

Le processus d'enseignement-apprentissage multimodal des sciences sociales

Laura Triviño Cabrera

DANS **SPIRALE - REVUE DE RECHERCHES EN ÉDUCATION 2019/E1 N° varia** , PAGES 67 À 84
ÉDITIONS **ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION**

ISSN 0994-3722

DOI 10.3917/spir.hs3.0067

Date de mise en ligne : 13/02/2020

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2019-E1-page-67?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Association pour la Recherche en Éducation.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE MULTIMODAL DES SCIENCES SOCIALES

Résumé : Cet article a pour but de présenter certains résultats découlant du projet de recherche intitulé LITMEC *Literacidad Multimodal y Estudios Culturales : Hacia una educación ciudadana en la sociedad postmoderna*¹ – promotion 2017/2019 – de l'Université de Malaga. Ce projet vise une innovation éducative dans le processus d'enseignement-apprentissage via la multimodalité, lors de la formation initiale du corps enseignant pendant le master de professorat, dans la spécialité des sciences sociales incluant donc l'histoire. Cette innovation passe par la déconstruction de l'image relative à l'enseignement des sciences sociales qui le place comme une simple transmission de connaissances. Nous partons ici d'une triple question : quoi, dans quel but et comment enseigner-apprendre les sciences sociales ? Au cours de cette étude a été développée une proposition didactique multimodale (la manière) qui aborde la visibilité de l'altérité, la relation passé-présent-futur, la culture médiatique et l'interdisciplinarité (le sujet), avec l'objectif de former une éducation citoyenne critique, sociale et engagée (le but).

Mots-clefs : multimodalité, formation du corps enseignant, éducation citoyenne, sciences sociales, culture *mainstream*.

INTRODUCTION

Le travail exposé dans cet article présente un dispositif didactique multimodale, du point de vue de l'ingénierie didactique, pour améliorer la formation initiale des professeurs. Les principes élémentaires pour le développement d'un processus d'enseignement-apprentissage basé sur la multimodalité y sont détaillés, ainsi que les résultats et l'évaluation de sa mise en œuvre, à travers deux études de cas centrées sur les interventions didactiques d'étudiants du master de professorat, pendant leurs stages dans des établissements scolaires.

Le master de formation des enseignants en Espagne est un master qualifiant : il est donc obligatoire pour accéder à un poste de professeur dans l'éducation publique. Ce master présente différentes spécialités mais cette étude se concentre sur la spécialité dite de « sciences sociales », où convergent des étudiants qui ont en moyenne 23 ans et qui proviennent principalement de quatre mentions de licence universitaire : philosophie, géographie, histoire et histoire de l'art. Le master se divise en deux périodes : une période d'enseignement, avec des matières du module général et du module de spécialisation en sciences sociales, et une période pour la réalisation des stages en milieu scolaire.

L'objectif de cette proposition est de faire face à deux principales difficultés rencontrées par ces futurs professeurs lors de leur formation initiale :

¹ Littératie multimodale et études culturelles : vers une éducation citoyenne dans la société post-moderne.

- la croyance que l'enseignement est uniquement synonyme de transmission de connaissances – héritée d'une historiographie traditionnelle –, connaissances acquises lors des études universitaires des étudiants,

- l'incohérence de recevoir une formation de la part de professeurs du master qui défendent paradoxalement l'innovation éducative, tout en développant eux-mêmes un processus d'enseignement-apprentissage traditionnel pour leurs enseignements.

Par conséquent, la question de l'étude a été triple : Quoi enseigner et apprendre des sciences sociales ? Dans quel but ? Comment aborder le processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales dans la formation initiale des professeurs ?

Les objectifs de l'étude ont donc été :

- de déterminer des principes de base pour déconstruire le « programme d'études occulte » (Jackson, 1986 ; Torres, 2005) et proposer un « programme d'études post-moderne » (Acaso, 2009) pour les sciences sociales, programme qui se tourne « des tendances universalisantes de la modernité au profit des tendances pluralistes de la post-modernité » (Acaso, 2009 : 137),

- de proposer quatre principes dans le processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales : visibilité de l'altérité, connexion passé-présent-futur, incorporation de la culture médiatique dans les salles de classe et utilisation de l'approche interdisciplinaire,

- d'élaborer une proposition didactique multimodale pour l'innovation éducative du processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales qui promeut la pensée critique, créative et sociale des étudiants (Santiesteban, 2010 : 46).

Pour cela, une méthodologie de recherche, basée sur l'ingénierie didactique proposée pour la didactique des mathématiques, a été privilégiée ; elle se comprend comme « un ensemble de séquences de classes conçues, organisées et articulées dans le temps de manière cohérente par un professeur-ingénieur pour effectuer un projet d'apprentissage d'un contenu mathématique donné pour un groupe concret d'étudiants. Au cours des échanges entre le professeur et les élèves, le projet évolue selon les réactions des étudiants en fonction des décisions et des choix du professeur. Ainsi, l'ingénierie didactique est à la fois un produit, provenant d'une analyse *a priori*, et un processus, provenant d'une adaptation de la mise en fonctionnement d'un produit aux conditions dynamiques d'une classe » (Douady, 1996 : 241).

Suivant cette méthodologie, les étapes à suivre pour le processus expérimental de l'ingénierie didactique mis en place comportaient quatre phases déterminées par Artigue (1995) :

- Phase d'analyse préliminaire. La population sélectionnée était composée de quarante étudiants du master de professorat, de spécialité sciences sociales. De cette façon, nous avons pu obtenir des données en accord avec les objectifs de cette étude à travers un questionnaire pour approfondir, *a posteriori*, d'autres données récoltées via la formation de groupes de discussion de six étudiants issus de la population sélectionnée.

- Phrase de conception et analyse *a priori* des situations didactiques. Après la détection d'une quadruple difficulté dans la formation initiale des professeurs, nous avons conçu une proposition didactique multimodale.

- Phrase d'expérimentation. Nous avons proposé l'expérimentation de notre proposition lors de la période de stages dans les établissements scolaires de deux

étudiantes de master : une dans la discipline scolaire d'histoire au collège, et l'autre dans celle de philosophie au lycée.

- Phase d'analyse *a posteriori* et évaluation. Il a été procédé à l'évaluation de la proposition didactique multimodale à travers des questionnaires réalisés auprès des élèves de collège et de lycée, et d'entretiens auprès d'étudiants filles du master qui ont mis en place notre proposition.

Tout au long de cet article, ces phases seront détaillées selon trois parties. En premier lieu, la première phase sera abordée, nous concentrant sur les questions « Quoi enseigner et apprendre des sciences sociales et dans quel but ? ». Dans un deuxième temps, nous exposerons la deuxième phrase, expliquant la proposition didactique multimodale pour répondre à la question « Comment affronter le processus d'enseignement-apprentissage des Sciences Sociales dans la formation initiale des professeurs ? ». Dans un troisième temps, nous nous concentrons sur les troisièmes et quatrièmes phrases de notre processus expérimental.

QU'ENSEIGNER ET APPRENDRE DES SCIENCES SOCIALES ET DANS QUEL BUT ? PROBLÉMATIQUES ET PROPOSITIONS LORS DE LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS

« Je croyais qu'enseigner les sciences sociales, en éducation secondaire, consistait à transmettre ce qui était dans le manuel scolaire, comme moi j'avais appris quand j'étais élève dans le secondaire ». Ce sont les mots d'un étudiant du master de professorat en éducation de l'Université de Malaga (MAES dans la suite du texte) qui reflètent les préjugés relatifs au rôle du corps enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales. Ce fait se répercute directement sur le statut du MAES en tant que « diplôme de formalité », dont l'unique intérêt était d'être un prérequis obligatoire pour travailler dans l'éducation publique en Espagne. « Qu'apporte alors ce master à mon profil d'enseignant si la seule chose qu'il faut faire est de transmettre les contenus appris au cours de mes études universitaires ? » (un étudiant du MAES). Comme l'a dit Pagès « à cause de sa formation disciplinaire [l'apprenti professeur] croit que l'enseignement consiste à transmettre ce qu'on lui a appris dans les salles de l'université, sans aller plus loin » (2000 : 18).

Avant le début des cours *Conception et développement de programmations et d'activités formatives et Programme d'études d'histoire, de géographie, de philosophie et d'histoire et d'art* qui sont donnés au sein du module spécifique du MAES, les étudiants ont complété un questionnaire initial qui comportait différentes questions sur : les lignes de recherche dans lesquelles ils s'étaient spécialisés lors de leurs études respectives (licence, master ou doctorat), la culture audiovisuelle ou médiatique qu'ils consommaient et sur les impressions qu'ils avaient des matières du module général du MAES. Ensuite, des groupes de discussion de six étudiants ont été formés afin qu'ils puissent approfondir les échanges sur la manière dont ils concevaient le processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales.

Les données extraites des réponses à ces questions et celles issues des entretiens menés mettent en évidence que, pour une grande majorité des étudiants du MAES, il existe une similarité entre *enseigner* et *transmettre des connaissances* acquises lors de leur formation. Au sujet de ces connaissances, les étudiants du master reconnaissent avoir reçu une formation universitaire, selon une approche

de l'historiographie traditionnelle, des disciplines de philosophie, géographie, histoire et histoire de l'art, formation acquise essentiellement dans les salles de l'université. Pour autant, il est nécessaire que ce savoir scientifique académique subisse « certaines transformations qui le rendront apte à être enseigné » (Benejam, 1997 : 75). Nous comprenons que ces transformations, selon le point de vue de la didactique des sciences sociales, passent par une transposition didactique de la connaissance disciplinaire sous un angle de vue post-moderne. Si Chevallard (1998 : 45) déclarait que, concernant la transposition didactique, « tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se construit dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs ainsi que de contenus à enseigner », nous nous posons la question sur la manière de développer ce projet quand nous devons au préalable remettre en question le savoir savant avant de savoir l'enseigner.

À partir de ces informations récoltées, nous observons une situation paradoxale. D'un côté, les étudiants du MAES sont conscients des limitations des connaissances acquises lors de leurs études universitaires respectives, correspondant à une vision occidentale, ethnocentrique et androcentrique, vision manquant d'empathie historique, excluant la « basse culture » et ne faisant aucune utilisation de l'interdisciplinarité. D'un autre côté, bien qu'ils reconnaissent cet angle de vue particulier sur le savoir savant, les étudiants ne proposent pas une transposition didactique du savoir savant vers un savoir enseigné qui incorporerait d'autres voix, d'autres histoires, *etc.* Nous nous trouvons ici face à une quadruple difficulté.

L'invisibilité de l'altérité

Les étudiants du MAES acceptent telles quelles les connaissances provenant d'une historiographie conventionnelle (en histoire, histoire de l'art, géographie et philosophie) basées sur une histoire unique (l'histoire de l'Occident) écrite par de « grands hommes » et forgée par des « événements » comme véritable objet de l'histoire (Iggers, 2012 : 23). Il y a alors invisibilité de l'altérité, des autres histoires comme la micro-histoire, l'histoire sociale et culturelle, l'histoire de la vie quotidienne, l'histoire de la vie privée face à la visibilité et le poids de l'enseignement de l'Histoire avec un grand H, unique, universelle, linéaire et progressive. De même, le plus grand acteur est « l'homme blanc privilégié, masculin, élitiste, hétérosexuel, impérialiste et colonial » (Kincheloe, 2008 : 39) dans le programme d'études des sciences sociales (Villalón & Pagès, 2013 ; Thiery, 2015). Les étudiants du MAES considèrent ainsi leurs connaissances acquises comme des faits passés, véritables et universels ; ils présentent comme protagonistes principaux des « groupes dominants – politiques, économiques et culturels – des sociétés développées et laissent en marge de l'histoire les peuples et les groupes subalternes, y compris l'immense majorité des femmes » (Fontana, 2003 : 19).

L'absence de connexion entre le passé, le présent et le futur

Les étudiants du MAES étudient les matières en se basant sur une conception unidimensionnelle et diachronique du temps passé, comme le conçoit Ranke (2011). L'absence de connexion entre le passé, le présent et le futur, dans le processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales, face à la séquence chronologique des événements, des courants artistiques et des différents systèmes de pensée, ne prend alors pas en compte l'actualité dans laquelle vivent les étudiants, manquant de ce fait une opportunité unique de former des citoyens critiques et conscients de la société dans laquelle ils vivent.

Les moyens de communications de masse

Malgré le fait que les étudiants du MAES expriment leur intérêt pour les moyens de communications de masse basés sur le lire (youtubers, vidéoclips, jeux vidéo, bandes-dessinées, etc.), ils considèrent que ces derniers – identifiés par eux-mêmes comme de la « sous-culture » – ne peuvent pas être présents dans la classe de sciences sociales contrairement à la culture légitime, cette distinction dont parlait Huyssen (1986/2006) entre « art d'élite » et « culture de masse » ou « œuvre d'art médiocre » (Horkheimer & Adorno, 1944/2004 ; Horkheimer & Adorno, 1969/1998). Suivant Martel (2012 : 22), deux connotations opposées sont ainsi présentes concernant la culture *mainstream* : « une connotation positive et non élitiste, dans le sens de « culture pour tous », ou plus négative, dans le sens de « culture au rabais », commerciale, ou culture formatée et uniforme ».

L'absence d'approche interdisciplinaire

Les étudiants du MAES se spécialisent dans une matière déterminée et trouvent souvent complexe d'enseigner des contenus qu'ils n'ont pas étudiés au cours de leurs formations universitaires. Par exemple, les étudiants qui ont étudié à l'université l'histoire de l'art préfèrent enseigner la matière « histoire de l'art » au lieu de l'histoire, et vice-et-versa. Les étudiants présentent également des difficultés et des réticences à développer une approche interdisciplinaire des sciences sociales, étant donné qu'elles présentent des cadres méthodologiques différents, comme l'explique Hernández (2007 : 26). L'absence d'approche interdisciplinaire dans le programme d'étude des différentes matières des sciences sociales fait ainsi face à une spécialisation excessive qui réduit et limite les perspectives du processus enseignement-apprentissage des sciences sociales ; alors que pour envisager une vision globale du monde il est nécessaire que les phénomènes qui affectent l'être humain au cours du temps se passent dans des espaces multidisciplinaires (Pagès & Santisteban, 2013).

Par conséquent, les professeurs en formation initiale finissent par transmettre des connaissances relatives aux différentes matières des sciences sociales centrées sur les grands récits (Lyotard, 1986/1994). Ils se limitent à enseigner un programme d'étude traditionnel de sciences sociales dans les classes d'éducation secondaire conformément à l'historiographie « classique » des matières de philosophie, géographie, histoire et histoire de l'art, historiographie présentée lors des enseignements universitaires. Donc, que pouvait proposer la recherche en didactique des sciences sociales pour déconstruire cette quadruple problématique et proposer une alternative pour le processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales ? La réponse s'est centrée sur la proposition d'une alternative, à cette quadruple résistance éducative, à l'aide de la proposition de quatre principes régissant le processus d'enseignement-apprentissage post-moderne des sciences sociales et ayant comme objectif principal la reconnaissance de l'importance de l'enseignement de ces sciences. Car c'est ici que la didactique des sciences sociales remplit une de ses finalités les plus importantes, étant donné qu'elle s'occupe précisément de la transposition didactique de la connaissance sociale (Benejam, 1999 : 15). Par conséquent, elle propose de nouvelles façons d'enseigner les sciences sociales, autour des problématiques sociales pour former des citoyens critiques et engagés socialement (Audigier, Cremieux & Tutiaux-Guillon, 1994).

Principe n° 1 : Rendre visible l'altérité

Opérer à un changement d'orientation dans la manière de faire de la recherche et d'écrire l'histoire, l'histoire de l'art, la géographie et la philosophie, en introduisant une historiographie sous l'angle de vue post-moderne – la fin des métarécits (Lyotard, 1979 ; 1986/1994) –. Nous avons alors proposé d'inclure les femmes, la catégorie genre pour l'analyse historique (Scott, 1986), et l'histoire féministe (Scott, 1999) ; les minorités ethniques, les civilisations, les cultures (Geertz, 1987) et les collectifs exclus (Foucault, 1977) ; et la micro-histoire (Ginzburg, 1981). Il est envisageable d'avoir une éducation civique qui ait comme principes fondamentaux la visibilité des identités, la diversité et l'altérité comme fondations solides sur lesquelles construire la démocratie (Pagès & Santisteban, 2010 : 2).

Principe n° 2 : Mettre en relation le passé, le présent et le futur

Les sciences sociales doivent tenir compte du lien nécessaire entre le temps passé et le temps présent, et même, la réflexion sur le futur des faits historiques, géographiques, artistiques et philosophiques. L'éducation civique doit avoir comme axe principal une conscience historico-temporelle basée sur la relation entre le passé, le présent et le futur (Pagès & Santisteban, 2008 : 99). De même, il s'agit d'imaginer une histoire contrefactuelle, dans les pas des *future studies* et une éducation pour le futur (Hicks & Slaughter, 1998 ; Anguera & Santisteban, 2012 ; Anguera, 2013 ; Santisteban & Anguera, 2014). Cette éducation pour le futur est porteuse d'un grand potentiel éducatif (Jensen, 2004), nécessaire pour promouvoir l'optimisme (Santisteban, 2011) et le changement social en imaginant d'autres mondes possibles (Triviño, 2018 ; Triviño & Vaquero, 2019). L'enseignement-apprentissage des sciences sociales doit considérer que « le présent est le lieu actif du croisement entre le passé et le futur, entre l'histoire qu'il reste à écrire et « l'être affecté par le passé » (Peñalver, 2005 : 82).

Principe n° 3 : Introduire la culture mainstream

La société numérique crée de nouvelles approches pour les sciences sociales. Jouant un rôle pertinent, les récits et les images provenant des médias de masse (Buckingham, 2000), un des traits de la post-modernité selon les mots de Jameson (2006), présentent l'intérêt d'estomper les limites entre « la culture supérieure et ce qu'on appelle la culture populaire ou de masse » (166). Comme l'établit Walker (2014), l'enseignement et l'apprentissage sont beaucoup plus efficaces si nous réussissons, via l'utilisation de la culture populaire, à ce que les étudiants aient un lien émotionnel avec l'information acquise. C'est ainsi qu'en parlent Lipovetsky & Serroy (2010), quand ils parlent de la manière dont le professorat doit prêter une attention plus grande à l'univers des étudiants, un univers qui a longtemps été interdit et condamné à cause de son utilisation intensive, faisant la promotion de l'ouverture de l'école au monde de la réalité et, par conséquent, enrichissant leurs expériences.

Principe n° 4 : Appliquer l'interdisciplinarité

Un angle de vue interdisciplinaire assure une meilleure et plus enrichissante interprétation d'un fait, quelle que soit sa nature. Une matière doit contenir des savoirs provenant d'autres matières pour enrichir la construction de la connaissance. Il n'existe pas de vérité absolue et transcendante provenant des matières. Nicholson (1994 : 74) défend la positivité d'introduire un aspect fort comme peut l'être la question du rejet – suivant Rorty (1996) – de la Vérité avec un grand V, étant remplacée par une vérité avec un v minuscule, et l'insistance sur la locali-

té et la pluralité, en accord avec Lyotard (1989). Sur cette ligne, Nicholson observe comment la post-modernité « *can be characterized by the rejection of epistemic arrogance for an endorsement of epistemic humility. Such humility entails a recognition that our ways of viewing the world are mediated by the contexts out of which we operate* » (1994 : 84-85).

Ainsi, à la question multiple concernant sur ce qu'il faut enseigner des sciences sociales et ce qu'il faut apprendre pour être un citoyen critique et engagé socialement, notre projet de recherche propose à une quadruple réponse : des contenus qui incluent l'altérité, l'histoire passé-présente-future, la culture *mainstream* et d'autres matières appartenant aux sciences sociales et humaines : l'anthropologie, les beaux-arts, la communication audiovisuelle, la philosophie, la géographie, l'histoire, l'histoire de l'art, la langue et la littérature.

LA MULTIMODALITÉ POUR LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES SCIENCES SOCIALES

Comment développer le processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales sous cette quadruple perspective ? Nous avons procédé en suivant une approche pédagogique multimodale, selon la didactique des sciences sociales, en suivant la perspective sémiotique de Kress (2000, 2010) : les enseignants et les étudiants s'érigent comme les principaux concepteurs du programme d'étude et ce processus de co-construction implique l'utilisation de différents modes pour l'enseignement-apprentissage du monde qui les entoure. Kress définit « le mode » comme « *the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication* » (2003 : 45). Il en distingue trois types : selon le temps (la parole, la danse, l'action et la musique), selon l'espace (l'image, la sculpture et d'autres formes tridimensionnelles) et selon d'autres modes sémiotiques mixtes (spatio-temporel) comme le geste et l'écriture. Par ailleurs, Lebrun, Lacelle & Boutin définissent le paradigme de la multimodalité comme une « conjugaison d'au moins deux modes sémiotiques dans la production/émission/réception/compréhension d'un message » (2013 : 73).

Étant donné que, dans le cas de l'enseignement des sciences sociales, le mode utilisé et dominant par excellence est l'écriture, nous considérons que pour aborder les quatre principes exposés ci-avant, il était fondamental que d'autres modes, allant plus loin que le texte écrit, soient utilisés dans le développement du processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales – tout en gardant à l'esprit que, parmi les quatre principes, l'introduction de la culture *mainstream* est à privilégier, considérant le rôle transcendantal des réseaux sociaux et des médias dans la génération native du numérique –. L'utilisation de ces modes permet de déconstruire l'idée commune selon laquelle les principales ressources et les matériels pédagogiques utilisés en classe sont basés principalement autour de l'écriture. Par conséquent, les modes sont liés aux moyens existants, de manière à ce que le mode de l'écriture soit inséparable de sa diffusion à travers l'arrivée d'un moyen comme l'est le livre, tout comme une photographie est associée à un moyen comme l'est Instagram, une vidéo à Youtube, *etc.* Il s'agit alors de passer d'un paradigme de littéracités classique (monomodale) à un paradigme de littéracités médiatique (multimodale) dans l'éducation (Lacelle & Boultif, 2016).

De même, la lecture de différents modes implique la valorisation de matières dont les sources sont fondamentalement alimentées par l'image et non pas

l'écriture. Par exemple, la présentation habituelle de portraits de rois ou de cartes dans les manuels scolaires d'histoire sert avant tout d'« accompagnement » ou de « décoration », alors que l'on devrait considérer ces sources documentaires comme de première importance et davantage enseigner leur lecture et leur interprétation en cours d'histoire. Ce fait n'est pas une question futile étant donné que ces sources projettent une vision de l'histoire de l'art et de la géographie subordonnées à l'histoire, considérée alors comme le noyau fondamental des sciences sociales. Ceci donne lieu à ce qu'on appelle « le code disciplinaire de l'histoire » (Cuesta, 1998) qui relègue à un rôle auxiliaire le reste des matières. Il est donc nécessaire d'avoir une approche interdisciplinaire concernant l'utilisation des modes dans le processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales. La connaissance du social doit être abordée en se basant sur différents modes et différentes représentations culturelles qui transmettent des sens différents selon le mode utilisé et le moyen dans lequel celui-ci est diffusé. C'est de cette manière que le corps enseignant et les étudiants prévoient de transformer les ressources sémiotiques en connaissances.

La multimodalité peut alors être définie, en se basant sur les paramètres de notre étude, comme une méthodologie qui, appliquée à la didactique des sciences sociales, conçoit le processus d'enseignement-apprentissage sous différents modes écrits, visuels, sonores, audiovisuels et performatifs. Ces différents modes promeuvent une pensée basée sur l'humanisme, sur l'interprétation du passé-présent-futur, sur la réflexion concernant la culture médiatique et sur le fait de rendre visible l'altérité, dans l'objectif de développer la pensée historique, critique, créative et sociale dans un ensemble corps enseignant-étudiants émancipé, autonome et empathique. Cela lui permet d'interpréter la société post-moderne dans laquelle il vit et se situe comme acteur et créateur du changement social.

En accord avec notre définition de la multimodalité, nous déterminons ainsi cinq types de modes liés aux quatre thématiques principales et nécessaires pour le programme d'étude post-moderne des sciences sociales :

- Modes autonomes. Tous les modes qui rendent visible l'altérité.
- Modes de conscience historique passé-présent-futur. Tous les modes qui permettent d'étudier les périodes historiques passées, présentes et futures.
- Modes médiatiques. Tous les modes qui parlent de la culture *mainstream*.
- Modes interdisciplinaires. Tous les modes qui incorporent différentes connaissances provenant de plusieurs matières.
- Modes performatifs. Tous les modes qui sont construits par les professeurs en formation initiale.

À partir de ces cinq types de modes, une proposition didactique multimodale est formulée pour les sciences sociales dont le prérequis indispensable est l'utilisation de ces modes dans l'élaboration du dispositif didactique qui sera par la suite présenté et mis en œuvre.

À ce stade de notre étude, il convient de comprendre la multimodalité dans son sens large, incluant donc la littéracie multimodale (*multimodal literacy*) également traduite par alphabétisation multimodale (Guzmán-Simón, 2016). En se basant sur les travaux de Lebrun, Lacelle & Boutin (2012, 2013), on peut ainsi parler de « littéracie médiatique multimodale » (LMM) qui inclut autant les médias que les modes : « la diversité de ce monde devrait aussi être au centre d'une pédagogie de la littéracie médiatique qui favorise une lecture hétérogène du monde postmoderne » (2012). Avant tout, il faut souligner que la littéracie critique, dans son sens socioculturel comme la compréhension du monde et dans son sens socio-

politique, comme l'action pour transformer ses injustices et inégalités (Cassany & Castellà, 2011), est comprise dans cette étude comme la base de l'utilisation de la multimodalité dans les sciences sociales et la réponse directe à la question concernant le but de l'enseignement des sciences sociales.

Cette littéracrité est atteinte via l'encouragement d'une série de compétences de pensée historique établies par Santisteban (2010) : la construction de la conscience historico-temporelle, les formes de représentation de l'histoire, l'imagination et la créativité historique et l'apprentissage de l'interprétation historique via l'utilisation de sources historiques. Dans cette proposition, le développement de ces compétences est recherché, en incorporant les didactiques alternatives établies par Ávila (2004) pour augmenter la présence de l'histoire de l'art dans l'éducation secondaire, et pour favoriser un développement qui passerait par « l'enrichissement des programmes d'étude artistiques en se basant sur l'approche multiculturelle et l'interdisciplinarité » (122) : l'étude de la culture post-moderne, l'utilisation de la culture audiovisuelle, la narration d'histoires pour renforcer le rôle actif des étudiants et le plaisir esthétique.

EXPÉRIENCES DIDACTIQUES MULTIMODALES AU SUJET DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES SCIENCES SOCIALES DANS LA FORMATION DU CORPS ENSEIGNANT

Le dispositif pédao-didactique multimodale proposé ici consiste à planifier le processus d'enseignement-apprentissage en utilisant différents médias et types de modes : mode d'autonomisation, mode de conscience historique passé-présent-futur, mode médiatiques, mode interdisciplinaire et mode performatif.

Établir l'utilisation de différents modes, pour traiter les quatre principes articulés l'enseignement-apprentissage des sciences sociales, favorise l'élaboration d'une proposition éducative mise en œuvre dans les pratiques de la formation du professorat du MAES. Nous soulignons, dans cette étude, deux projets multimodaux (voir l'annexe) :

- Le projet multimodal A intitulé « Triple B » ou « Le Baroque de la Belle et la Bête » (*Triple B : el Barroco de la Bella y la Bestia*). Il s'agit d'une proposition didactique mise en œuvre par une professeure en formation (titulaire d'une licence en histoire) pour l'enseignement de l'histoire moderne en deuxième année d'éducation secondaire (enfants de 13-14 ans).

- Le projet multimodal B intitulé « @Filosoclips » ou « La pensée des philosophes De Gouges, Tristan et De Beauvoir à travers les vidéoclips » (*@Filosoclips : el pensamiento de las filósofas De Gouges, Tristán y De Beauvoir a través de los videoclips*). Il s'agit d'une proposition didactique mise en œuvre par une professeure en formation (titulaire d'une licence en philosophie) pour l'enseignement du féminisme en première année de baccalauréat (enfants de 16-17 ans).

Pour élaborer notre proposition didactique multimodale, la première étape a été de connaître, via des entretiens avec les étudiants de master, quelles étaient les passions de ces professeures en devenir et leurs lignes de recherche dans leurs licences respectives. Dans le cas du projet A, l'élève-professeure a montré de l'intérêt pour le cinéma et la perspective de genre de l'étude de l'histoire. Dans le cas B, l'élève-professeur a montré de l'intérêt pour les vidéoclips et pour la youtubeuse et influenceuse espagnole nommée TER, ainsi que pour la connaissance des œuvres écrites de femmes philosophes. À partir de ces informations, différentes

phases d'un scénario pédagogique ont été envisagées afin de développer un processus d'enseignement-apprentissage basé sur la multimodalité :

- Déterminer un contenu présent dans les textes officiels qui régle l'éducation secondaire et le baccalauréat selon les matières choisies.
- Proposer ce contenu en se basant sur la quadruple proposition qui permet la déconstruction du programme d'études « occulte » et la visibilité d'un programme d'études post-moderne pour les sciences sociales.
- Les modes (écrits, visuels, sonores et audiovisuels) sont choisis en accord avec cette quadruple perspective ; les moyens à utiliser et les activités sont conçues en accord avec l'utilisation des modes et des moyens.
- Un questionnaire initial est élaboré permettant de connaître les connaissances tacites des étudiants par rapport à ces quatre aspects.
- Le thème est développé depuis une approche multimodale, via l'utilisation de différents modes qui montrent l'altérité, la relation passé-présent-futur, la culture *mainstream* et l'interdisciplinarité.
- Les étudiants construisent leurs propres modes (performatifs) en se basant sur la quadruple perspective.
- Un questionnaire final est élaboré concernant la valorisation des élèves en classe au sujet de l'enseignement-apprentissage du thème mis en œuvre par le corps enseignant en formation.

Après la fin de la mise en œuvre de ce dispositif pédagogique, des entretiens postérieurs ont été menés avec les élèves-professeurs en stage afin de recueillir leurs avis sur ce qui avait été entrepris. Ils ont exprimé leur grande satisfaction à la suite de la mise en œuvre de la quadruple approche proposée par notre étude. Voici les réflexions de deux de ces élèves-professeures (EP) qui ont mis en place le projet multimodal A (EP_A) et le projet multimodal B (EP_B) :

« Après avoir parcouru le manuel scolaire de ma discipline scolaire [histoire], j'ai découvert, avec grande surprise, qu'il ne faisait aucune mention de l'histoire des femmes alors qu'il abordait d'autres thèmes divers comme la société, la politique, l'art, la science ou la littérature. Ce vide était particulièrement frappant, et il était donc clair pour moi depuis le début qu'il fallait le combler : c'était un point-clef à résoudre. D'autre part, je voulais utiliser en classe une ressource médiatique avec laquelle les élèves et les professeurs pourraient former une communauté de connaissances, où nous serions tous créateurs de contenus et où on encouragerait le débat, la curiosité et les recherches personnelles. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé d'utiliser Facebook, étant donné que la majorité des élèves étaient habitués à ce réseau social et y étaient très actifs. J'ai aussi toujours porté un grand intérêt à l'influence éducative et culturelle des contes, ainsi qu'à la capacité à persister au cours du temps dans nos esprits, tout en se modifiant et en changeant de forme pour être adaptés aux besoins sociaux d'un nouveau contexte. Le corps enseignant doit être conscient de son rôle d'éducateurs et d'éducatrices, et, pour ce faire, ils doivent profiter des ressources qui le leur permettent le mieux ; celles qui font partie de la production culturelle médiatique et qui reflètent leurs schémas idéologiques, sociaux et moraux, pour essayer d'agir sur ces éléments indésirables que nous voulons arracher de notre futur social, tout en enseignant grâce à cela une leçon importante : celle d'agir et de penser de manière critique face à n'importe quel produit de l'humanité, pour le confronter à nos propres croyances et valeurs et ainsi se former par la suite un propre avis. En tant que fan assumée du monde de Disney, je dois reconnaître, d'un côté, la capacité de fascination qu'il exerce sur les gens grâce au monde de rêve et de fantaisie qu'il crée, plein de couleurs, de formes et de bons sentiments ; et, de l'autre côté, les éléments non désirables qui s'immiscent sournoisement dans ce "monde féérique" comme s'auto-définit Disney et auquel beaucoup de familles font

aveuglement confiance. Dans mon travail, je ne veux pas donner l'idée que je cherche à interdire ou à refuser le visionnage et l'appréciation de n'importe quelle trame culturelle générée par ce géant de l'industrie mais, au contraire, je souhaite transmettre la nécessité de profiter de sa capacité à atteindre les gens et les faire sentir bien comme point positif pour l'éducation de nos élèves » (EP_A).

« D'après mon expérience personnelle, les matières des sciences sociales ont été traditionnellement vues comme des matières où la capacité de mémorisation et de retenir des informations était la plus valorisée. Par exemple, je me souviens qu'en histoire, la professeure nous dictait des résumés que nous devions apprendre par cœur pour l'examen, et cela a formé ma vision de l'histoire comme la mémorisation de faits historiques, de dates, de causes et de conséquences. Heureusement, je ne pense plus comme ça maintenant. [...] Je dois reconnaître que, après mon passage par le MAES et mon stage où j'ai pu développer le projet @Filosoclips, j'ai retrouvé le plaisir initial qui m'a poussée à faire une licence de philosophie, celui précisément de vouloir enseigner cette matière, vu que je la considère très importante pour ma vie personnelle et mon développement comme personne critique et autonome, et je voulais ainsi la transmettre à d'autres personnes » (EP_B).

Concernant les collégiens et les lycéens qui ont suivi le processus d'enseignement-apprentissage multimodal, respectivement en Histoire et en Philosophie, les résultats des questionnaires finaux ont été très positifs, mettant en évidence, lors de la comparaison avec les questionnaires initiaux, le sentiment de changement notable entre le modèle d'enseignement antérieur et le nouveau modèle basé sur la multimodalité. L'augmentation de la motivation, un plus grand intérêt pour les thèmes traités et la sensation de se sentir acteur dans le processus d'enseignement-apprentissage ont été particulièrement remarquables.

Comme difficulté relevée, il a fallu *in situ* imposer un temps limité dans les échanges tant les débats ont été riches en classe, provoqués par l'intérêt des élèves face à cette façon nouvelle d'enseigner et d'apprendre un thème incorporant la culture médiatique comme axe principal de la matière enseignée. De même, il a eu des problèmes relatifs aux contenus abordés. Par exemple, dans le cas de la matière Philosophie, certains élèves garçons ont exprimé leur lassitude concernant un projet pédagogique centrée sur les femmes philosophes, se demandant où étaient les hommes philosophes, alors que, paradoxalement, tout le manuel scolaire abordait la pensée de ceux-ci ! Mais, ce fait n'est pas plus que la confirmation de la nécessité de continuer à déconstruire le programme d'études « occulte » qui, dans le cas de la matière Philosophie, n'aborde pas les femmes philosophes. Le cas est contraire en ce qui concerne la mise en œuvre du projet en Histoire : l'axe de la proposition était le film *La Belle et la Bête*, pour lequel autant les élèves filles que les élèves garçons ont montré de l'enthousiasme. Les élèves ont même exprimé leur déception face au refus de les emmener au cinéma pendant les heures de classe pour voir le film qui venait de sortir.

CONCLUSION

L'expérience didactique multimodale mise en œuvre dans deux établissements de Malaga a permis de connaître le degré de validité d'un processus d'enseignement-apprentissage des sciences sociales centré sur la visibilité de l'altérité, la création d'une conscience historique, l'introduction de la culture médiatique et l'application d'une perspective multidisciplinaire. Les conclusions dérivées de cette mise en œuvre débouchent sur trois aspects fondamentaux pour la formation initiale des professeurs :

- L'innovation éducative passe par l'étape de changement du paradigme monomodal en multimodal.

- La multimodalité est nécessaire pour faire face, dans les salles de classe, autant à une éducation par les médias (l'utilisation des nouvelles technologies) que par une éducation sur les médias (le développement de la littératie médiatique critique).

- Enseigner et apprendre depuis différents modes, en fonction de quatre principes (altérité, relation passé-présent-futur, culture médiatique et interdisciplinarité), est propice au développement de la pensée historique, critique, créative et sociale.

- Enseigner et apprendre depuis différents modes et crée des compétences empathiques, sociales et citoyennes favorisent le rôle actif des futurs professeurs au cours de leur formation et celui des élèves dans le changement social.

Actuellement, la didactique multimodale proposée se développe dans les pratiques des étudiants d'enseignement avec d'excellents résultats lors de sa mise en œuvre en éducation primaire. Cependant, il faut signaler que la mise en marche de ce type de propositions doit compter sur le soutien d'établissements scolaires souhaitant « parier » sur l'innovation éducative et abandonner le modèle didactique traditionnel. Comme l'affirment Lebrun, Lacelle & Boutin (2012) « l'émergence actuelle d'une littératie médiatique résolument multimodale — et idéalement critique — présuppose une médiation nouvelle de la communication, certes, mais aussi une didactique complètement remaniée du lire/écrire ».

À travers l'expérience présentée ici, on conçoit comme facteur primordial le rôle actif des élèves de collège et de lycée dans le processus d'enseignement-apprentissage, à travers la création de leurs propres modes, ceux que nous avons dénommés dans notre étude « modes performatifs ». L'utilisation des différents modes, et ceux des élèves, donnent du sens à la question « dans quel but enseigner les sciences sociales ? » Comme le disent Levstik & Barton (2001), cités par Pagès (2011 : 141), « si les écoles doivent préparer les étudiants à la citoyenneté démocratique active, ils ne peuvent pas ignorer la controverse, ni enseigner aux étudiants à accepter passivement les interprétations historiques d'autres personnes. Être citoyen d'une démocratie signifie beaucoup plus que cela. L'éducation pour la citoyenneté démocratique requiert que les étudiants apprennent à participer au débat productif et important avec des gens ayant des points de vue différents ».

Laura TRIVIÑO CABRERA
Université de Malaga

Abstract : This article addresses the research lines we are currently developing in a Research Project entitled *Multimodal Literacy and Cultural Studies : Towards a citizenship education in postmodern society* (2017-2019), in Didactics of Social Sciences at the Faculty of Education of the University of Malaga. This project focuses on education innovation in teaching-learning process of Social Sciences using multimodality from teacher's training, in master in teaching for secondary education. This innovation Project is focused on deconstructing the idea of Social Sciences such as knowledge broker. This article deals with three questions : what, why and how to teach and to learn Social Sciences. This research presents a multimodal proposal that includes the visibility of otherness ; the connection with the past-present-futur time ; the introduction of media culture in classrooms ; and the application of inter-disciplinarity.

Keywords : social sciences, multimodality, teacher's training, interdisciplinarity, didactic transposition, citizenship education, otherness, gender, media culture, historical and temporary consciousness, teaching-learning process, post-modernity.

Bibliographie

- Acaso M. (2009) *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid : Los libros de la catarata.
- Anguera C. (2013) « Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria » – *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 12 (27-35).
- Anguera C. & Santisteban A. (2012) « El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática » – in : N. Alba, F. García & A. Santisteban (éds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* vol. 1. (391-400). Sevilla : Díada Editora.
- Artigue M. (1995) « Ingeniería didáctica » – in : M. Artigue, R. Douady, L. Moreno P. & Gómez (eds.) *Ingeniería didáctica en Educación Matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas* (33-60). Bogotá : Una empresa docente.
- Audigier F., Cremieux C. & Tutiaux-Guillon N. (1994) « La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie » – *RFP* 106 (11-23).
<https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1269>
- Ávila R.M. (2004) « Tendencias epistemológicas y sociales en la enseñanza del arte y sus implicaciones didácticas. Una propuesta alternativa desde la educación artística » – *Cultura y Educación* 16 (115-125).
- Benejam P. (1997) « La selección y secuencia de los contenidos sociales » – in : P. Benejam, P. & J. Pagès (eds.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (71-95). Barcelona : Editorial Horsori.
- Benejam P. (1999) « El conocimiento científico y la didáctica las ciencias sociales » – in : T. García Santa María (zd.) *IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales : Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (15-25). Logroño : Universidad de La Rioja/Díada editora.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) « Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato » – *Boletín Oficial del Estado*.
- Buckingham D. (2000) *The Making of Citizens. Young People, New and Politics*. New-York : Routledge.
- Cassany D. & Castellà J. (2011) « Aproximación a la literacidad crítica » – *Perspectiva* 28 (353-374).
- Chevallard Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires : AIQUE Grupo Editor.
- Cuesta R. (1998) *Clío en las aulas : la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid : Akal.
- De Beauvoir S. (1949/2002) *El Segundo Sexo*. Madrid : Ediciones Cátedra.

- De Gouges O. (1791) *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*. París.
- Douady R. (1996) « Ingeniería didáctica y evolución de la relación con el saber en las matemáticas de collège-seconde » – in : E. Barbin & R. Douady (éds.) *Enseñanza de las matemáticas : Relación entre saberes, programas y prácticas* (241-256). Francia : Topiques Éditions.
- Fontana J. (2003) « ¿Qué historia enseñar ? » – Clío & Asociados 7 (15-26).
- Foucault M. (1977) *Historia de la sexualidad* (3 vols.). México : Siglo XXI.
- Geertz C. (1987) *La interpretación de las culturas*. México : Gedisa.
- Ginzburg C. (1981) *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona : Muchnik.
- Guzmán-Simón F. (2016) « La alfabetización multimodal en la Educación Superior » – in : A. Camacho (éd.) *La alfabetización multimodal : nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital* (17-32). Madrid : Síntesis.
- Hernández X. F. (2007) *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona : Editorial GRAÓ.
- Hicks D. & Slaughter R. (1998) *Futures Education : World Yearbook of Education 1998*. London : Kogan Page.
- Horkheimer M. & Adorno T. W. (1944/2004) *Dialéctica del Iluminismo*. Sudamericana : Buenos Aires.
- Horkheimer M. & Adorno T. W. (1969/1998) *Dialéctica de la Ilustración*. Editorial Trotta : Valladolid.
- Huyssen A. (1986/2006) *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Buenos Aires : Adriana Hidalgo editora.
- Iggers G. (2012) *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Santiago de Chile : Fondo de Cultura Económica.
- Jackson P. W. (1986) *Life in Classrooms*. New York : Holt, Rine-Hart and Winston.
- Jameson F. (2006) « Postmodernidad y sociedad de consumo » – in : H. Foster (éd.) (1985/2008) *La posmodernidad* (165-186). Barcelona : Editorial Kairós.
- Jensen B. (2004) « Counterfactual History and its Educational Potential » – in : P. Kemp (éd.) *History in Education. Proceedings from the Conference History in Education. Held at the Danish University of Education, 24-25 March 2004* (151-158). Aarhus : Danish University of Education Press (151-158).
- Kincheloe J. L. (2008) « La pedagogía crítica en el siglo XXI : Evolucionar para sobrevivir » – in P. McLaren & J. Kincheloe (éds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona : GRAÓ.
- Kress G. (2000) « Multimodality : Challenges to thinking about language » – *Teaching Issues* 34 (337-340).
- Kress G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London : Routledge
- Kress G. (2010) *Multimodality : A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge : New York.
- Lacelle N. & Boulitif A. (2016) « Intégration de la multimodalité dans les projets d'innovation de stagiaires en formation » – in I. Carignan, M.C. Beaudry & F. Larose (éds.) *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (68-96). Québec : Les Éditions de l'université de Sherbrooke.
<http://dx.doi.org/10.17118/11143/8814>

- Lebrun M., Lacelle N. & Boutin J. F. (2012) « Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale » – Mémoires du livre 3 (2). <https://doi.org/10.7202/1009351ar>
- Lebrun M., Lacelle N. & Boutin J. F. (2013) « La littératie médiatique à l'école : une (r) évolution multimodale ». *Globe : revue internationale d'études québécoises* 16 (71-89). <https://doi.org/10.7202/1018178ar>
- Leprince de Beaumont J.M. (1863) *La Bella y la Bestia*. El almacén de los niños tomo I (71-96).
- Lipovetsky G. & Serroy J. (2010) *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona : Anagrama.
- Liotard J.F. (1979) *La condition postmoderne*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Liotard J.F. (1986/1994) *Le Postmoderne expliqué aux enfants*. Paris : Éditions Galilée.
- Liotard J. F. (1989) *La condición postmoderna*. Madrid : Cátedra.
- Martel F. (2012) *Cultura mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Madrid : Santillana.
- Nicholson L. (1994) « Feminism and the Politics of Postmodernism » – in M. Ferguson & J. Wicke (éds.) *Feminism and Postmodernism* (69-102). Washington : Duke University Press.
- Pages J. (2000) « Las relaciones entre investigación y práctica en la enseñanza de la Historia » – in R. López Facal, R. (éd.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela : Universidad de Santiago de Compostela.
- Pagès J. (2011) « ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales ? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestro y maestras » – *EDETANIA* 40 (67-81).
- Pagès J. & Santisteban A. (2008) « Cambios y continuidades. Aprender la temporalidad histórica » – in M. A. Jara (éd.) *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas* (95-127). Argentina : Educo. Universidad Nacional del Comahue.
- Pagès J. & Santisteban A. (2010) « La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia » – *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 64 (8-18).
- Pagès J. & Santisteban A. (2013) « Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales » – in J. Pagès & A. Santisteban (éds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales vol. I* (17-39). Barcelona : Universitat Autònoma de Barcelona.
- Peñalver M. (2005) *Las percepciones de la comprensión*. Madrid : Editorial Síntesis.
- Ranke L. V. (2011) *The Theory and Practice of History*. London : Routledge.
- Rorty R. (1996) *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid : Tecnos.
- Santisteban A. (2010) « La formación de competencias de pensamiento histórico » – *Clio & asociados : la historia enseñada* 14 (34-56).
- Santisteban A. (2011) « La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar » – in J. Pagès & A. Santisteban (éds.) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Madrid : Ed. Síntesis.
- Santisteban A. & Anguera C. (2014) « La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades. Formación de la conciencia histórica y educación

- para el futuro » – Clio & asociados : la historia enseñada 18-19, (249-267).
- Scott J. W. (1986) « Gender : a useful category of historical análisis » – American Historical Review 91 (1053-1075).
- Scott J. W. (1999) Gender and the Politics of History. New York : Columbia University Press.
- Thiery F. V. (2015) « Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse » – Spiral-E supplément au n° 55 (39-57). <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1736>
- Torres J. (2005) El currículum oculto. Madrid : Morata.
- Triviño L. (2018) « Principios Metodológicos de la Multimodalidad para la formación del profesorado de Ciencias Sociales » – REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales 3 (71-86). <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.71>
- Triviño L. & Vaquero C. (2019) « Didáctica de la Eutopía o cómo enseñar y aprender pensamiento crítico-creativo a través del artivismo » – in D. Semova, E. Aladro Vico, R. Popelka & S. Sánchez (éds.) Entender el Artivismo. Oxford : Peter Lang.
- Villalón G. & Pagès J. (2013) « ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar ? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria » – Clío & Asociados 17 (119-136).
- Walker T. (2006) « Adventures in Metropolis : Popular Culture in Social Studies » – in : A. Segall, E. Heilman & H. Cherryholmes (éd.) Social Studies. The Newt Generation. Re-searching in the Postmodern (171-187). New York : Peter Lang Publishing.

ANNEXE

Voici deux exemples de propositions didactiques multimodales pour les matières d'histoire et de philosophie qui ont été mises en œuvre dans l'éducation secondaire et au baccalauréat, respectivement :

	Étudiant professeur A (EP _A)	Étudiant professeur B (EP _B)
Matière	Histoire	Philosophie
Niveau scolaire	Deuxième année d'éducation secondaire	Première année de baccalauréat
Âge des élèves	13 ans	17 ans
Législation éducative	Programme d'étude législatif : <i>Real Decreto 1105/2014</i> , du 26 décembre, par lequel est établi le programme d'étude basique de l'Éducation Secondaire Obligatoire et le Baccalauréat espagnols. (BOE, n° 3 de janvier 2015).	
Thème	Le XVII ^e siècle en Europe	L'être humain sous l'angle de la philosophie
Titre de l'unité didactique	<i>Triple B : Le Baroque de la Belle et la Bête</i>	@Filosoclips : la pensée des philosophes à travers des vidéoclips
Résumé de la proposition	Le nouveau film d'animation <i>La Belle et la Bête</i> avec prises de vue réelles, sorti en mars 2017 et produit par Disney donne une opportunité de	L'intérêt suscité chez les jeunes par la chanson <i>Lo malo</i> d'Aitana et d'Ana Guerra et sa diffusion comme hymne féministe lors de la manifestation du 8 mars 2018 et

	grand intérêt de travailler sur le thème du XVII ^e siècle et du baroque en Europe. De cette façon, nous suivrons la mise en place des pédagogies critiques, qui défendent un rôle actif des écoles dans la formation des élèves dans la littérarité critique, en utilisant pour cela des modes de consommation élevée comme le sont les produits de la culture mainstream et les réseaux sociaux comme Facebook. Nous aborderons donc une éducation intégrale de l'être humain, qui comprend non seulement un enseignement de contenus mais aussi une éducation des valeurs, en soulignant la perspective de genre.	l'importance d'aborder les questions de genre dans l'éducation, nous ont poussé à mettre en place le projet d'innovation éducative nommé @Filosoclips, dans la matière de philosophie de première année de baccalauréat, afin d'enseigner le féminisme, de rendre visible les œuvres des femmes philosophes et de réfléchir sur la sororité médiatique comme formule d'autonomisation féministe. Considérer ces trois objectifs – la philosophie féministe, les femmes philosophes et les vidéoclips – supposait relever trois défis du programme d'étude officiel espagnol relatif à la philosophie en tant que matière scolaire.
Altérité	Rendre visible le rôle des femmes dans l'histoire, la littérature, l'art et la philosophie dans le passé et le présent.	
Modes autonomes	Conte original de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1863) Vidéo du discours d'Emma Watson <i>HeForShe</i> (Speech at the United Nations, 2014).	Textes sélectionnés de : Olympe de Gouges (<i>Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne</i> , 1791). Flora Tristan (<i>Union ouvrière</i> , 1843). Simone de Beauvoir (<i>Le deuxième sexe</i> , 1949/2002).
Mettre en relation le passé, le présent et le futur	Mettre en relation le conte original de la Belle et la Bête dans le contexte du XVII ^e siècle (le passé) avec le film <i>La Belle et la Bête</i> du XXI ^e siècle et sa révision féministe (le présent) et l'élaboration a posteriori d'un conte de la part des élèves (le futur).	Mettre en relation les œuvres de De Gouges, Tristan et De Beauvoir (le passé) avec les vidéoclips <i>Lo malo</i> , <i>New Rules</i> et <i>Ain't your mama</i> et leur révision féministe (présent) et l'exposition a posteriori de l'interprétation donnée de la part des élèves sur la connexion entre les œuvres philosophiques et les vidéoclips (futur).
Modes de conscience historique passé-présent-futur	Tous les modes utilisés dans les propositions comprennent un lien et une relation temporelle constante au passé, présent et futur.	
Incorporer la culture <i>mainstream</i>	Le film qui a fait le plus d'entrées au niveau mondial en 2017.	La chanson qui a rencontré le plus de succès en Espagne en 2018 avec un total de 78 764 283 de vues de son vidéoclip sur <i>Youtube</i> .
Modes médiatiques	Film <i>La Belle et la Bête</i> (1996). Film <i>La Belle et la Bête</i> (2017).	Vidéoclips : <i>Lo malo</i> (Aitana et Ana Guerra, 2018), <i>New Rules</i> (Dua Lipa, 2017) et <i>Ain't your mama</i> (Jennifer Lopez, 2016).
Appliquer	Matière : Histoire	Matière : Philosophie

l'interdisciplinarité	Autres matières : Histoire de l'art, littérature et philosophie.	Autres matières : Histoire, histoire de l'art et éducation artistique.
Modes interdisciplinaires	L'œuvre de Vermeer (<i>la Jeune Fille à la perle</i> apparaît dans le film <i>La Belle et la Bête</i> , 1991). Le palais de Versailles. L'œuvre des femmes peintres baroques : Artemisia Gentileschi, Sofonisba Anguissola et Clara Peeters. Les portraits monarchiques.	Kazimir Malévich : <i>Carré noir sur fond blanc</i> (1915). Vidéos sur l'architecture de la Youtubeuse TER.
Modes performatifs	Création d'un conte baroque basé sur une œuvre de Vermeer (<i>l'Art de la Peinture, la Laitière, la Jeune Fille à la perle</i>). Par groupes, les élèves ont mené des recherches sur les femmes scientifiques de l'ère moderne et ont connecté leurs inventions avec le présent et leurs possibles évolutions dans le futur. Participation en apportant des commentaires sur le compte Facebook du Projet : Le Baroque de la Belle et la Bête.	Création de collages sur le thème abordé par les élèves. Exposition en groupes sur l'analyse et l'interprétation des vidéoclips en se basant sur les vagues féministes des XVIII ^e , XIX ^e et XX ^e siècles et leur relation avec la sororité actuelle et son futur dans une société plus égalitaire. Participation en apportant des commentaires sur le compte Facebook du Projet : @Filosoclips
Moyens	Facebook, Youtube	Instagram, Youtube