 65-80
- VICENS VIVES, J. (1975): *Notícia de Catalunya*. Barcelona, Destino