



**NICOLE DURISCH GAUTHIER
NADINE FINK
ALAIN PACHE (DIR.)**

FORMER DANS UN MONDE EN CRISE

Les didactiques des sciences humaines
et sociales face aux transformations sociétales
Mélanges offerts à Philippe Hertig

TRANSMISSION
DES SAVOIRS

FORMER DANS UN MONDE EN CRISE

**LES DIDACTIQUES DES SCIENCES
HUMAINES ET SOCIALES FACE
AUX TRANSFORMATIONS SOCIÉTALES**

MÉLANGES OFFERTS À PHILIPPE HERTIG

NICOLE DURISCH GAUTHIER, NADINE FINK, ALAIN PACHE (DIR.)

FORMER DANS UN MONDE EN CRISE

**LES DIDACTIQUES DES SCIENCES
HUMAINES ET SOCIALES FACE
AUX TRANSFORMATIONS SOCIÉTALES**

MÉLANGES OFFERTS À PHILIPPE HERTIG

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2022

Rue du Tertre 10

2000 Neuchâtel

Suisse

www.aphil.ch

Alphil Diffusion

Commande@aphil.ch

DOI: 10.33055/ALPHIL.03210

ISBN papier: 978-2-88930-510-0

ISBN PDF: 978-2-88930-511-7

ISBN Epub: 978-2-88930-512-4

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Cet ouvrage est publié grâce au soutien de la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

hep/

Illustration de couverture: iStock.

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsables d'édition: François Lapeyronie et Jonathan Wenger

**Jean-Marc LANGE, Jean-François THÉMINES,
Christine VERGNOLLE MAINAR**

Préface

A la Haute école pédagogique du canton de Vaud, la didactique de la géographie s'est construit une place qui n'est jamais donnée d'avance. Si elle contribue résolument à la production internationale dans le domaine, elle le doit, ainsi que l'explique le chapitre consacré à cette spécialité, aux convictions et à l'engagement de plusieurs générations de professeur-e-s. Parmi ces derniers et ces dernières, Philippe Hertig a joué un rôle fédérateur, catalyseur, et l'ouvrage en porte trace. Lectrices et lecteurs y trouveront des réponses à trois questions fondamentales.

La première question est celle de la finalité de la recherche. L'intention est d'agir sur la géographie enseignée et apprise, si ce n'est sur la géographie prescrite. Si la géographie a (encore) une place parmi les matières enseignées, c'est que les institutions continuent d'y voir un intérêt. Mais est-elle convaincante dans le quotidien de son enseignement? Et convaincante au regard de quelles valeurs? C'est la question de la légitimité qui doit fonder les travaux de recherche en didactique. Le présent ouvrage formule la question ainsi: en quoi l'objectif d'une formation critique des élèves pour un monde en crise ne peut-il faire abstraction d'une analyse conduite avec eux sur l'espace produit par les sociétés contemporaines?

Nous arrivons ainsi à la question des conditions qui permettent aux professeur-e-s de géographie de servir cet objectif. Former à l'enseignement-

apprentissage de la géographie, c'est permettre aux professeur·e·s d'éprouver l'intérêt d'une mise en recherche sur leurs pratiques ou sur d'autres pratiques possibles. En formation initiale, des compétences professionnelles de haut niveau peuvent se construire par la pratique de la recherche en didactique. La formation continue demeure un sujet plus délicat (changements curriculaires, évolutions scientifiques, disponibilité des enseignant·e·s). La perspective des ressources créées en direction des professeur·e·s est plus que jamais d'actualité, pour faire converger autour de curriculums rénovés, une demande légitime des professionnel·le·s et l'intervention des formateur·trice·s-chercheur·euse·s.

Ainsi se dégage une troisième question : celle de la mise en rapport des cadres de référence des praticien·ne·s avec les cadres de référence des chercheur·euse·s. Les thèses récentes co-dirigées par Philippe Hertig mettent en avant trois « lieux » de rencontre, de traduction des préoccupations des un·e·s en objets de travail pour les autres : le *politique*, c'est-à-dire l'espace public à construire dans la classe de géographie à propos de questions sensibles ; l'*imaginaire*, soit la fabrique d'images du monde qui aideraient à le penser dans sa complexité ; l'*entre-disciplines*, autrement dit les apports contributifs d'une géographie scolaire assurée de ses bases (finalités, démarches, concepts) à la compréhension de situations emblématiques de cette complexité.

Cet ouvrage montre aussi comment les didactiques des disciplines peuvent entrer en dialogue avec des travaux sur les « Éducatifs à... » ou l'*outdoor education*. De ce point de vue, la contribution de Philippe Hertig est significative, notamment à deux niveaux : d'une part, celui de la formalisation des liens que les recherches en didactique de la géographie peuvent établir avec des travaux de nature inter- ou transdisciplinaires ; d'autre part, celui de la cohérence qu'il a promu au sein de son équipe de l'UER Didactiques des sciences humaines et sociales de la HEP Vaud autour de projets de recherche transversaux intégrant des didacticien·ne·s de disciplines très variées.

Au cœur de la contribution de Philippe Hertig se situe l'approche de la complexité et la formation à la pensée complexe des enseignant·e·s et des élèves. Placer la complexité comme objet d'étude suppose d'entrer dans plusieurs dimensions et de les articuler. Il s'agit avant tout de rendre intelligibles les interactions entre facteurs de natures et d'échelles différentes, les liens de causalité entre eux ainsi que les boucles de rétroaction. Mais au-delà de la mise à plat des systèmes complexes, des

éléments qui les composent et de leur fonctionnement, il convient aussi d'entrer dans la dynamique à l'œuvre en leur sein. L'évolution de ces systèmes complexes n'étant ni linéaire, ni donc prévisible, leur étude suppose de prendre en compte l'incertitude qui leur est inhérente avec tout ce que cela implique quand il s'agit pour l'être humain d'intervenir sur eux.

L'approche de la complexité est particulièrement pertinente dans l'étude des territoires qui sont des systèmes complexes (facteurs relevant de différents registres, emboîtement d'échelles, choix de gestion, etc.) et elle peut contribuer à renouveler l'enseignement de la géographie sous un angle plus compréhensif que descriptif. Mais si la complexité est ainsi au cœur de la géographie, elle peut aussi permettre à cette discipline d'être un point d'appui pour mobiliser différentes approches concourant à la compréhension des territoires, dans une logique interdisciplinaire. Au-delà, la prise en compte de la complexité permet aussi d'entrer dans des dimensions transdisciplinaires. Elle est un levier pour former à la pensée systémique et également pour développer l'esprit critique, car elle donne à voir ce qui n'est pas immédiatement apparent. Pour cette raison, l'étude de la complexité et la formation à la pensée complexe telles qu'elles sont développées à la HEP Vaud sont étroitement liées à la formation du citoyen, un·e citoyen·ne se donnant les moyens de comprendre, d'exercer son esprit critique et d'être responsable dans ses choix. L'étude de la complexité et la formation à la pensée complexe peuvent par conséquent constituer un point d'appui pertinent pour traiter des «Éducatons à...» en classe ou en formation.

Sur ces bases, dans le champ des «Éducatons à...», Philippe Hertig a notamment contribué aux recherches sur l'éducation à la durabilité.

Ces éducations, a priori disparates, qui (re)mettent au centre des préoccupations de l'enseignement et de la formation la question éducative, en lieu et place de la seule perspective de transmission de connaissances et de didactiques par trop souvent réductrices et technicistes, se sont progressivement structurées comme champ de recherche spécifique dès les années 2000 autour des enjeux sociétaux en général, et de la durabilité en particulier. Transversales par nature et non disciplinaires a priori, elles posent la question du rapport des disciplines à ces objets nouveaux. Les travaux de recherche amorcés dans les domaines spécifiques des sciences de la nature et de la géographie ont, dans un premier temps, accompagné les recommandations institutionnelles puis les ont dépassées par le franchissement des frontières disciplinaires au moyen de questionnements

portant sur les finalités, sur la prise en charge de contenus partagés, et de méthodes renouvelées. Comme finalités, celles de la formation d'un-e citoyen-ne actif-ve et critique dans la lignée des travaux de François Audigier et de Nicole Tutiaux-Guillon, et donc d'une éducation au politique assumée mise au service du changement, au risque sinon de la barbarie comme issue probable. Comme contenus, ceux liés à la dimension territoriale d'une éducation à la durabilité seule capable de permettre localement d'appréhender les enjeux de durabilité et la recherche de solutions au moyen d'approches prospectives, évitant ainsi les effets d'impuissance ou de sidération si délétères pour l'action. Comme méthode enfin, la prise en charge de la complexité tant comme moyen que comme objet pour la recherche, qui a permis et favorisé la rencontre entre les principales disciplines contributives précitées. Ainsi, est-il possible de souligner l'opérationnalisation par les équipes de la HEP des principes issus des propositions d'Edgar Morin, au moyen de l'élaboration de balises curriculaires constituées de grilles d'analyse et d'évaluation de la pensée complexe des apprenant-e-s comme processus dynamique, et non comme état se donnant à voir ou à atteindre.

Sur ces trois registres, l'équipe de la HEP Vaud autour de Philippe Hertig a largement contribué à l'émergence d'une communauté de recherche internationale francophone. Par les recherches qu'elle a menées et mène dans une perspective de transformation sociétale, elle a pu élaborer des propositions curriculaires relatives à l'éducation à la durabilité, parmi les plus abouties de l'espace francophone.

Par ailleurs, la position géographique et linguistique helvétique si particulière, a permis à l'équipe constituée autour de Philippe Hertig de construire un pont et donc de donner à voir les travaux convergents ou originaux dans leurs points de vue, portant sur la durabilité sous la forme de modèles, d'outils ou de typologies élaborés dans l'espace germanophone et anglophone, et transposables dans le champ de l'éducation et/ou de la formation des enseignant-e-s. Ainsi est-il possible de dire que l'équipe de la HEP a joué et joue encore pour l'éducation à la durabilité le rôle que des équipes belges avaient joué durant les années 1980 en lien avec les collègues de l'UQAM au Québec pour l'Éducation Relative à l'Environnement (ERE).

**Nicole DURISCH GAUTHIER,
Nadine FINK, Alain PACHE**

Introduction

Les auteur·e·s de cet ouvrage ont saisi l'occasion du départ à la retraite de Philippe Hertig, professeur de didactique de la géographie à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), pour lui rendre hommage et s'interroger ensemble sur les principaux enjeux de formation et de recherche au cours des trente dernières années. Ces années ont été celles du parcours de Philippe Hertig dans cette même institution, où il exerçait la fonction de formateur déjà bien avant la refonte qui a conduit à la naissance de la HEP Vaud en 2001. Son parcours exprime en creux les principaux jalons de ces enjeux, évolutions et transformations qu'il a impulsés ou accompagnés durant une vie professionnelle dédiée à la consolidation et à la reconnaissance scientifique d'un champ émergent.

Les didactiques disciplinaires, en tant que disciplines scientifiques, constituent un champ relativement jeune. C'est à partir des années 1970 qu'elles se sont affirmées comme champ propre et autonome de recherches, se démarquant en particulier des sciences de l'éducation (Schneuwly, 2014). Cette quête d'autonomie, dans laquelle la focalisation sur les savoirs disciplinaires issus de la discipline académique de référence a constitué un élément primordial, s'est accompagnée d'un développement pluriel des didactiques et de l'affirmation de leur singularité. Dans le même temps, les didactiques disciplinaires ont élaboré et mutualisé un appareil notionnel

et des démarches méthodologiques propres au champ de la didactique (Dorier, Leutenegger et Schneuwly, 2013), tout en empruntant des concepts à d'autres disciplines, telles que les disciplines de référence, les sciences de l'éducation ou, plus généralement, les sciences sociales.

Le développement des didactiques disciplinaires va de pair avec le processus de professionnalisation des enseignant-e-s. Dans un sens large, celui-ci implique la constitution d'une profession basée sur des savoirs formalisés, un statut défini par l'État et des règles générales d'exercice de la profession (Schneuwly, 2012). Dans un sens plus restreint, la professionnalisation peut être associée à la démocratisation de l'accès au savoir, dans les années 1960-1970, puis à la transformation de la formation des enseignant-e-s à la fin des années 1990, notamment lors du passage du modèle «normalisant» au modèle «universitaire» (Hofstetter, Schneuwly et Lussi Borer, 2009).

Les didactiques des sciences humaines et sociales s'inscrivent pleinement dans cette dynamique, que ce soit sur le plan de leur développement scientifique (dont les débuts remontent aux années 1980), ou des convergences et divergences qu'elles entretiennent entre elles. En revanche, ce qui les distingue des autres didactiques et ce qui les relie entre elles, c'est d'être en prise avec les transformations profondes du monde et ce à double titre : d'une part, parce que le monde dans ses différentes dimensions est ce sur quoi porte leur attention ; d'autre part, parce que les défis politiques, économiques, environnementaux, culturels, techniques et sociaux du monde d'aujourd'hui impliquent d'elles une constante adaptation et réflexion sur les contenus et les dispositifs scolaires proposés (Audigier, 2015). Les didactiques des sciences humaines et sociales constituent ainsi des laboratoires pour penser les mutations du monde et les questions vives qu'elles soulèvent, mais elles sont aussi des forces de proposition importantes quant aux réponses éducatives qui peuvent être apportées aux défis d'un monde en crise. De ce fait, l'analyse de l'évolution du champ des didactiques des sciences humaines et sociales permet de pointer les évolutions des problématiques sociétales, tout en incluant une dimension prospective.

L'analyse de l'émergence, de la consolidation et de la pluralité du champ des didactiques des sciences humaines et sociales permet d'ouvrir sur la manière dont ces disciplines réfléchissent aux différents futurs – futurs possibles, probables ou souhaitables (Cacheiro, 2022; Facier et Sandford, 2010), en accordant une place centrale à une éducation au choix à visée

transformative, par opposition à la transmission d'un monde figé. Cela revient donc à dire que les élèves doivent être formé·e·s à la résolution de problème, à la pensée complexe ou encore à la pensée prospective. Il s'agit de construire avec eux-elles des outils leur permettant de penser le futur non plus dans la continuité du présent (ou en conformité avec la pensée dominante), mais de manière disruptive, créative voire utopique par rapport à ce même présent (Sterling, 2011). L'imagination, en tant que «*faculté de rendre présent ce qui est absent, la faculté de re-présentation*» pour envisager le «*pas encore*», devient alors centrale (Arendt, 1991, p. 118-119).

Cet ouvrage est le fruit d'une collaboration entre les membres de l'Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des sciences humaines et sociales de la HEP Vaud. Leurs contributions sont rassemblées dans la première partie de l'ouvrage. L'importance qu'il-elle-s accordent à la collaboration inter-institutionnelle est représentée par les contributions de collègues extérieur·e·s à la HEP Vaud qui composent la deuxième partie de l'ouvrage, la préface et la postface. Les troisième et quatrième parties rassemblent des contributions issues de thèses de doctorat récentes, dont certaines sont encore en cours de réalisation, illustrant l'actualité de la recherche dans ces domaines. L'ouvrage se clôt sur un entretien avec Philippe Hertig.

Si cet ouvrage est certes focalisé par son ancrage sur le canton de Vaud, avec quelques ouvertures sur les travaux d'autres institutions de la Suisse francophone, sa contribution porte au-delà de ce contexte pour s'intéresser globalement au champ des didactiques des sciences humaines et sociales, à ses développements passés, présents et futurs envisagés. Il se propose, d'une part, d'interroger ces évolutions pour documenter les enjeux épistémologiques qui sous-tendent la place de plus en plus centrale accordée, dans l'enseignement et dans la formation, au développement des capacités critiques à l'égard des problématiques sociétales. Il vise, d'autre part, à apporter des éclairages sur trois niveaux de transformation.

Premièrement, les transformations structurelles et épistémologiques qu'ont connues ou que connaissent les sept didactiques des sciences humaines et sociales présentes à la HEP Vaud, à savoir les didactiques du droit, de l'économie, de l'éthique et cultures religieuses / d'histoire et sciences des religions, de la géographie, de l'histoire, de la philosophie et de la psychologie¹. Un chapitre est également consacré aux travaux conduits dans le domaine de l'éducation à la durabilité et de l'*outdoor education*,

¹ Les circonstances n'ont pas permis que soit encore traitée la didactique de l'éducation à la citoyenneté.

travaux qui s'articulent avec l'ensemble des didactiques concernées. Les différentes contributions donnent à lire la définition progressive de concepts spécifiques au champ didactique : des concepts référés non pas à une pédagogie générale, mais à l'épistémologie, aux savoirs académiques et aux situations d'enseignement-apprentissage dans les disciplines des sciences humaines et sociales. Outre l'analyse de l'émergence, de la consolidation et de la transformation de ces différents champs disciplinaires, les chapitres adoptent également une perspective prospective pour questionner les défis qui se posent dans leurs travaux actuels et qu'il s'agit de prendre en charge dans les années à venir. La place de l'interdisciplinarité et la distinction entre le spécifique et le générique (Sensevy et Ligozat, 2017) y sont notamment thématiques.

Un second niveau de transformation qui a lieu dans notre monde en crise (sociale, environnementale, sanitaire...) s'intéresse aux réponses didactiques qui leur sont apportées en termes de dispositifs et de conceptions de l'enseignement-apprentissage, mais aussi de philosophie de la formation et de l'éducation. Les enjeux traités touchent notamment à la durabilité et à l'éducation en Anthropocène – période qui aurait débuté quand l'influence de l'être humain sur les écosystèmes est devenue significative à l'échelle de la planète (Crutzen et Stoermer, 2000) –, à l'impact du numérique sur les manières d'être au monde, sur les rapports aux savoirs, à l'autorité, à l'altérité, ainsi qu'aux processus de domination et de subalternité, d'exclusion et d'inclusion dans les sociétés passées et présentes. Ce sont autant de « *questions socialement vives* » (Legardez et Simonneaux, 2006) qui sont prises en charge dans les didactiques des sciences humaines et sociales. Elles sous-tendent la transformation des pratiques de formation par la mobilisation, dans les dispositifs mis en œuvre, de la pluralité des principes éthiques qui régissent l'expérience sensorielle du monde social.

Les transformations progressives du système scolaire, sous l'influence des disciplines des sciences humaines et sociales et des nouveaux défis identifiés ci-dessus, constituent un troisième niveau d'analyses présentes dans les contributions de cet ouvrage. Le projet d'une école à visée transformatrice questionne la forme scolaire actuelle, ainsi que celle des instituts de formation des enseignant-e-s ; de sorte que les chercheur-euse-s les plus optimistes considèrent que l'école peut contribuer à la métamorphose de la société, afin de faire évoluer celle-ci vers un nouveau modèle d'organisation politique et de fonctionnement économique. Les contributions portent sur des innovations en matière de pratiques participatives de formation et d'enseignement, dans

le but d'engager la constitution d'un bagage nécessaire à l'exercice d'une pensée systémique et critique.

C'est afin d'isoler l'actualité des recherches menées dans ce contexte de monde en crise que les troisième et quatrième parties de l'ouvrage rassemblent les contributions provenant de thèses de doctorat actuelles, réalisées dans le domaine des didactiques des sciences humaines et sociales à la HEP Vaud. Elles donnent à voir ces trois types de transformation à travers des recherches innovantes, basées sur des données récentes, dont les objets pointent des enjeux contemporains. À distance des discours normatifs et prescriptifs, elles permettent d'envisager les perspectives de développement en matière d'enseignement, de formation et de recherche dans un monde toujours en devenir et dont la complexité exige des capacités d'analyse, de compréhension, de raisonnement et d'action qui constituent le cœur des préoccupations des didactiques des sciences humaines et sociales.

Liste des références

- Arendt, H. (1991). *Juger. Sur la philosophie de Kant*. Seuil.
- Audigier, F. (2015). Domaines généraux de formation, compétences, *éducation à...* : les curriculums et les disciplines scolaires chahutées. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(3), 427-441.
- Cacheiro, J. (2022). *Entraîner la pensée prospective à l'aide des outils numériques. Le cas de la géographie à l'école primaire* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Crutzen, P. J. et Stoermer, E. (2000). The Anthropocene. *Global change newsletter*, 41, 17-18.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. et Schneuwly, B. (2013). Le didactique, les didactiques, la didactique. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 7-35). De Boeck.
- Facer, K. et Sandford, R. (2010). The next 25 years: future scenarios and future directions for education and technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 74-93.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. et Lussi Borer, V. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. *Recherche et formation*, 60, 25-38.

- Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.). *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*. ESF Éditeur.
- Schneuwly, B. (2012). Didactique des disciplines et profession des enseignants : transformations récentes d'un duo ancien de la professionnalisation. Dans M. Melloukie et B. Wentzel, *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants d'aujourd'hui ?* (p. 29-52). PUN / Éditions universitaires de Lorraine.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 8(1), 13-22.
- Sensevy, G. et Ligozat, F. (2017). Didactique comparée et générale. Dans A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 173-177). Presses universitaires de France.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5, 17-33.

Première partie

Didactiques disciplinaires de la HEP Vaud

Alain PACHE, Sylvie JOUBLOT FERRÉ, Julien BACHMANN
Avec la collaboration de Sophie MARCHAND REYMOND
et de Gaëlle SERQUET

**La didactique de la géographie en Suisse :
un champ scientifique jeune
et porteur de nouvelles perspectives**

Résumé

Ce texte a pour but de retracer l'émergence et la consolidation de la didactique de la géographie en Suisse, entre 1988 et 2021. Le renouvellement de la didactique est illustré par des pratiques de formation centrées sur l'expérience spatiale et la cartographie 2.0. Enfin, trois perspectives d'avenir sont mentionnées : la prise en compte des multiples demandes sociales, une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et la formation des enseignant-e-s.

Mots clés

Didactique de la géographie, formation, expérience spatiale, cartographie, pratiques.

Abstract

This text aims to trace the emergence and consolidation of geography didactics in Switzerland between 1988 and 2021. The renewal of didactics is also illustrated by an example of training practices centered on spatial experience and cartography 2.0. Finally, three perspectives for the future are mentioned: taking into account the multiple social demands, a better understanding of teaching and learning practices and teacher training.

Keywords

Geography didactics, training, spatial experience, cartography, practices.

Introduction

En 2022, cela fait trente-quatre ans que la didactique de la géographie existe en Suisse en tant que champ disciplinaire. C'est très peu par rapport aux disciplines scientifiques de référence, mais c'est suffisant pour que ce domaine d'étude occupe une place de choix dans les institutions de formation des enseignant-e-s. La présente contribution entend retracer l'émergence et la consolidation de ce champ disciplinaire afin d'en montrer les enjeux, les particularités et les perspectives. Elle présente également un dispositif innovant mis en œuvre en formation d'enseignant-e-s, afin d'illustrer le point de vue selon lequel la géographie n'est plus uniquement une science des lieux ou des relations, mais aussi une science qui joue le rôle de carrefour et d'initiation à la complexité du monde (Audigier, 2005).

1. L'émergence d'un champ disciplinaire : 1988-2009

En Suisse, le champ de la didactique de la géographie s'est constitué à partir de 1988, date de la création du Groupe de travail pour la didactique de la géographie (GDGg/AFGg). Ce groupe, composé de didacticien-ne-s rattaché-e-s aux universités et aux institutions chargées de la formation des enseignant-e-s secondaires, s'est formé à la suite de deux symposiums tenus à Berne (1986) et à Fribourg (1987), ces derniers étant consacrés au rôle de la géographie dans la société. Il s'agissait, à ce stade, d'adopter un

concept global et de définir des mesures concrètes en termes de stratégie, notamment pour défendre la place de la discipline scolaire.

Entre 1991 et 2006, le GDGg a publié huit textes mettant en évidence les spécificités de la géographie scolaire en Suisse et les principaux enjeux didactiques. Très vite, un constat est posé: il n'existe pas une manière de concevoir la didactique de la géographie qui soit susceptible d'entraîner l'adhésion de tou-te-s (Hertig et Varcher, 2004). En y regardant d'un peu plus près, la géographie scolaire pratiquée en Suisse alémanique est fortement axée sur des contenus de «géographie physique», avec des thèmes qui vont de l'étude de la Terre en tant que corps céleste à celle des grandes zones bioclimatiques, en passant par la tectonique des plaques et des éléments de géomorphologie. Cette géographie s'inscrit dans la perspective de l'*Erdkunde* héritée de Carl Ritter et repose sur une conception cognitiviste de l'espace, alors que la géographie proposée en Suisse romande s'appuie sur une vision constructiviste de l'espace, dès lors que celui-ci n'est plus «*donné*», mais «*créé*» et «*interprété*» (Reinfried, 2004).

Durant cette période, plusieurs thèses de doctorat, témoignant de l'émergence d'un nouveau champ, vont voir le jour. Reuschenbach (2007), par exemple, étudie l'intégration de la télédétection dans l'enseignement de la géographie au secondaire (degrés 7 à 12). Pour ce faire, elle enquête auprès des enseignant-e-s et analyse différents ouvrages et revues spécialisées. Elle montre que les images aériennes ou satellites peuvent favoriser un enseignement moderne et constructiviste de la géographie qui conduit à ce que les élèves développent des compétences d'observation ainsi que des compétences spatiales. Elle met en outre en évidence le fait qu'un travail sur de tels supports favorise la motivation des élèves.

Autre exemple parmi ces thèses initiales, Adamina (2008) étudie les enjeux de l'orientation dans l'espace à l'école primaire. Sa recherche met l'accent sur les représentations des élèves vues comme des éléments incontournables à prendre en compte dans le processus d'élaboration des tâches didactiques. L'analyse de cartes mentales, de croquis ou de descriptions (écrites ou orales) n'est toutefois pas sans poser des problèmes, car ces différents outils ne permettent d'accéder qu'à une partie des représentations ou des concepts intégrés par les élèves. Les principaux résultats mettent en évidence l'hétérogénéité des représentations et des concepts au sein des classes, entre les classes observées et entre les garçons et les filles, ce qui s'explique en partie par les expériences individuelles, les attitudes et les intérêts des élèves.

Dans sa thèse, Hertig (2009) formalise la didactique de la géographie en Suisse romande en analysant un dispositif de formation initiale des enseignant-e-s du secondaire II. Il montre en particulier que la géographie enseignée tend à s'écarter des injonctions formulées dans les programmes officiels. Les savoirs factuels, fréquemment décontextualisés et parfois mêlés à des énoncés de sens commun, prédominent encore largement dans les pratiques. Il propose de ce fait une démarche s'appuyant sur un élément déclencheur permettant de problématiser l'objet de savoir. La définition d'unités de problèmes permet ensuite de faire émerger et de mettre en réseau les savoirs géographiques centrés sur des concepts intégrateurs, lesquels sont au nombre de sept : localisation, acteurs (intentionnalités), échelle, représentation, interaction, polarisation (hiérarchisation), diffusion. Il faut noter que ces concepts sont à la base des enjeux de savoirs présentés par le Plan d'études romand. Enfin, la phase de synthèse permet l'institutionnalisation des savoirs et la conceptualisation.

À la suite de ces travaux fondateurs, soit en 2008, les didacticien-ne-s de géographie de Suisse créent l'Association pour la didactique de la géographie (ADG/VGD). Celle-ci se dote de statuts définissant dix objectifs : assurer une présence active dans le paysage éducatif suisse afin de veiller au développement de la géographie scolaire ; assurer la qualité de la formation et du perfectionnement des enseignant-e-s de géographie ; représenter les géographies dans les différentes sphères de la société ; articuler la recherche en didactique de la géographie à des bases scientifiques ; favoriser la recherche aux niveaux suisse et international ; diffuser les résultats de la recherche dans l'enseignement ; collaborer au niveau international avec d'autres associations de didacticien-ne-s de géographie ; planifier et réaliser des colloques, symposiums ou journées d'études sur des thèmes d'actualité en didactique de la géographie et dans le domaine de la politique scolaire ; renseigner sur toute question de didactique de la géographie ; favoriser la publication d'articles professionnels et scientifiques.

Cette association va officialiser l'émergence d'un nouveau champ scientifique que la décennie suivante permettra de consolider.

2. La consolidation du champ disciplinaire : 2010-2021

Depuis les années 2010, la didactique de la géographie s'est consolidée grâce à de nouveaux travaux de recherche, parmi lesquels figurent plusieurs thèses de doctorat. Pache (2012) étudie la pensée sociale et les

pratiques langagières des futur-e-s enseignant-e-s primaires. À partir d'une question socialement vive – l'alimentation – l'auteur explore des pistes pour l'enseignement d'une géographie renouvelée. Les résultats de l'analyse mettent en évidence la prédominance des mots qui circulent dans l'espace social, la nécessité de créer des récits d'action, réels ou fictifs pour placer les élèves dans d'authentiques situations sociales, mais également des hiatus de communication entre enseignant-e et élèves.

En 2017, à la suite de l'impulsion donnée par la professeure Sgard, Monnard (2017) développe une approche originale, aux confins de la géographie et de la didactique, en questionnant l'usage de la production de la ressource spatiale dans les phénomènes d'inclusion et d'exclusion entre pairs. La recherche croise des observations ethnographiques des usages et des occupations de l'espace scolaire (cour, couloir, escaliers, hall), des entretiens et un projet artistique sur «l'école comme lieu(x) de vie» mené en collaboration avec trois enseignant-e-s d'arts visuels. L'étude apporte ainsi une contribution originale à la compréhension des rapports de pouvoir dans les micro-espaces. Elle élabore aussi des pistes pour penser des espaces éducatifs plus inclusifs.

Deux ans plus tard, Probst (2019) élabore une approche axée sur la connaissance analytique (*analytisch-erkenntnisorientierten Lernansatz*), soit une démarche qui permet aux apprenant-e-s d'appliquer et de développer les connaissances acquises dans le cadre de nouvelles tâches. Cette approche divise le processus d'apprentissage en trois phases: focalisation, connaissance et transfert. Elle se fonde sur le support d'apprentissage «Comprendre l'eau», notamment le nouveau module «Valais – utilisation de l'eau en mutation». L'auteur a ainsi pu montrer que la capacité de transfert était bien plus importante chez les élèves du groupe expérimental qui avaient utilisé ce support didactique que chez ceux du groupe témoin qui ne l'avaient pas utilisé.

Une année plus tard, Huser (2020) met en œuvre le modèle de la reconstruction didactique à partir du thème des changements spatiaux. En travaillant sur le public des étudiant-e-s à l'enseignement, elle explore l'idée selon laquelle chacun-e devrait être corresponsable du développement territorial par leur participation politique, leurs décisions de consommation ou encore l'aménagement de leur école. Elle propose ainsi trois modules à aborder en formation, centrés respectivement sur les savoirs didactiques, sur les problématiques des changements spatiaux et sur des savoirs prospectifs.

La même année, Joublot Ferré (2020a) développe une approche fondée sur la géographie des spatialités (ou l'expérience spatiale). Les adolescent·e·s qu'elle a interrogé·e·s montrent une fascination pour l'espace et le monde en général, même s'il·elle·s avouent être un peu lassé·e·s par la géographie conventionnelle qu'il·elle·s ont vécue à l'école. L'auteure plaide dès lors pour une géographie construite à partir d'un «*référentiel de la capacité spatiale*» et visant une «*culture spatiale commune*» au sein de la classe (voir sa contribution dans le présent ouvrage).

En 2020 toujours, Lupatini (2020) montre la potentialité de travailler sur des questions socialement vives pour développer les compétences de la pensée critique et de la pensée spatiale. Ce sont les liens entre un enseignement disciplinaire et une finalité citoyenne émancipatrice qui sont explorés. Dès lors, de nouveaux dispositifs comme l'enquête ou le projet révèlent toute leur pertinence (voir sa contribution dans le présent ouvrage).

Encore plus récemment, Gubler (2021) étudie le rôle de la distance psychologique en lien avec le changement climatique. De manière pragmatique, il propose de réduire cette distance afin d'augmenter la motivation à agir de manière responsable et durable. Le cœur de sa recherche comprend un *design* pré-test/post-test visant à mettre en évidence les différences concernant la perception et les apprentissages touchant au changement climatique chez des élèves de 9^e et 10^e année. Les résultats mettent en évidence le fait que les élèves se sentent plus impliqué·e·s dans leurs apprentissages lorsqu'il s'agit d'étudier la chaleur estivale dans la ville de Berne plutôt qu'à Singapour.

Le nombre croissant des recherches au cours de ces trente dernières années a eu un impact considérable sur la didactique de la géographie et sur les approches qui sont actuellement privilégiées en formation d'enseignant·e·s. La section suivante en fournit une illustration à l'appui d'un exemple de pratiques.

3. Un exemple de pratiques à la HEP Vaud : « Cartographeur l'espace proche : expérience spatiale et cartes narratives »

3.1 Présentation du dispositif

Il s'agit d'un dispositif conduit en formation initiale d'enseignant·e·s (cycles 1 et 2) à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. L'institution est située sous gare, au cœur de la ville de Lausanne, quartier

qui, par son accessibilité et sa représentativité du milieu urbain, se présente comme favorable pour vivre des expériences spatiales en ville.

À l'origine du projet, deux considérations ont orienté ces travaux. D'une part, deux recherches doctorales : l'une explore la contribution de la cartographie en ligne pour l'apprentissage de la géographie (Bachmann, 2020) et l'autre s'attache aux spatialités et à l'expérience spatiale des individus (Joublot Ferré, 2020). D'autre part, le constat chez la plupart de nos étudiant·e·s en formation initiale d'enseignant·e·s (cycles 1 et 2) est qu'il existe des difficultés réelles d'orientation, de description et d'appropriation spatiale, à l'occasion des activités sur le terrain, ce qui fait écho à des travaux précédents (Audigier, 1995 ; Sgard et Hoyaux, 2006). Plus précisément, l'espace paraît être une ressource inerte que les étudiant·e·s traversent pourtant quotidiennement. Certain·e·s ne parviennent pas à le décrire, ce qui peut suggérer des difficultés à penser leur propre rapport à l'espace. Pour qualifier ce phénomène, la notion d'« a-spatialité » a été retenue pour exprimer une forme de non-relation consciente à l'espace.

3.2 Mise en contexte et intérêt des dispositifs : quartier de l'école, parc de Milan

En cycle 1, à l'intention des étudiant·e·s, nous avons suggéré d'abord une exploration du quartier de la HEP avec une collecte de points de repère. Les étudiant·e·s devaient créer un parcours urbain et le retranscrire sur une carte en ligne. Des photographies sont associées au trajet figuré avec l'outil numérique, en écho aux propositions du Plan d'études romand (CIIP, 2014, p. 95-96) et aux méthodes développées en sociologie et en ethnographie (Grosjean, Thibaud et Amphoux, 2001).

En cycle 2, les étudiant·e·s ont été invité·e·s à réaliser un travail en deux temps dans le périmètre du parc de Milan, situé à proximité de la HEP Vaud : diagnostic spatial et projet prospectif, à l'aide de l'application cartographique wevis¹, un site de cartographie en ligne qui permet de consulter et de produire des représentations cartographiques.

¹ <https://app.wevis.ch/>

La mise en place de ces dispositifs présente plusieurs intérêts pédagogiques et didactiques :

- Familiarisation avec un outil numérique pertinent à des fins d’enseignement et d’apprentissage ;
- Investigation de l’espace proche avec un travail de terrain, au sens du terrain du géographe (Calbérac, 2010 ; Volvey, 2013) ;
- Représentation cartographique de l’espace vécu ;
- Création de repères spatiaux significatifs dans l’espace social ;
- Apprentissages en termes d’analyse spatiale : identification des relations entre les activités humaines et l’espace (diagnostic et prospective).

3.3 D’une expérience de l’espace engagée par le corps... à l’opération cartographique

Dès lors, les participant-e-s sont conduit-e-s à vivre une expérience spatiale par le corps, dans le but d’éprouver et d’expérimenter l’espace proche – surface, distance, sensorialité – tout en étant actif-ve-s d’un point de vue géographique – orientation, prélèvement de repères, collecte de photographies, reconnaissance des découpages, analyses spatiale et projective, création cartographique.

À l’occasion de ces différentes opérations, plusieurs concepts-clés de la géographie sont articulés : localisation, acteurs, organisation spatiale, échelle, mais également paysage, environnement, territoire. Il s’agit de participer à une valorisation de l’espace non seulement comme une ressource inerte (état des lieux de départ), mais aussi comme une ressource de l’habiter, du point de vue affectif, consensuel et social notamment. Les situations géographiques sont investies par l’intermédiaire des actant-e-s (aménagement, paysage, circulations) et des acteur-trice-s (usager-ère-s, services lausannois). L’écriture cartographique permet une réflexivité et une mise en perspective cognitive, langagière et spatiale. Il s’agit aussi de susciter une lecture plus consciente et plus documentée de l’espace jusque-là resté plutôt invisible pour les participant-e-s. Cela emprunte à la géographie des spatialités (Lussault, 2007, 2015) ainsi qu’aux méthodes développées autour du paysage (Besse, 2018 ; Joublot Ferré, 2021 ; Sgard et Paradis, 2019) et à la cartographie participative comme levier de réappropriation des territoires (Grégoire, 2019 ; Palsky, 2013).

3.4 Quels sont les apports de ces dispositifs ?

Ces dispositifs parallèles aux cycles 1 et 2 ont permis de travailler deux dimensions d'appropriation spatiale: sur le terrain et de manière cartographique. Cette approche a permis d'agir sur l'«a-spatialité» des étudiant-e-s, tout en développant leurs compétences professionnelles. Elle ouvre des perspectives pour le renouvellement de la didactique de la géographie à partir des acteur-trice-s et de leurs représentations. Au cœur de cette innovation se trouvent, d'une part, l'expérience spatiale et, d'autre part, la cartographie numérique participative, toutes deux faisant écho aux évolutions épistémologiques actuelles, en particulier la géographie des spatialités et la cartographie 2.0 (Joliveau, Noucher et Roche, 2013).

4. Quelques perspectives

Ce bref tour d'horizon aura mis en évidence la pluralité des objets et des méthodes propres à la didactique de la géographie. Malgré leur diversité, ces recherches donnent corps à un champ scientifique à part entière. Toutefois, les défis à relever ne manquent pas. Parmi ceux-ci, il convient de mentionner la prise en compte des multiples demandes sociales qui s'expriment sous la forme des «Éducatons à...», une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et la formation des enseignant-e-s.

En ce qui concerne les «Éducatons à...», la géographie apporte une contribution essentielle. Elle permet, par exemple, de réfléchir à notre cadre de vie et à la manière de le faire évoluer. Elle apporte des éclairages scientifiques sur les questions socialement vives, débattues dans nos sociétés et elle explore les outils numériques en tant que leviers didactiques.

Deuxièmement, une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement et d'apprentissage est nécessaire pour prendre en compte les représentations des élèves, afin d'identifier les obstacles qu'il-elle-s rencontrent et, par conséquent, pour proposer des dispositifs de formation efficaces, centrés sur le développement de compétences et pas uniquement sur des savoirs non transférables ou inertes.

Enfin, la formation des enseignant-e-s constitue un défi de taille, particulièrement à l'école primaire où les enseignant-e-s ne disposent pas d'une formation universitaire dans la discipline de référence. L'enjeu consiste donc à leur permettre de s'approprier les outils, les modes de pensée et les démarches des géographes, en plus des principes didactiques spécifiques à cette discipline.

Liste des références

- Adamina, M. (2008). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen* [Dissertation]. Universität Münster.
- Audigier, F. (1995). *Construction de l'espace géographique*. Institut national de recherche pédagogique.
- Audigier, F. (2005). Enseignement de la géographie. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 445-448). Retz.
- Bachmann, J. (2020). Cartographie 2.0 et géographie scolaire: quelle démarche théorique et méthodologique d'évaluation de l'apprentissage? *Géo-regards: revue neuchâteloise de géographie*, Varia, 13, 29-47.
- Besse, J.-M. (2018). *La nécessité du paysage*. Éditions Parenthèses.
- Calbérac, Y. (2010). *Terrains de géographes, géographes de terrain. Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du xx^e siècle* [Thèse de doctorat]. Université Lumière Lyon II.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2014). *Géographie, histoire, sciences de la nature. Guide pour l'enseignement, 3^e-4^e, cycle 1*. CIIP.
- Grégoire, A. (2019, octobre). Cartographier avec le vivant, une redécouverte de la plasticité des territoires. *Urbia: cahiers du développement urbain durable*, 22, 127-145.
- Grosjean, M., Thibaud, J.-P. et Amphoux, P. (dir.). (2001). *L'espace urbain en méthodes*. Parenthèses.
- Gubler, M. (2021). *Cost-effective assessment of urban heat island intensities and its potential for action-oriented climate change education: an educational reconstruction* [Dissertation]. Universität Zürich.
- Hertig, Ph. (2009). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.
- Hertig, Ph. et Varcher, P. (2004). Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire. Dans Ph. Hertig, S. Reinfried, L. Tschumi et P. Varcher (dir.), *Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse* (document n° 7, p. 19-37). GDGg / AFGg.
- Huser, K. (2020). *Raumveränderungen geographisch erschliessen und vermitteln. Eine Didaktische Rekonstruktion für Studierende des Studiengangs Primarstufe* [Dissertation]. Universität Zürich.

- Joliveau, T., Noucher, M. et Roche, S. (2013). La cartographie 2.0, vers une approche critique d'un nouveau régime cartographique. *L'Information géographique*, 4(12), 29-46.
- Joublot Ferré, S. (2020a). *La traversée des espaces adolescents. De l'habiter et de l'expérience du monde. Un projet pour l'enseignement de la géographie* [Thèse de doctorat]. École normale supérieure de Lyon.
- Joublot Ferré, S. (2020b). Un kilomètre du jardin à la canopée. Espace vécu et expérience spatiale. *L'Information géographique*, 84(3), 37-45.
- Joublot Ferré, S. (2021). L'enquête paysagère, une méthode d'intelligibilité politique du monde? *Projets de paysage*, 24. <http://journals.openedition.org/paysage/20149>
- Lupatini, M. (2020). *Des questions sociales vives liées à l'espace pour une géographie contribuant à l'éducation à la citoyenneté* [Thèse de doctorat]. Université de Fribourg.
- Lussault, M. (2007). *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*. Le Seuil.
- Lussault, M. (2015). L'expérience de l'habitation. *Annales de géographie*, 704, 406-423. <https://www.cairn.info/journal-Annales-de-geographie-2015-4-page-406.htm>
- Monnard, M. (2017). *Lutte des places dans la société des pairs: une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Pache, A. (2012). *Pensée sociale et pratiques langagières de futurs enseignants de l'école primaire vaudoise: l'alimentation vue à travers le prisme de la géographie scolaire* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Palsky, G. (2013). Cartographie participative, cartographie indisciplinée. *L'Information géographique*, 77(4), 10-25. <https://doi.org/10.3917/lig.774.0010>
- Probst, M. (2019). *Hydrologie anwendungsorientiert vermitteln. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eines Unterrichtsmodells zur Förderung der Transferleistung* [Dissertation]. Universität Bern.
- Reinfried, S. (2004). Unterschiedliche Vorstellungen von Schulgeographie in der Schweiz – Ursachen und Wege zur Angleichung. Dans Ph. Hertig, S. Reinfried, L. Tschumi et P. Varcher (dir.), *Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse* (document n° 7, p. 6-18). GDGg/AFGg.

- Reuschenbach, M. (2007). *Entwicklung und Realisierung eines Konzeptes zur verstärkten Integration der Fernerkundung, insbesondere von Luft- und Satellitenbildern, in den Geographieunterricht* [Dissertation]. Universität Zürich.
- Sgard, A. et Hoyaux, A.-F. (2006). L'élève et son lycée: de l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'Information géographique*, 70(3), 87. <https://doi.org/10.3917/lig.703.0087>
- Sgard, A. et Paradis, S. (dir.). (2019). *Sur les bancs du paysage: enjeux didactiques, démarches et outils*. MétisPresses.
- Volvey, A. (2013). Terrain. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. 992-994, nouvelle éd. revue et augmentée). Belin.

**Séverine DESPONDS, Nicole DURISCH GAUTHIER,
Christine FAWER CAPUTO, Nicolas GAGLIARDE,
Jean-Nicolas REVAZ**

La didactique d'Éthique et cultures religieuses : que peut-elle face à un monde en crise ?

Résumé

Cette contribution décrit les transformations que la discipline Éthique et cultures religieuses et sa didactique ont connues au cours des dernières décennies ainsi que les principaux enjeux sociétaux et didactiques auxquels elles sont aujourd'hui confrontées. Ce texte présente les dispositifs de formation mis en place à la HEP Vaud pour répondre à ces enjeux, que ce soit en lien avec les cultures religieuses ou avec l'éthique. Une dernière partie interroge les perspectives d'avenir sous l'angle des mutations actuelles dans les domaines de la culture numérique et de la durabilité.

Mots clés

Diversité religieuse, neutralité, décentrement, éthique axiologique, crise.

Abstract

This contribution describes the transformations that the discipline and its didactics have undergone in recent decades, as well as the main societal and didactical issues they face today. This text presents the training developed at the HEP Vaud to meet these issues in relation with religious cultures and ethics. A final section looks at future prospects from the perspective of current changes in the fields of digital culture and sustainability.

Keywords

Religious diversity, neutrality, decentring, axiological ethics, crisis.

Introduction

L'enseignement relatif aux religions a connu de profondes transformations au cours des dernières décennies dans la plupart des cantons de Suisse romande. De mono-confessionnel durant les années 1970, cet enseignement est devenu œcuménique pendant les années 1980, puis interreligieux en 1990-2000, pour enfin prendre, en 2011, la forme d'un enseignement qui s'adresse à l'ensemble des élèves, indépendamment de leur appartenance religieuse ou non (Durisch Gauthier, 2021 ; Rota et Müller, 2017). Parallèlement, la didactique de l'enseignement relatif aux religions a connu trois principaux courants : le courant bibliste qui concentre ses efforts sur l'actualisation des textes bibliques ; le courant phénoménologique, descriptif, qui s'articule autour de catégories générales bien qu'issues du christianisme ; et le courant des sciences des religions qui lie l'enseignement à des démarches explicatives et compréhensives de l'activité humaine (Desponds, 2021).

Les transformations de la discipline scolaire et de sa didactique sont liées à d'importants changements de société que les sociologues désignent sous les vocables de « pluralisation », pour évoquer l'augmentation de la diversité religieuse et celle des formes du religieux dans la société, et de « sécularisation », pour décrire la diminution du poids des Églises sur les structures étatiques et sur la société dans son ensemble (Bochinger, 2012). Ces transformations, qui peuvent être vécues comme des situations de

crise par les Églises reconnues au sens où elles ébranlent l'ordre dominant (Gobille, 2020), ne le sont pas si l'on adopte un point de vue scientifique et/ou laïque. Au contraire, elles constituent alors plutôt des situations d'opportunités pour reconfigurer une discipline scolaire et sa didactique en les inscrivant dans une épistémologie résolument détachée des référents théologiques et religieux.

Si les processus de sécularisation et de pluralisation ne correspondent donc pas en eux-mêmes à des situations de crise pour l'Éthique et cultures religieuses, ils s'accompagnent néanmoins de défis didactiques importants. Sur un plan institutionnel, par exemple, il reste délicat pour les didacticien-ne-s de faire comprendre aux non-spécialistes la nature scientifique de leur approche et son intérêt. Le soupçon selon lequel cet enseignement consiste à faire la promotion du religieux demeure, quand bien même la didactique s'oriente aujourd'hui vers les sciences des religions (Desponds, 2021) dont les épistémologies critiques rejoignent largement celles des sciences sociales (Meylan, 2015). Dans une certaine mesure, on peut donc dire qu'Éthique et cultures religieuses est une discipline « en crise » au sens où sa légitimité et son autonomie sont régulièrement discutées dans les arènes publiques et politiques et ce, malgré les processus de sécularisation et de scientification dans lesquels elle est engagée. Sur le plan des contenus, la diversité culturelle et religieuse présente dans nos sociétés constitue également un enjeu important. Celui-ci n'a pas traité à l'intégration d'autres religions que le christianisme dans les prescrits – cette intégration s'est opérée dès les années 1990 en Suisse romande – mais au développement d'un enseignement qui doit, d'une part, limiter les biais du christianocentrisme et l'essentialisation des religions non chrétiennes, dans la perspective des études post-coloniales et, d'autre part, s'adresser à l'ensemble des élèves quelles que soient leurs positions face au religieux (Durisch Gauthier, 2021). Une autre problématique sociale qui a des répercussions sur la discipline et sa didactique tient à l'impact des discours publics sur les acteur-trice-s scolaires et sur les prescrits, notamment ceux en lien avec l'islam et les musulmans qui sont le plus souvent connotés négativement (Bleisch et Desponds, 2021 ; Koch, 2011). Enfin, les différentes formes de radicalité qui s'expriment dans les traditions religieuses représentent également des objets dignes d'attention, même si leur traitement didactique reste complexe et délicat du fait notamment des attentes normatives qui leur sont attachées.

Outre les enjeux liés à la sécularisation, à la pluralisation, aux radicalités et aux discriminations, ceux concernant la crise climatique et les transformations

numériques peuvent également être saisis dans le cadre de la discipline Éthique et cultures religieuses. À travers le travail approfondi qu'elle propose sur les valeurs, la discipline permet en particulier de questionner les choix éthiques des individus et des sociétés ainsi que ceux des enseignant·e·s et des élèves (Curnier, 2016). De même, cet enseignement peut être le lieu où l'on s'interroge sur la distinction entre savoirs et croyances et contribuer ainsi à une réflexion sur des questions socialement vives, telles que les « théories du complot » (Rouiller, dans le présent ouvrage). Les finalités citoyennes de la discipline apparaissent donc en relation aussi bien avec l'axe des cultures religieuses – à travers par exemple des questions d'interculturalité et de neutralité – qu'avec l'axe de l'éthique par le biais de la réflexion sur les valeurs, lesquelles sous-tendent les discours et représentent des moteurs centraux de l'action.

Les principaux enjeux sociétaux impactant la discipline ayant été décrits, nous nous intéresserons ici à leur prise en charge dans les dispositifs de formation proposés aux futur·e·s enseignant·e·s de la HEP Vaud, que ce soit sous l'angle de la didactique des cultures religieuses (1) ou sous celui de la didactique de l'éthique (2). Une dernière section interrogera les perspectives d'avenir (3).

1. Les dispositifs de formation en cultures religieuses

En Suisse romande, l'adoption de l'expression « cultures religieuses » dans le Plan d'études romand (2011-2014) signale une volonté de sécularisation : le pluriel contredit l'idée d'un enseignement confessionnel, et le terme de « culture » indique que cette branche se distingue d'un enseignement de la foi, prérogative des familles. Les religions y sont étudiées en tant que systèmes symboliques.

En fonction de la déclinaison des intentions et des objectifs d'apprentissage du Plan d'études romand, la discipline académique de référence de cette demi-branche se révèle : il s'agit de la *Religionswissenschaft* (traduite par « histoire comparée des religions ») née à la croisée de la philologie, de l'histoire et de l'anthropologie (Bornet et Bubloz, 2011). Cette demi-branche scolaire relève cependant aussi d'une approche interdisciplinaire, celle des sciences des religions au sens large, allant de l'histoire de l'art à la sociologie. Au secondaire II, le lien de la didactique à l'« histoire (comparée des religions) et sciences des religions » est, lui, plus

explicite puisqu'il s'agit de l'appellation donnée à une branche offerte dans de nombreux cantons romands en option complémentaire pour l'obtention de la maturité fédérale.

Les cours de didactique à la HEP Vaud présentent aux étudiant-e-s les différents «cadrages» didactiques de l'enseignement portant sur les religions: cadrages identifiés par une étude suisse portant sur les pratiques enseignantes – cadrage dogmatique religieux, cadrage par le monde vécu de l'élève, cadrage orienté sciences des religions – (Frank et Bleisch, 2017). Il s'agit de la sorte de sensibiliser aux caractéristiques des approches différentes et à leur pertinence scolaire inégale: l'ensemble des acteur-trice-s du monde scolaire s'accordent pour distinguer cette branche d'un enseignement confessionnel. Les lois spécifiques encadrant cet enseignement, par exemple l'interdit du prosélytisme, mais aussi le thème plus général de la gestion des religions par l'école, peuvent être abordées afin de permettre aux étudiant-e-s de saisir les caractéristiques de la «neutralité» confessionnelle (Fawer Caputo, 2020).

La neutralité est cependant une notion à traduire dans les interactions concrètes de la classe, échanges qui apportent leur lot de surprises. Des dispositifs didactiques préparent les étudiant-e-s se destinant à l'enseignement primaire et secondaire aux questions et affirmations a priori difficiles de la part des élèves – questions mettant les enseignant-e-s en situation d'incarner concrètement la posture de «neutralité» (inspiré de Durisch Gauthier, 2015a et Welscher, 2015). Ces questions peuvent sembler délicates à appréhender par les étudiant-e-s, car elles sont de nature théologique ou personnelle; elles peuvent potentiellement empiéter sur la liberté religieuse des autres et demander à l'enseignant-e d'endosser un rôle imprévu d'arbitre ou de conseiller-ère. Les différentes «réponses» possibles sont analysées et leur intérêt pédagogique et didactique débattu. Ce dispositif peut être prolongé pour travailler les obstacles didactiques qui se présentent aux élèves, mais aussi aux enseignant-e-s lorsque l'on pratique la comparaison: par exemple, les généralisations abusives et les catégories réductrices (sur ce point, voir Bleisch, 2019).

Ces questions d'élèves peuvent paraître délicates, mais elles sont d'une grande valeur, car elles révèlent un rapport au savoir en construction et recèlent donc des informations importantes, des indices, pour les enseignant-e-s (Astolfi, 2004). Cette approche par les questions est aussi appliquée aux étudiant-e-s qui sont encouragé-e-s à exprimer leurs doutes et leurs craintes par rapport à un enseignement qu'il-elle-s perçoivent, à juste titre, comme

portant sur une branche complexe. Ces interrogations sont alors l'occasion d'«élémenter» la discipline scolaire (Astolfi, 2008) pour commencer une entrée dans la posture d'un-e enseignant-e et pour distinguer cette dernière de la posture du critique ou du prosélyte. Les notions de symboles et de fonctions religieuses (psychologiques, sociales et politiques) apparaissent alors comme des concepts intégrateurs fructueux pour initier les étudiant-e-s à l'esprit d'une didactique qui est jeune et encore en construction. Dans les contours de cette nouvelle didactique se retrouvent également les réflexions didactiques autour de la sensibilisation au décentrement-distanciation: «*démarche fondamentale de l'anthropologie*», «*mouvement qui consiste pour le chercheur à sortir de son univers culturel pour pouvoir rendre compte de la diversité, sans cesser dans le même temps de s'interroger sur sa propre société*» (Kilani, 2012, p. 41). Nicole Durisch Gauthier propose ainsi l'enseignement des qualités d'observation ethnographique (2015b) pour le secondaire II. Le décentrement permet de renouveler les questionnements et les approches, non seulement au sujet des «autres», mais également au sujet de soi-même (Durisch Gauthier, 2011). Pour les élèves les plus jeunes, c'est bien entendu dans la rencontre avec la notion de diversité culturelle que se dessine la sensibilisation à cette technique. Les plus jeunes abordent la pluralité des traditions en étudiant les calendriers et les fêtes et, dès la 3^e année primaire, la pluralité d'opinions et de pratiques, à travers l'étude des portraits ou des récits de fête présentant différentes sensibilités.

Les conditions réelles de l'enseignement et des stages sont prises en compte dans les dispositifs d'enseignement. Ainsi, les formateur-trice-s tiennent compte du faible nombre d'heures à disposition des élèves pour aborder une matière riche, complexe et parfois sensible. Il s'agit donc de faire exercer une approche ancrée en sciences humaines et sociales, de découvrir une variété de démarches et des thématiques fructueuses et économes en temps – ou interdisciplinaires: les fêtes, bien entendu, mais aussi l'étude de la culture matérielle¹ ou l'analyse d'œuvres d'art (Saint-Martin, 2019). Quant aux savoirs nécessaires, ils sont abordés en ateliers «disciplinaires», à côté des cours didactiques proprement dits.

Par petites touches, cette didactique vise à familiariser les élèves à la complexité d'un monde globalisé et à les encourager à entrer en discussion, intellectuellement et humainement, avec des personnes ayant des croyances, des coutumes et des valeurs différentes des leurs.

¹ Voir, pour le secondaire, la démarche présentée par Ph. Bornet (Bornet, Durisch Gauthier, Schertenleib et Welscher (2017)).

2. Les dispositifs de formation en éthique

L'éthique est originellement une sous-discipline de la philosophie (Sasseville, 2009). En tant que discipline scolaire, l'éthique se présente comme une discipline qui traite des valeurs (CIIP, 2010b). Or, la discipline qui étudie les valeurs n'est pas directement la philosophie, ni même l'éthique (plutôt familière des vertus), mais l'axiologie. On peut donc parler de l'éthique scolaire comme d'une éthique axiologique. Cela montre à la fois le déplacement qui s'opère de l'éthique philosophique vers l'éthique scolaire et la diversité des sciences contributives à l'éthique comme discipline d'enseignement, qui doit également à la psychologie et à la psychologie sociale une part des objets présents dans la progression de ses apprentissages (DFJC-DGEO, 2019). Si l'éthique philosophique est avant tout normative, l'éthique comme discipline scolaire remplit également des fonctions descriptive, explicative et régulatrice. Elle n'en a pas perdu pour autant la fonction critique de la philosophie, particulièrement utile en temps de crise. L'étymologie nous rappelle par ailleurs que les concepts de critique et de crise, comme celui de critère, sont intimement liés par leur origine grecque : *krisis* qui « signifie décision, ou moment décisif dans l'évolution d'un processus incertain » (Morin, cité dans Portal, 2009).

À partir de 2017, la discipline *éthique* s'est progressivement dotée de moyens d'enseignement dont l'écriture s'est inspirée des principes de « la philosophie pour enfants », dispositif amorcé dans les années 1960 par Matthew Lipman aux États-Unis : les *Zophes* – en 2017 pour les 1-2P – et les *astuces de Baralde et Soélie* – en 2021 pour les 5-6P. Si ces nouveaux moyens répondent à de nombreux objectifs du Plan d'études romand (Fawer Caputo et Heinzen, 2020), ils visent également ce qui est recommandé dans la *Formation générale*, à savoir l'initiation des élèves à la complexité du monde en favorisant la recherche d'informations variées et plurielles, la construction d'argumentations, de débats et de discussions collectives. Or, la philosophie pour enfants pourrait se définir comme « une pratique de la réflexion sur l'expérience humaine visant l'exploration de concepts et questions universels, au sein d'une discussion collective mobilisant certaines compétences de pensée » (Hawken, 2020, p. 3). Le dialogue philosophique encourage ainsi à explorer les problèmes dans leur globalité à partir d'une démarche de vérification commune qui s'emploie à multiplier les points de vue. Par ailleurs, la recherche collaborative entre élèves tend aussi à développer la coopération (Connac, 2018) et l'empathie cognitive, c'est-à-dire la capacité à se mettre à la place d'autrui pour penser

avec lui, en prenant soin de lui, dans son altérité (Hawken, 2020). Mais la pratique régulière des discussions philosophiques permet également d'outiller intellectuellement les élèves, de développer leur pensée critique et de les éduquer à une citoyenneté réflexive, afin de les préparer aux situations diverses et variées qu'ils-elles seront amené-e-s à rencontrer tout au long de leur vie, ce qui se révèle précieux quand on grandit dans un monde en crise. En sensibilisant les élèves aux concepts éthiques (liberté, responsabilité, justice, solidarité, vérité et mensonge, etc.) proposés dans ces moyens d'enseignement et développés à travers des discussions menées en classe, l'objectif est de les amener à appréhender la complexité de leur réalité, à garder un esprit ouvert et, si possible, à développer une éthique du *care* (Brugère, 2017) qui invite à porter une attention accrue aux autres et à l'environnement.

La dimension proprement axiologique de l'éthique comme discipline scolaire passe par l'exploration d'un certain nombre de valeurs figurant dans la progression des apprentissages des années correspondant aux nouveaux moyens d'enseignement. Seule la valeur d'amitié présente dans le moyen des *Zophes* déroge à cette stricte correspondance, ce qui n'enlève rien à sa légitimité, une lecture attentive du Plan d'études romand montrant que les valeurs qui y sont citées le sont avant tout à titre d'exemples. Les valeurs en question sont la vérité (traitée explicitement dans les *Zophes*), puis le respect, le partage, la justice, la responsabilité, la solidarité et la liberté, qui constituent les objets d'apprentissage du moyen *Les astuces de Baralde et Soélie*. En tout, ce sont donc huit valeurs qui font l'objet d'un traitement spécifique et direct dans ces nouveaux moyens d'enseignement, venant compléter un travail sur le courage, la coopération, la générosité et l'honnêteté, déjà proposé dans le moyen *Un monde en couleurs* récemment révisé (2021). On notera que ledit moyen propose également des scénarios didactiques autour des valeurs de respect et de responsabilité, que l'on retrouve donc désormais en 5-6P. Le respect émerge ainsi comme la valeur «fil rouge» de l'apprentissage de l'éthique. Ce rôle, s'il correspond aux intuitions du sens commun, est surtout fondé dans la capacité de la valeur de respect à porter sur d'autres valeurs. Quant à la responsabilité, envisagée en 3-4P comme un sens de la prudence et du devoir, elle s'en trouve élargie, dans les années 5-6P, aux dimensions sociales et environnementales, ce qui permet de renforcer son ancrage dans les sciences humaines et sociales et les sciences de la nature. Si les temps de crise peuvent être vécus par les sociétés comme autant de carrefours, les valeurs peuvent assurément constituer des panneaux indicateurs de premier ordre. Les interroger et

les élucider dès l'école obligatoire participe du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement promu par l'École publique (CIIP, 2010a).

3. Perspectives

Comme cela ressort de ce bref tour d'horizon, les défis didactiques sont nombreux. Nous en approfondirons deux qui nous paraissent particulièrement significatifs pour le développement futur de la discipline Éthique et cultures religieuses et de sa didactique.

Un premier défi didactique concerne la prise en compte des connaissances et des modes d'appréhension des élèves relativement au domaine religieux, dans un monde marqué par une prolifération des sources de connaissances et dans lequel les médias sociaux jouent un rôle majeur. Des enquêtes internationales mettent en évidence l'importance des médias dans les connaissances des jeunes relatives au domaine religieux (Michon, 2019). Le défi est donc de développer des stratégies didactiques qui tiennent pleinement compte de ce que les élèves ont en tête, mais aussi de leurs valeurs et affects, tout en contribuant à la capacité des élèves à trier l'information, à évaluer sa pertinence et sa nature, à mettre les éléments en lien et donc à les structurer. Une attention particulière portera ce faisant sur l'exploration des marges : l'étude scolaire des phénomènes religieux ne peut se cantonner à celle des religions constituées. Elle s'intéressera également aux symboles, pratiques et croyances en circulation au sein d'une société largement sécularisée, ainsi qu'à leurs usages et à leurs raisons d'être. La perspective ainsi dessinée est celle d'un élargissement et d'une dé-patrimonialisation des thématiques. C'est aussi celle d'une conceptualisation des apprentissages et de leur guidage qui tient compte des intérêts des élèves et de leurs rapports aux savoirs, notamment à travers la problématisation et les démarches d'enquête, en miroir du travail effectué par le-la chercheur-euse en sciences des religions.

Un deuxième défi didactique concerne les objets transversaux et les « Éducatifs à... » dont la présence dans les curriculums est étroitement liée aux transformations profondes du monde actuel. Il s'agit dans ce cadre d'identifier les savoirs, les compétences et les démarches disciplinaires susceptibles de contribuer à ces champs. Si l'on prend l'exemple de la durabilité, plusieurs compétences travaillées en Éthique et cultures religieuses sont concernées. Le

décentrement, la confrontation à des modes de pensée divergents, l'attention aux autres, la distinction entre savoirs et croyances, la capacité à identifier et à discuter des valeurs, la capacité à prendre position sur des problématiques éthiques : autant de compétences qui contribuent à la formation de citoyen-ne-s capables de participer aux processus relatifs à la durabilité.

Les différents défis sociétaux, didactiques et de formation, tels que mentionnés dans ce texte, ne sont pas propres à la HEP Vaud. Au cours de la dernière décennie, des communautés de recherche ont vu le jour autour de la didactique d'Éthique et cultures religieuses, en Suisse comme à l'étranger. La *Revue de didactique des sciences des religions* a été fondée en 2015, et plusieurs projets de recherche ont été conduits en Suisse durant ces dernières années apportant des données nouvelles sur les pratiques enseignantes (Bleisch et Desponds, 2021 ; Hesse et Brumaud, 2020), sur des modèles de compétence disciplinaire (Frank, 2016) et sur les curriculums (Durisch Gauthier, 2021). La thèse sur les théories complotistes déjà évoquée a également permis d'offrir un accès direct aux propos d'adolescent-e-s, à leurs logiques d'adhésion et de conviction et à leurs pratiques ordinaires d'usager-ère-s d'Internet et des réseaux sociaux. Par ailleurs, un centre de compétence romand pour l'enseignement de l'éthique est en projet. Parallèlement au travail effectué en Suisse, des équipes internationales se rencontrent régulièrement pour confronter leur regard sur l'enseignement relatif aux faits religieux et aux modèles d'enseignement-apprentissage en vigueur dans différents pays francophones. L'ensemble de ces initiatives contribue à la construction d'une didactique encore jeune et qui, bien qu'elle porte en partie sur un enseignement que l'on peut considérer comme étant «en crise», aura sans doute encore beaucoup à apporter dans un monde lui-même en profonde transformation.

Liste des références

- Astolfi, J.-P. (2004). *L'erreur un outil pour enseigner* (6^e éd.). ESF.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Bleisch, P. (2019). Réflexions didactiques au sujet de l'enseignement sur les religions au sein d'une société pluri-religieuse. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 33-44.

- Bleisch, P. et Desponds, S. (2021). La place des élèves « musulman·e·s » lors de l'enseignement de la culture religieuse à l'école primaire publique : analyse des pratiques enseignantes déclarées de « normalisation ». *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 9, 25-47.
- Bochinger, C. (dir.). (2012). *Religions, État et société : la Suisse entre sécularisation et diversité religieuse*. Neue Zürcher Zeitung.
- Bornet, Ph. et Bubloz, Y. (2011). Entre histoire et anthropologie : pour une réaffirmation de l'identité disciplinaire de l'histoire comparée des religions. *Ethnographiques.org*, 22. <https://www.ethnographiques.org/2011/Bornet-Bubloz>
- Bornet, Ph., Durisch Gauthier, N., Schertenleib, A.-S., Wegmann, P. et Welscher, C. (2017). Dans le laboratoire de l'enseignant·e : quatre récits d'expérience en lien avec l'enseignement de la discipline « Éthique et cultures religieuses » au post-obligatoire. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 81-97.
- Brugère, F. (2017). *L'éthique du « care »*. Presses universitaires de France.
- CIIP (2010a). *Commentaires généraux du domaine Sciences humaines et sociales. Visées prioritaires*. <https://www.plandetudes.ch/shs/cg>
- CIIP (2010b). *Intentions de l'éthique et des cultures religieuses*. https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36203/PER_print_SHS_35.pdf
- Connac, S. (2018). Les discussions à visées démocratiques et philosophiques : quelles pensées réflexives développées ? *Spirale : revue de recherches en éducation*, 62, 103-112.
- Curnier, D. (2016). Enseignement de l'éthique et Éducation en vue d'un développement durable : comment concilier valeurs des élèves, valeurs scolaires et durabilité ? *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 2, 88-102.
- Desponds, S. (2021). Didactique des sciences des religions. Dans E. Runtz-Christan et P.-F. Coen (dir.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (p. 83-85). LEP.
- DFJC-DGEO (2019). *Éthique et cultures religieuses. Plan d'études vaudois adapté du Plan d'études romand*. <https://www.plandetudes.ch/documents/10136/7414384/PE-VD+Ethique+et+cultures+religieuses.pdf/82e055b8-ebad-4349-b367-f057487eede9>
- Durisch Gauthier, N. (2011). L'autre que nous pourrions être ou l'autre que nous sommes aussi : l'histoire des religions à l'école. Dans F. Prescendi

- et Y. Volokhine (dir.), *Dans le laboratoire de l'historien des religions. Mélanges offerts à Philippe Borgeaud* (p. 62-73). Labor et Fides.
- Durisch Gauthier, N. (2015a). La religion des autres. Quelle place pour les questions « personnelles » des élèves en classe. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 95-102.
- Durisch Gauthier, N. (2015b). Photographies et films ethnographiques : le regard de l'observateur. Dans N. Durisch Gauthier, Ph. Hertig et S. Marchand Reymond (dir.), *Regards sur le monde : apprendre avec et par l'image à l'école* (p. 259-274). Alphil-Presses universitaires suisses.
- Durisch Gauthier, N. (2021). Les religions « autres » que le christianisme dans les curricula de Suisse romande : l'islam comme étude de cas. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 9, 10-24.
- Fawer Caputo, C. (2020). Comment l'élève peut-il vivre sa religion à l'école ? Dans P. Jaffé (dir.), *Droits de l'enfant et croyances religieuses : autonomie, éducation, tradition* (p. 124-132). Université de Genève.
- Fawer Caputo, C. et Heinzen, S. (2020). « Les Zophes », une méthode de philosophie pour enfants conçue pour le début de la scolarité. *Diotime : revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 86(00). <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/086/>
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 3, 19-33.
- Frank, K. et Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 70-78.
- Gobille, B. (2020). Crise. Dans G. Sapiro (dir.), *Dictionnaire international Bourdieu* (p. 207-208). CNRS.
- Hawken, J. (2020). La pratique philosophique avec les enfants, un dispositif en résonance avec le paradigme de l'éducation complexe. *Tréma*, 54. <https://journals.openedition.org/trema/6088>
- Hesse, A.-C. et Brumeaud, Q. (2020). Finalités et pratiques de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ? *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 8, 29-50.

- Kilani, M. (2012). *Anthropologie : du local au global*. A. Colin.
- Koch, C. (2011). *Religion in den Medien: eine quantitative Inhaltsanalyse von Medien in der Schweiz*. UVK.
- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école : la contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 85-94.
- Michon, B. (2019). *Que savent les adolescents des religions ? Une enquête sociologique en France et en Allemagne*. Petra.
- Portal, T. (dir.). (2009). *Crises et facteur humain. Les nouvelles frontières mentales des crises*. De Boeck.
- Rota, A. et Müller, S. (2017). L'évolution de l'enseignement religieux en Suisse entre Église, État et école aux XIX^e et XX^e siècles. Une vue d'ensemble à partir d'une sélection de cantons. Partie 1 : Le canton de Vaud. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 29-44.
- Rouiller, S. (2022). « Théories du complot et adolescence » : enjeux sociaux et didactiques. Analyse qualitative de discours d'élèves suisses romands et français [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.
- Saint-Martin, I. (2019). *Peut-on parler des religions à l'école ?* Albin Michel.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. PUL.
- Welscher, C. (2015). La religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 103-115.

**Jean-Benoît CLERC, Nadine FINK, Étienne HONORÉ,
Lyonel KAUFMANN, Béatrice ROGÉRÉ PIGNOLET**

**La didactique de l’histoire dans le canton
de Vaud : lecture contextuelle
de l’émergence d’un champ**

Résumé

Cette contribution décrit la trajectoire de la didactique de l’histoire dans le canton de Vaud, de ses premières années « proto-didactiques » à la constitution d’une communauté scientifique dans le champ des didactiques disciplinaires. Elle s’intéresse à la consolidation progressive d’une légitimité didactique au niveau institutionnel et curriculaire, avec une articulation croissante entre recherche, formation et enseignement. Elle ouvre l’horizon aux réflexions internationales menées sur les finalités et les modes de pensée de l’histoire et à l’apprentissage par problématisation comme bagage nécessaire pour envisager les enjeux présents et futurs de notre monde en transformation.

Mots clés

Didactique de l’histoire, professionnalisation, pensée historienne, enquête, problématisation.

Abstract

This chapter describes the trajectory of history didactics in the canton of Vaud, from its first “proto-didactic” years to the constitution of a scientific community in the field of disciplinary didactics. It focuses on the progressive consolidation of a didactic legitimacy at the institutional and curricular level, with a growing articulation between research, training and teaching. It opens the horizon to international reflections on the aims and ways of thinking about history and learning through problematisation as a necessary background for considering the present and future challenges of our changing world.

Keywords

History didactics, professionalisation, historical thinking, enquiry, problematization.

Introduction

Ce texte décrit la trajectoire de la didactique de l’histoire et de ses didacticien-ne-s à la HEP Vaud depuis le début des années 1990. Il porte son regard sur la constitution progressive en quatre temps d’un champ de formation et de recherche situé dans un lieu, le contexte vaudois, tout en interagissant, à travers des références qui font progressivement autorité, avec la communauté didactique francophone et internationale. Ces évolutions sont ancrées dans les transformations inhérentes à un monde en crise, qui interroge les apports spécifiques de l’enseignement de l’histoire pour former les citoyen-ne-s en devenir.

1. De la « proto-didactique » à la constitution d’une communauté scientifique

Dans la première partie de son ouvrage, *L’histoire de la formation des maîtres secondaires*, consacrée au Séminaire pédagogique de l’enseignement secondaire (SPES) dans le canton de Vaud (1959-2002), Gérard Bober (2002) identifie quatre étapes du développement du SPES. Il définit la

dernière période (1991-2002) comme celle de la force de l'âge, qui se traduit notamment par la parution d'ouvrages, présentés ci-dessous, faisant référence pour la constitution d'un champ didactique émergent.

En 1993, Henri Moniot publie son ouvrage fondateur pour la didactique de l'histoire dans le monde francophone. Ce travail de synthèse, réalisé par un historien reconnu, fait suite aux orientations qui se sont développées à partir des années 1980 dans le champ des didactiques disciplinaires autour des concepts de «transposition didactique» et de «pratiques sociales de références» (Doussot et Fink, 2022). En 1993 également, dans sa thèse dirigée par Henri Moniot, François Audigier synthétise ses analyses dans un modèle descriptif des pratiques d'enseignement dominantes – le modèle des 4R: *Réalisme* (l'histoire enseignée dit la réalité du monde, efface les conditions de production et la pluralité des interprétations); *Résultats* (l'histoire enseignée transmet ce qui est acquis, écarte ce qui est marqué de doute); *Refus du politique* (l'histoire enseignée ignore les enjeux éthiques et politiques); *Référent consensuel* (l'histoire enseignée oblitère les débats historiographiques et les désaccords sociétaux) (Audigier, 1993, p. 161). Une année auparavant, Jean-Pierre Astolfi a publié *L'école pour apprendre*, un ouvrage de référence sur la question des apprentissages. Signalons encore la publication en 1987 déjà de l'ouvrage de Britt-Mari Barth sur l'apprentissage de l'abstraction (concepts) et des stratégies d'apprentissage. Il fait passerelle entre le monde anglophone et le monde francophone relativement aux travaux de Jerome Bruner (1996).

La didactique de l'histoire est alors essentiellement investie comme un champ de professionnalisation de la formation à l'enseignement. Dans le canton de Vaud, la formation en didactique de l'histoire consiste en un module de quatre heures par quinzaine en alternance avec la didactique de la géographie. Les maîtres de didactique sont alors des enseignants¹ du secondaire I qui endossent le rôle de didacticiens en fonction de leur expérience professionnelle. À partir du maître artisan va se développer progressivement une conception plus professionnalisée du métier de didacticien.

En ce début des années 1990, la didactique de l'histoire se fonde essentiellement sur les principes de la taxonomie de Benjamin Bloom, des objectifs pédagogiques de Daniel Hameline et du behaviorisme. Développée à partir des années 1970, cette pédagogie par objectifs est alors centrée sur la mise en activité des élèves et sur les résultats attendus.

¹ La didactique de l'histoire ne comporte en 1993 que des enseignants. Il faudra attendre 1996 pour qu'une enseignante, Carla Gutman, intègre l'équipe.

Les démarches mentales auxquelles les élèves recourent pour réaliser les tâches demandées relèvent encore d'une boîte noire non explorée. Le modèle préconisé de l'enseignement de l'histoire est appelé le modèle ITC: «I» pour information, où l'enseignant-e fournit en début de leçon les objectifs de celle-ci; «T» pour travail, qui représente le temps de l'activité pour les élèves; «C» pour contrôle où l'enseignant-e vérifie les résultats de l'activité et organise la suite de l'enseignement en le régulant, le cas échéant, en fonction des résultats observés.

La taxonomie de Benjamin Bloom est plus particulièrement utilisée pour définir les objectifs de la leçon ou de l'évaluation. L'évaluation est alors sommative, et il faudra attendre la loi scolaire dite École vaudoise en mutation (1997), pour que l'évaluation formative fasse son apparition en didactique. L'évaluation préconisée en histoire devrait comprendre 1/3 de restitution, 1/3 de savoir-faire et 1/3 de mise en situation nouvelle pour les élèves (analyse, synthèse, créativité).

Durant les années 1990, une première étape-clé pour la didactique de l'histoire vaudoise, romande et tessinoise a été atteinte avec la création en 1996 du Groupe d'étude de Didactique de l'Histoire de la Suisse romande et italienne (GDH)². L'objectif principal consiste en l'organisation annuelle d'un cours de formation continue, principalement destiné aux enseignant-e-s d'histoire du secondaire II, mis au programme du Centre suisse de perfectionnement (CPS). Le GDH pose ainsi les bases d'une communauté professionnelle nouvelle: celle des didacticien-ne-s d'histoire de Suisse romande et du Tessin.

En 2001, le premier numéro de la revue *Le cartable de Clio*, édité par le GDH³, fournira non seulement les fondements relatifs à un enseignement renouvelé de l'histoire, mais également un programme à proprement parler didactique avec son introduction-manifeste comprenant neuf points («Ouvrons le débat: propositions pour une nouvelle histoire enseignée»). Après avoir posé les bases d'une nouvelle communauté professionnelle, le GDH propose désormais un contexte de diffusion des connaissances produites dans le champ de la didactique de l'histoire et un «lieu» permettant de publier ses recherches. La création d'une association et

² Le GDH a été fondé par des formateurs issus des principales institutions de formation des cantons romands: Pierre-Philippe Bugnard (Fribourg, premier président), Philippe Heubi (Vaud), Bernard Jousson (Genève), Lyonel Kaufmann (Vaud) et Jacques Ramseyer (Neuchâtel).

³ *Le cartable de Clio* a été fondé par François Audigier (Genève), Pierre-Philippe Bugnard (Fribourg), Charles Heimberg (Genève) et Patrick de Leonardis (Vaud).

d'une revue professionnelles sont autant d'éléments structurants d'une communauté scientifique (Stichweh, 2014).

L'éditorial du premier numéro de la revue met l'accent sur la nécessité de transposer à la pédagogie la problématisation historique (situations-problèmes, questions ouvertes, enquêtes, etc.), d'ouvrir les élèves à la réflexion sur l'histoire et aux modes de pensée historique à l'aide de concepts intégrateurs (permanence-rupture, mythe-histoire, mémoire vive-mémoire historique, événement-conjoncture-structure, etc.) et d'enseigner la distinction entre les divers usages publics de l'histoire.

La situation-problème, issue des didactiques des mathématiques et des sciences, trouve un écho et des développements dans les travaux de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), notamment autour de François Audigier et de Nicole Tutiaux-Guillon (n° 106 de la *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1994). Première entrée conceptuelle utilisée au SPES en didactique de l'histoire, la situation-problème permet d'aborder avec les étudiant-e-s les questions des méthodes actives, de l'apprendre (Astolfi, 1992) ou de l'abstraction (Barth, 1987/2001) en histoire, mais également de faire le pont entre l'histoire savante – l'histoire-problème (Furet, 1975) – et l'enseignement de l'histoire en recourant au modèle de la transposition didactique (Chevalard, 1985) ou des pratiques sociales de référence (Martinand, 1989). Cependant, comme l'indique Tutiaux-Guillon (2001, p. 86) :

« Cette piste, pertinente pour interpréter certaines difficultés des élèves et pour proposer des activités adaptées, a trouvé effet dans la formation et dans la pratique (IREHG, 1999); elle n'a pas eu la même fécondité en matière de recherche. »

Le recours à la situation-problème illustre aussi la manière dont se constitue alors la didactique de l'histoire, qui caractérise ses spécificités à partir des emprunts de concepts à d'autres champs. Si ce nomadisme des concepts et des modèles est une constante de l'histoire des sciences, il pose ici quelques problèmes identifiés par Tutiaux-Guillon (2001, p. 86), et principalement, celui de visibilité et de reconnaissance de l'autonomie de la recherche en didactique de l'histoire et celui d'un modèle théorique spécifique qui ferait référence. Or, comme l'écrit Audigier dans le premier numéro du *Cartable de Clio*, la didactique de l'histoire a besoin de recherches et doit *« partir de ses propres interrogations, ses problèmes, ses objets, ses méthodologies »* pour exister en tant que champ disciplinaire propre (2001, p. 15-16). Ce dernier est caractérisé par le modèle du

système didactique pris dans son environnement sociétal (composantes externes au système) et prenant en considération les trois pôles du système (enseignant-e, élèves, savoirs) (Audigier, 1996).

À partir du début des années 2000, les formateur·trice·s de la toute jeune HEP Vaud (fondée en 2001) intègrent à leurs réflexions les nouveaux travaux en didactique de l'histoire sur la pensée historique (Martineau, 1999) qui prennent pour norme épistémologique le raisonnement intellectuel des historien-ne-s. Menés dans des contextes différenciés, ces travaux conduisent à repenser les liens entre formation et pratique, formalisés par l'élaboration de modèles pour définir les catégories de compétences qu'il s'agit de développer en classe d'histoire. Ces modèles se confrontent partout à la persistance d'une conviction fortement ancrée chez nombre d'acteur·trice·s scolaires et extra-scolaires : la prétendue primauté des connaissances sur les compétences. Malgré la pluralité des propositions déployées pour qualifier la pensée historique scolaire, ce sont les mêmes préoccupations que l'on retrouve d'un modèle à l'autre, avec pour noyau un enseignement de l'histoire centré sur l'outillage intellectuel et critique des élèves. L'ensemble de ces recherches va fortement influencer la reconfiguration curriculaire, le fonctionnement des écoles et des parcours de formation dans de nombreux pays, notamment en Suisse romande. Finalement, le Plan d'études romand, introduit dans le canton de Vaud à partir de 2010, modifiera les contenus et les objectifs de l'enseignement de l'histoire scolaire et, par voie de conséquence, la formation initiale au sein de la HEP Vaud. Ce contexte est favorable à l'institutionnalisation de la didactique en tant que contribution reconnue à la formation initiale. Il permet également de développer les activités de recherche dans le champ de la didactique de l'histoire.

2. Première recherche d'envergure : images fixes et animées dans l'enseignement de l'histoire

En 2005, les didacticien-ne-s de l'histoire de l'Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des sciences humaines et sociales (UER-SHS) ont élaboré une proposition de projet de recherche intitulé *Exploiter l'image en classe d'histoire. L'image comme document d'histoire*. Ce projet découlait du constat suivant :

«L'image a principalement une fonction illustrative alors qu'elle peut et doit aussi être l'objet du discours historique. Ce support est donc sous-exploité ou

mal exploité; ceci implique l'élaboration d'une formation idoine à sa lecture et à son analyse, dans une perspective historique. Quel statut faut-il alors donner à l'image en général, et dans l'enseignement de l'histoire en particulier? En recourant à la théorie et aux outils de la sémiologie développés récemment, le lien entre image, enseignement et formation, trouve des applications novatrices et concrètes, notamment dans l'élaboration de matériel pédagogique.» (Projet de recherche, didactique de l'histoire, HEP Vaud, 2005)

Considérant la potentialité interdisciplinaire fédératrice du projet, celui-ci a été élargi à l'ensemble des didactiques de sciences humaines et sociales enseignées à la HEP Vaud. Il a abouti, en 2015, à la publication de l'ouvrage *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l'image à l'école* (Durisch Gauthier, Hertig et Marchand Reymond, 2015). Les chapitres de didactique de l'histoire modélisent une méthode d'analyse des images, destinée aux élèves, qui intègre les acquis de la sémiologie savante, afin que ceux-ci puissent construire un savoir en réponse à une question ou en solution à un problème préalablement posés, propres à la discipline enseignée⁴.

La méthode d'analyse de l'image est introduite et testée dans les classes de certains formateur·trice·s, dans des séminaires de travaux de maturité (*La politique suisse s'affiche*, 2007) et dans un module de formation initiale des enseignant·e·s du secondaire II. Ce dernier mène à des expérimentations en classe dont certaines ont donné lieu à une publication spécifique (*L'image fixe en classe d'histoire*, 2012). L'usage de l'image en classe d'histoire fait aussi l'objet de nombreux mémoires professionnels faisant état de séquences d'enseignement et analysant leur pertinence didactique au vu des compétences visées et acquises par les élèves. Le projet «Image» constitue à ce titre une première étape du développement de la recherche en didactique de l'histoire à la HEP Vaud et de son articulation avec les enjeux de formation et d'enseignement.

3. L'enquête et l'apprentissage par problématisation

Engagés en 2004 à l'échelle de l'ensemble des cantons de Suisse romande, les travaux qui aboutissent au PER trouvent leurs sources au cours du dernier tiers du xx^e siècle. Dès 1972, la Conférence intercantonale

⁴ Voir notamment les contributions de J.-B. Clerc, L. Kaufmann et G. Roduit.

de l'Instruction publique (CIIP) adopte un Plan d'études commun pour les degrés 1 à 4 (CIRCE I) qui est suivi, en 1979, de celui des degrés 5 à 6 (CIRCE II), puis celui des degrés 7 à 9 (CIRCE III) en 1986. Ces plans sont repris pour qu'un cadre de référence entre cantons romands puisse harmoniser l'enseignement de l'école obligatoire. En 2010, le document final qui institue le PER est rendu disponible en ligne puis dans une version papier.

Pour comprendre les intentions des modalités et des finalités du programme d'histoire proposé, il est nécessaire de passer ce dernier au tamis de trois textes concentriques. Le premier, surplombant, présente, entre autres, les enjeux que le *xxi*^e siècle se doit d'affronter. Parmi ceux-ci, l'Éducation en vue du développement durable prend une place inédite⁵, «*teinte l'ensemble du projet de formation*» et, en conséquence, oriente le domaine des sciences humaines et sociales⁶. Son apport principal réside dans la capacité à penser et à comprendre la complexité et ainsi à participer à «la formation de l'esprit critique» des élèves.

Cette faculté trouve son pendant dans le texte qui introduit les Sciences humaines et sociales⁷ dans la mesure où ces dernières sont légitimées par leur capacité à saisir nos sociétés «*complexes et changeantes*» pour qu'il soit possible de «*s'y insérer et contribuer à son évolution dans une perspective de développement durable*». Cependant, est aussi requise la nécessité de «*disposer de repères et de clefs de lectures structurées*» afin qu'émerge la raison des processus historiques qui organisent ces mêmes sociétés. Deux définitions du monde social qui induisent des modalités d'appréhension différentes, voire opposées, se font face: d'un côté des invariants sous-jacents dont la maîtrise sera susceptible de résister à l'incessant mouvement du devenir historique; de l'autre, la reconnaissance du complexe, du changeant, de l'aléatoire qui est la dynamique d'un présent, d'aujourd'hui ou d'hier, tel qu'il est vécu par leurs acteur-trice-s.

Cette contradiction potentielle est reprise dans le troisième texte de présentation⁸ à travers la volonté exprimée que les élèves perçoivent «*l'histoire non pas comme un récit linéaire, définitif*», et travaillent à l'édification d'une «culture générale» adossée à l'appropriation de notions, de connaissances, de caractéristiques, de vocabulaire et de

⁵ *Plan d'études romand*, p. 21.

⁶ Outre ceux des «Sciences de la nature» et de la «Formation générale».

⁷ *Plan d'études romand*, p. 43-49.

⁸ *Plan d'études romand*, «Introduction Histoire 3^e cycle», p. 84.

repères temporels et spatiaux dont la fixité sera le gage de son efficacité et de sa pertinence. Cette équivoque se retrouve dans l'articulation entre l'«*initiation aux démarches historiennes*» qui vise à ce que les élèves s'engagent dans une enquête⁹ pour échapper à la clôture d'un récit qu'on ne remet pas en question, tout en exploitant un savoir qui, parce qu'il a été institutionnalisé, n'a pas pour vocation de porter à la discussion. Cette oscillation entre, d'un côté, une complexité qui implique ouverture et divergence et, de l'autre, un socle cognitif stable et constant, s'incarne dans l'utilisation de *Moyens d'enseignement romands* qui, dans leur contenu, font la part belle à un récit linéaire et fermé et, simultanément, proposent aux élèves de s'initier, par le recours aux hypothèses et à l'exploration des possibles, à l'enquête historique. Celle-ci devient dès lors un enjeu-clé pour l'équipe de didactique de l'histoire de la HEP Vaud, que ce soit au niveau de la formation initiale et continue, de la contribution à la rédaction de nouveaux moyens d'enseignement ou du développement de la recherche.

4. Enjeux didactiques autour de la rédaction de nouveaux moyens d'enseignement d'histoire

Avec l'entrée en vigueur du PER et en concertation avec les cantons romands, la CIIP a décidé de réaliser, pour les trois cycles de la scolarité obligatoire, des *Moyens d'enseignement romands* (MER) dans plusieurs disciplines scolaires, dont l'histoire. Aucun des manuels d'histoire francophones évalués n'était suffisamment en cohérence avec les objectifs et les progressions d'apprentissage du PER. Ce dernier constituait aussi une occasion sans précédent d'harmoniser le matériel scolaire à l'échelle de toute la Suisse romande.

Les travaux de rédaction, auxquels plusieurs membres de l'équipe de didactique de l'histoire de la HEP Vaud ont été associés en tant que rédacteur·trice·s, expert·e·s ou conseiller·ère·s scientifiques, avaient pour but de garantir non seulement cette cohérence avec le PER, mais aussi avec les approches privilégiées au sein de la communauté didactique. L'enjeu était de fournir aux enseignant·e·s, qu'il·elle·s soient généralistes ou spécialistes d'histoire, des moyens d'enseignement qui leur permettent de mettre en œuvre les changements de paradigme dans

⁹ Jusqu'à ce qu'ils considèrent l'histoire elle-même «*comme une enquête*», *Plan d'études romand*, p. 84.

l'enseignement de l'histoire, en particulier les démarches propres à l'enquête historique.

L'introduction de ces nouveaux moyens d'enseignement a eu un impact fort sur les formations initiales et continues proposées. Ils sont également devenus le support privilégié de plusieurs recherches destinées à explorer la manière dont les objectifs déployés sont pris en charge dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Un projet de recherche, réunissant des chercheur·euse·s issu·e·s de plusieurs cantons romands et un groupe d'enseignant·e·s volontaires, a permis de documenter les pratiques enseignantes dans l'utilisation des MER. Les premiers résultats montrent un développement professionnel et une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). Parmi les formations continues proposées actuellement, plusieurs s'inscrivent dans des dispositifs de recherche-action, comme les *lesson study* par exemple, qui permettent d'accompagner les enseignant·e·s dans la co-construction de séquences d'enseignement-apprentissage sur la base des MER, d'en mener l'analyse conjointe et d'élaborer des évaluations en cohérence avec les objectifs définis dans le PER. Le réinvestissement des résultats de recherche au niveau de la formation initiale, de manière à mieux former les étudiant·e·s aux enjeux didactiques de l'enseignement de l'histoire, représente à ce jour un des enjeux majeurs de l'équipe des formateur·trice·s.

Conclusion autour des développements récents de la recherche didactique

La didactique de l'histoire déploie aujourd'hui ses travaux à l'échelle locale, régionale, nationale et internationale. Son parcours a été marqué par la professionnalisation et l'institutionnalisation progressive d'un champ de formation et de recherche autonome. Il s'inscrit dans des réseaux qui participent de la reconnaissance progressive de la didactique de l'histoire en tant que champ scientifique. Y contribuent notamment *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire* et plusieurs projets de recherche, dont les thèses doctorales en cours, décrites dans d'autres contributions au présent ouvrage, qui ont pour ambition de favoriser le développement de compétences critiques tant de la part du corps enseignant que des élèves.

Tous ces travaux articulent – dans la formation et dans la recherche – les processus de construction des savoirs, de leur transposition par le corps enseignant et de leur mobilisation par les élèves. Ils poursuivent l'objectif commun d'explorer didactiquement les possibles pédagogiques d'une histoire critique, à distance des visées purement transmissives qui dominent encore largement dans la société et à l'école. Cette conception tautologique de l'histoire ne tient pas compte de la pluralité des perspectives et des débats qui, de tout temps, ont marqué les sociétés et les individus. Aussi l'étude des problématiques sociétales passées offre-t-elle un champ des possibles pour analyser les mécanismes des choix effectués et leurs conséquences à moyen et à long terme. Ces analyses engagent des modes de pensée historique qui constituent autant d'outils porteurs de sens pour envisager les enjeux présents et futurs de notre monde en transformation.

Liste des références

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'École pour apprendre*. ESF.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie: à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* [Thèse]. Université Paris 7.
- Audigier, F. (1994). Introduction. *Revue française de pédagogie*, 106, 5-9.
- Audigier, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Éducatives*, 7, 34-38.
- Audigier, F. (2001). Des recherches, la didactique de l'histoire a besoin de recherches... *Le cartable de Clio*, 1, 15-17.
- Audigier, F., Crémieux, C. et Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 11-23.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction* (1^{re} éd. 1987). Retz.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation entre dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.

- Bober, G. (2002). *L'histoire de la formation des maîtres secondaires. De la création du Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire du canton de Vaud en 1960 aux premiers pas de la Haute école pédagogique vaudoise en 2002*. Loisirs et Pédagogie.
- Chevalard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Sauvages.
- Clerc, J.-B. (2012). *L'image fixe en classe d'histoire : expériences pédagogiques au gymnase*. Anaxagore.
- Clerc, J.-B. (2015). Aux urnes citoyennes? Dans N. Durisch Gauthier, Ph. Hertig et S. Marchand Reymond (dir.), *Regards sur le monde : apprendre avec et par l'image à l'école* (p. 161-187). Alphil-Presses universitaires suisses.
- Clerc, J.-B., Rouiller, M., Stegmann, N., de Montmollin, V., Schwarzen, O, Panchaud, Y. et Bourgknecht, J. (2007). *La politique suisse s'affiche*. Anaxagore.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand : sciences humaines et sociales : cycle 3. CIIP.
- Doussot, S. et Fink, N. (2022). La didactique de l'histoire dans l'espace francophone : analyse des développements d'une discipline scientifique. *Éducation et didactique*.
- Durisch Gauthier, N., Hertig, Ph. et Marchand Reymond, S. (2015). *Regards sur le monde : apprendre avec et par l'image en sciences humaines et sociales*. Alphil-Presses universitaires suisses.
- Furet F. (1975). *De l'histoire récit à l'histoire problème*. Diogène.
- Gérin-Grataloup, A., Solonel, M. et Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 25-37.
- Hameline, D. (1991). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* (9^e éd., 1^{re} éd. 1979). ESF.
- Kaufmann, L. (2015). Travailler le film en classe d'histoire. Dans N. Durisch-Gauthier, Ph. Hertig et S. Marchand Reymond (dir.), *Regards sur le monde : apprendre avec et par l'image à l'école* (p. 189-204). Alphil-Presses universitaires suisses.
- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : Un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106, 67-77.

- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école : matière à penser...* L'Harmattan.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Nathan.
- Roduit, G. (2015). Exploiter des images en histoire. Dans N. Durisch Gauthier, Ph. Hertig et S. Marchand Reymond (dir.), *Regards sur le monde : apprendre avec et par l'image à l'école* (p. 159-160). Alphil-Presses universitaires suisses.
- Stichweh, R. (2014). *Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen* (Neuaufgabe). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423004>
- Tutiaux-Guillon, N. (2001). Emprunts, recompositions... Les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins. 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. *Perspective documentaire en éducation*, 53, 83-90.

Guillaume Roudit

La didactique du droit en Suisse romande: quelle légitimité pour une didactique en émergence ?

Résumé

Il semble aisé d'attribuer à chaque discipline scolaire une didactique correspondante. Pour le droit, cela n'est pourtant pas si simple, car celui-ci n'est pas une discipline scolaire à part entière en Suisse romande où il est enseigné conjointement avec l'économie. Cette situation pose un problème de fond pour la didactique du droit qui tente de se définir. L'objectif de cette contribution est de comprendre comment la didactique du droit s'est peu à peu affirmée pour devenir une didactique autonome et comment, à force d'emprunts, elle a donné une coloration spécifique aux concepts didactiques communs. Mais la didactique du droit en est encore à ses balbutiements. Peut-être cela tient-il justement à la nature même de cette didactique qu'il faut mieux cerner pour en comprendre les enjeux actuels.

Mots clés

Didactique, droit, Suisse romande, formation des enseignant-e-s.

Abstract

It seems easy to assign a corresponding didactics to each school discipline. For law, however, it is not so simple since it is not a school discipline in its own right in French-speaking Switzerland where it is taught jointly with economics. This situation generates a fundamental problem for the didactics of law which is trying to define itself. The aim of this article is to understand how the didactics of law has gradually asserted itself to become an autonomous didactics and how it has given a specific coloring to common didactic concepts. But the didactics of law is still at the beginning of its history. Perhaps this is due to the nature of this didactics that we will have to better define in order to understand its current stakes.

Keywords

Didactics, law, French-speaking Switzerland, teacher training.

Introduction

Dans la formation des enseignant-e-s en Suisse romande, il semble aujourd'hui logique d'associer à chaque discipline scolaire des cours particuliers préparant à ces enseignements; ces cours sont devenus une évidence. Dans le monde francophone, les recherches en didactique se sont développées depuis les années 1970 et les didactiques disciplinaires s'affirment désormais comme des champs scientifiques à part entière. Il paraît toutefois nécessaire de nuancer cette vérité, particulièrement pour ce qui concerne le droit.

1. La didactique du droit existe-elle vraiment ?

Force est de constater que les ouvrages portant sur la didactique du droit sont rares et que leur nombre restreint contraste fortement avec la production scientifique d'autres didactiques disciplinaires. Alors que les didactiques des mathématiques, des sciences ou de l'histoire se développent depuis les travaux pionniers de Vergnaud, Chevallard, Brousseau, Astolfi, Audigier ou Moniot, pour n'en citer que quelques-uns parmi les

plus connus, la didactique du droit était encore inexistante au début des années 1990. Dans l'encyclopédie *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (Develay, 1995), on ne trouve aucune mention de la didactique du droit, malgré un article consacré aux sciences économiques et sociales. Il existe bien un ouvrage portant sur l'enseignement du droit, paru en 1990 sous la plume d'un professeur de droit public de l'Université de Louvain, mais son auteur, Paul Orianne, ne se place pas dans la perspective des didactiques disciplinaires et concentre son étude sur l'enseignement universitaire (Orianne, 1990).

Pour voir apparaître une mention explicite du droit dans des réflexions didactiques, il faut attendre 1996 et les travaux de François Audigier sur l'éducation à la citoyenneté et son ouvrage avec Guy Lagelée, *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges* (Audigier et Lagelée, 1996). Enfin, en 1998, une thèse de doctorat en didactique du droit est présentée à l'Université de Lyon par François Robert, intitulée *Essai sur les variables de la didactique du droit et leurs significations sociales et politiques* (Robert, 1998). Cet auteur publie l'année suivante un petit livre, intitulé *Enseigner le droit à l'école* (Robert, 1999). Cet ouvrage demeure à ce jour le seul de ce genre en français. En Suisse, quelques années plus tard, une autre thèse de doctorat en didactique du droit est défendue à l'Université de Berne par Aldo Foglia; ce texte est publié au Tessin en 2003 sous le titre évocateur de *Quale didattica per quale diritto? Una proposta tra teoria e didattica del diritto* (Foglia, 2003).

À ce panorama bien pauvre, nous pouvons ajouter quelques études à propos de l'éducation à la citoyenneté, comme celles du CRDP Languedoc-Roussillon (Revol, 2001), ou sur la place du droit dans l'école (Defrance, 2000; Henaff, 2003). Cependant, il ne s'agit pas d'analyses propres à la didactique du droit conçue comme une didactique disciplinaire autonome. De même, nous pouvons nous tourner vers des ouvrages germanophones, comme le livre plus récent, *Didaktik für Juristen* (Eickelberg, 2017), ou vers des ouvrages collectifs de professeurs de droit tels que *La pédagogie au service du Droit* (Raimbault et Hecquard-Théron, 2011). Mais il s'agit surtout de théorie juridique et de réflexions sur l'enseignement universitaire; on y trouve tout au plus des stratégies d'enseignement adaptées au niveau tertiaire.

Ce bref tour d'horizon des ouvrages qui y sont consacrés confirme que la didactique du droit a bien de la peine à émerger en tant que champ de recherche et en reste, pour l'instant, à des balbutiements. Ce constat

général vaut également pour la Suisse romande. Nous tenterons tout d'abord d'expliquer cette situation, puis de proposer quelques pistes en vue d'œuvrer au renforcement de cette didactique.

2. Peut-on parler de didactique du droit en Suisse romande ?

Au printemps 2020, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a fait paraître le premier numéro de la revue *Didactique* spécialement conçue pour faire rayonner les travaux dans ce domaine et contribuer à l'essor de ce champ scientifique (Potvin et al., 2020). Dans ce volume, trois articles proposent des synthèses sur les nombreuses recherches en didactique des disciplines; ils rappellent comment ces dernières sont apparues dans le paysage académique francophone et comment elles se définissent en tant que disciplines scientifiques¹. Ces constats de Lenoir, Schneuwly et Thouin peuvent guider notre démarche s'agissant de la didactique du droit en Suisse romande.

Tout d'abord, l'émergence des didactiques des disciplines est favorisée par plusieurs facteurs: l'arrivée de nombreux élèves dans l'enseignement secondaire impliquant des changements profonds dans le système scolaire, notamment une disciplinarisation accrue dans les filières et les plans d'études; l'évolution de la formation des enseignant-e-s délaissant les traditionnelles «écoles normales» pour une tertiarisation avec de nouvelles perspectives professionnelles pour les formateur-trice-s; une diversification des courants au sein des sciences de l'éducation ainsi qu'une volonté de remettre les savoirs et les pratiques enseignantes au cœur de nouvelles recherches (Lenoir, 2020, p. 18). Une fois bien établies, les didactiques des disciplines peuvent revêtir «*les principaux attributs institutionnels d'un champ disciplinaire scientifique: associations, revues, congrès, parcours de formation spécialisés*» (Schneuwly, 2020, p. 49). Qu'en est-il pour la didactique du droit en Suisse romande ?

Une première difficulté doit être soulignée: le droit n'est pas une discipline scolaire à part entière en Suisse romande, exception faite du canton de Genève. Aujourd'hui encore, les plans d'études des cantons

¹ Le numéro entier de cette revue peut être téléchargé librement : <https://revuedidactique.uqam.ca/index.php/revuedid/issue/archive> (consulté le 05.08.2022).

romands prévoient l'enseignement de l'économie et du droit en une seule discipline. Ainsi, si le processus de massification des élèves dans les écoles secondaires a bien eu lieu, entraînant des changements importants dans les différents plans d'études romands depuis le milieu des années 1990, le phénomène de disciplinarisation n'a pas conduit à l'émergence du droit comme discipline scolaire distincte. Toujours associé à l'économie, le droit est même moins bien considéré que sa consœur. Un survol des plans d'études actuels montre que l'économie se taille la part du lion: le droit demeure en quelque sorte inféodé à l'enseignement de cette dernière, se limitant bien trop souvent au droit des contrats et au droit commercial directement utiles à l'économiste, et n'occupant trop souvent qu'un petit tiers des programmes. Toutefois, une prise en compte toujours plus grande des spécificités juridiques semble poindre, notamment à travers l'injonction des plans d'études de développer des compétences disciplinaires chez les élèves. En mettant l'accent sur ces dernières, la pensée juridique est mise en évidence et se distingue toujours plus des modes de penser de l'économie, permettant à l'enseignement du droit de gagner en autonomie. Mais celle-ci n'est pas encore acquise, et de loin.

Ce constat sur l'absence d'une discipline scolaire autonome consacrée au droit a des répercussions évidentes sur la formation des enseignant·e·s. En Suisse romande, comme dans la francophonie en général, la formation des enseignant·e·s a connu une évolution importante au tournant du XXI^e siècle. Les anciennes «écoles normales» ont fait place à de nouvelles institutions rattachées à l'enseignement tertiaire. Des Instituts universitaires ou des Hautes écoles pédagogiques sont chargés désormais de la formation des enseignant·e·s. Si des perspectives professionnelles au niveau tertiaire s'ouvrent ainsi pour une nouvelle génération de formateur·trice·s, seules quelques rares personnes sont concernées par la didactique du droit. Depuis l'ouverture en 2004 d'une formation universitaire pour les formateur·trice·s d'enseignant·e·s², un seul candidat juriste s'est présenté afin de se former plus spécifiquement à la didactique. Actuellement, en Suisse romande, seuls deux juristes de formation occupent des postes de didacticien du droit, l'un à l'IUFE de Genève, l'autre à la HEP de Lausanne.

² Il s'agit du diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) intitulé «*Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants*», ouvert pour la première fois durant les années académiques 2004-2006 et mis en place par la Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO) et de Suisse italienne, ainsi que par la Conférence des directeurs de HEP et institutions comparables (CDHEP); ce DESS est devenu ensuite un Master of Advanced Studies (MAS).

Cette situation reflète le besoin de ne former des enseignant-e-s de droit qu'en petit nombre, la discipline elle-même étant peu présente dans les différentes filières de l'enseignement secondaire. En outre, le droit n'étant pas considéré comme une discipline à part entière, une créature didactique particulière a tout d'abord vu le jour: «la didactique de l'économie et du droit». Cette didactique à double tête a constitué la norme pendant longtemps dans la plupart des institutions de formation romandes; elle existe encore dans certaines institutions pour l'organisation et le suivi des stages, ou même pour les cours de didactique, ainsi au CERF de l'Université de Fribourg³. Malheureusement, cette situation a freiné l'émergence d'une réelle didactique du droit, indépendante de celle de l'économie et prise en charge par des spécialistes du savoir juridique et de son apprentissage.

Ouvrant une nouvelle voie, la HEP Vaud a séparé formellement en 2005 la didactique du droit de la didactique de l'économie. L'Unité d'enseignement et de recherche (UER) Didactiques des sciences humaines et sociales de cette institution est ainsi la première entité académique romande à avoir promu explicitement la didactique du droit comme une didactique autonome, avec des modules propres et un formateur juriste se spécialisant dans ce nouveau champ disciplinaire⁴.

Ce mouvement s'est poursuivi au niveau romand à l'automne 2011, avec la mise en réseau des didactiques romandes pour les disciplines à petits effectifs. Le Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignants (CAHR) a décidé alors d'ouvrir des formations spécifiques pour les didactiques de ces disciplines afin d'éviter une dispersion des forces et d'assurer la pérennité ainsi que la qualité académique de la formation⁵. Le processus de spécialisation et d'indépendance de la didactique du droit initié à la HEP Vaud s'est ainsi renforcé à l'échelle de la Suisse romande sur un plan institutionnel. La didactique du droit est désormais bien reconnue, mais les forces à disposition restent limitées.

³ Voir le plan de formation pour le secondaire II du Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire (CERF) de l'Université de Fribourg. <https://www.unifr.ch/cerf/fr/enseignement-au-secondaire-2/> (consulté le 05.08.2022).

⁴ Notons ici que l'UER SHS de la HEP Vaud, durant cette période fondatrice pour la didactique du droit, était sous la responsabilité du professeur Philippe Hertig. Dans cet ouvrage qui lui est dédié, nous ne saurions trop insister sur le soutien indéfectible de Philippe Hertig à la cause des didactiques et sur sa volonté de développer toutes les didactiques des sciences humaines et sociales, notamment en reconnaissant à celle du droit sa spécificité.

⁵ Voir le site internet de cette institution : <https://www.cahr-ch.org/> (consulté le 05.08.2022).

La création de modules de formation dédiés à la didactique du droit a permis d'amorcer une réflexion approfondie sur le contenu de cette didactique disciplinaire. De ce point de vue, cette situation récente peut correspondre à ce que Lenoir et Schneuwly décrivent comme une diversification des courants au sein des sciences de l'éducation, un recentrage sur les pratiques enseignantes et un accent nouveau sur l'apprentissage des savoirs disciplinaires (Lenoir, 2020, p. 18; Schneuwly, 2020, p. 49).

Toutefois, le développement de la didactique du droit en Suisse romande a été retardé par la situation précédemment décrite. Au-delà des problèmes de plans d'études du secondaire ou de l'architecture de la formation des enseignant-e-s, la place ambiguë de la discipline juridique face à l'économie a fait naître un problème de fond pour la didactique du droit tentant de se définir et de déterminer ses enjeux. Il semble évident à tout juriste et à tout économiste que le droit et l'économie se distinguent nettement quant aux concepts utilisés, aux raisonnements scientifiques, aux matières abordées ou aux types de questionnements posés sur le monde. Les didactiques de l'économie et du droit devraient naturellement se distinguer aussi au regard de leur épistémologie si différente. Toutefois, ces deux didactiques doivent encore aujourd'hui préparer à l'enseignement d'une même discipline scolaire, qui plus est enseignée presque uniquement par des économistes de formation. Si, comme les autres didactiques disciplinaires, la didactique du droit doit lutter pour son émancipation par rapport aux sciences de l'éducation et à la discipline académique enseignée à l'université, elle ne saurait oublier cependant le lien étroit qu'elle doit maintenir avec la discipline scolaire et la matière vue en classe. On peut ainsi comprendre la difficulté de développer une didactique du droit autonome et indépendante dans ces conditions.

3. Quelles perspectives pour développer la didactique du droit ?

En suivant le même processus que d'autres didactiques disciplinaires, la didactique du droit, pour émerger et s'affirmer, doit s'inspirer des recherches des pionniers de la didactique. Elle doit emprunter les concepts pertinents des autres sciences, en particulier des autres didactiques plus avancées qu'elle, et leur donner une coloration spécifique.

Comme Schneuwly l'a montré pour toute didactique (Schneuwly, 2020, p. 51), le contenu de la didactique du droit se construit sur un

axe où figurent deux pôles. Le premier conçoit cette didactique plutôt comme une démarche descriptive et explicative qui se réfère notamment à l'histoire et à l'épistémologie de la discipline « droit » dans les écoles secondaires romandes et les pratiques d'enseignement dans cette même discipline ; cette dimension de recherche empirique, propre à la logique scientifique, est essentielle pour la construction de la didactique du droit et de sa légitimité, tout comme pour les autres didactiques disciplinaires. Le second pôle privilégie une conception de la didactique du droit comme une ingénierie où l'observation, l'analyse et l'élaboration de dispositifs concrets d'enseignement forment les principaux enjeux. Dans ce sens, même si tout semble encore à construire au vu de notre panorama de la littérature existante, la didactique du droit a déjà parcouru un peu de chemin en Suisse romande. À titre d'exemple, le premier pôle peut être illustré par un mémoire remis en 2007 dans le cadre du DESS pour les formateur·trice·s d'enseignant·e·s, intitulé *Le droit dans l'éducation à la citoyenneté : des savoirs de référence au Plan d'études et aux dispositifs de formation des enseignants pour le secondaire I vaudois* (Roduit, 2007). Le second pôle peut également être illustré par les nombreux mémoires professionnels réalisés à la HEP Vaud concernant la création, la mise en œuvre et l'analyse de dispositifs didactiques dans l'enseignement du droit⁶. Il faut reconnaître malheureusement qu'il n'existe pas de véritable réseau de chercheur·euse·s dans ce domaine, même si les personnes responsables de cette didactique dans les institutions romandes de formation des enseignant·e·s se connaissent et échangent à propos de leurs pratiques. De même, il n'existe aucun colloque spécialisé ou revue scientifique dédiée à la didactique du droit. Il n'y a donc pas de réelle communauté permettant le développement de ce champ scientifique. Pour chercher des collaborations et trouver un écho dans le monde scientifique, les didacticiens du droit doivent, pour l'instant, utiliser les réseaux, colloques et revues des autres didactiques des sciences humaines, tout en essayant d'affirmer une identité propre.

Sur l'axe du contenu de la didactique proposé par Schneuwly, il est également nécessaire d'ajouter les différents concepts propres aux didactiques disciplinaires. S'efforçant de définir la didactique « en extension », Thouin rappelle que « *la plupart des didacticiens reconnaissent qu'il existe un certain nombre de notions communes à l'ensemble des didactiques et des*

⁶ Nombre de ces mémoires peuvent être consultés en format PDF sur le réseau vaudois des bibliothèques, en sélectionnant la collection de la HEP Vaud, et en mentionnant des mots clés appropriés (« droit », « juridique », etc.) : <https://patrinum.ch/search?cc=HEPLVD&ln=fr&c=HEPLVD> (consulté le 05.08.2022).

recherches en didactique» (Thouin, 2020, p. 66). La didactique du droit ne fait pas exception. Comme Thouin, sans prétendre à une liste exhaustive pour parvenir à une définition en extension complète de la didactique du droit, on peut évoquer, pour clore cette contribution, la manière dont cette didactique peut s'approprier quelques concepts essentiels.

Les questions épistémologiques s'imposent tout d'abord: avant d'étudier la mise en œuvre des plans d'études et d'analyser les pratiques en classe, il est nécessaire de savoir de quel «droit» on parle dans l'enseignement. De l'école positiviste à celle du jusnaturalisme, de nombreuses conceptions du droit cohabitent: quelles sont donc celles que l'enseignement au secondaire romand devrait privilégier? Poser cette question revient à s'interroger sur les finalités de cet enseignement. Désire-t-on enseigner un droit utilitariste que l'on apprendrait à appliquer mécaniquement afin de préparer les élèves à des réflexes juridiques basiques utiles à leur vie quotidienne? Ou préfère-t-on enseigner le droit pour permettre une réflexion sur le monde actuel, pour mieux comprendre ce dernier en le questionnant à partir des règles élaborées par nos États de droit modernes? Cette seconde perspective est plus ambitieuse et préoccupe naturellement en priorité les didacticien·nes du droit. Cela va d'ailleurs dans le sens du questionnement qui sous-tend le présent ouvrage: comment former les enseignant·e·s dans un monde en crise? Quelques pistes sont développées dans ce sens dans un article intitulé *Quel droit pour l'enseignement au secondaire?* (Roduit, 2020).

Ensuite, le concept de transposition didactique invite à étudier la transformation du savoir savant de référence en savoir à enseigner, puis enseigné et appris. Pour le droit, la chaîne de la transposition est particulièrement marquée, tant la discipline savante est technique et éloignée des savoirs communs. Toutefois, le droit enseigné au secondaire peut garder toute sa spécificité disciplinaire en mettant l'accent sur la compréhension du système légal, l'application de normes juridiques et l'utilisation de raisonnements propres, tel celui du syllogisme judiciaire. L'analyse de ces diverses transformations, à une réelle reconstruction du savoir juridique, est nécessaire pour comprendre les enjeux de l'enseignement de cette discipline.

L'identification des concepts juridiques essentiels est également indispensable si l'on veut éviter de se perdre dans un enseignement au secondaire qui doit nécessairement limiter le nombre de thèmes traités. La conceptualisation de l'enseignement du droit, qui utilise les notions de trames ou de champs conceptuels, permet de mettre en évidence les institutions

juridiques qui doivent être au cœur de chaque séquence d'enseignement, puis de les relier entre elles pour faire apparaître la logique de notre ordre juridique. La question de la problématisation de l'enseignement, en lien avec les concepts juridiques étudiés, est centrale elle aussi. Dès lors que le droit n'existe que pour prévenir ou résoudre des situations de conflit, la démarche de problématisation est intimement liée à la nature même du droit et alimente ainsi une réflexion didactique sur ce point. Trouver l'institution juridique adéquate et appliquer la règle topique pour résoudre une situation posant un problème complexe, tout cela est naturel pour le juriste et devrait le devenir dans l'enseignement du droit au secondaire.

Le contrat étant une notion juridique par excellence, le concept de contrat didactique trouve dans la didactique du droit un terrain favorable à son étude. Depuis les travaux de Guy Brousseau, on sait que ces deux contrats ne se recoupent pas (Brousseau, 1986); pourtant, des parallèles pertinents sont possibles entre les rapports liant l'enseignant-e à ses élèves et les relations juridiques entre les parties d'un contrat. La didactique du droit peut ainsi apporter un regard particulier sur ce concept didactique.

Se référer à la nature du droit est également bénéfique quand cette didactique aborde les différents modèles d'enseignement-apprentissage. Comme chaque didactique, celle du droit cherche à mesurer l'efficacité et la pertinence de ces modèles pour l'enseignement de cette discipline. Ce faisant, il n'est pas inutile de se souvenir que le droit est une construction humaine qui résulte de débats, de confrontations d'opinions diverses qui aboutissent à un compromis temporaire permettant de trouver un équilibre dans la pesée des intérêts en présence. Les modèles d'enseignement favorisant les interactions entre élèves et la co-construction des savoirs semblent ainsi correspondre au droit lui-même.

On ne saurait passer en revue ici tous les concepts de la didactique du droit. En revanche, comme l'illustrent les pistes évoquées ci-dessus, les concepts reconnus des didactiques disciplinaires peuvent tous trouver à s'appliquer pour le droit. Le triangle didactique, les notions de rapport au savoir, de matrice disciplinaire, de représentations des élèves, de dévolution ou encore la place des erreurs dans le processus d'apprentissage, sont d'ailleurs les concepts, avec les précédents, qui forment l'armature des cours de didactique du droit des didactiques romandes depuis 2011⁷. C'est

⁷ Consacré aux formations en didactique du droit données dans ce cadre, le site internet www.gaius.ch (consulté le 05.08.2022) permet aux lecteurs intéressés de retrouver toutes les informations utiles en lien avec le développement de cette didactique.

ainsi au cœur de ces formations, et grâce à l'apport des étudiant-e-s, que se développent les fondements de cette didactique en Suisse romande. Certes, cette histoire reste brève et ses divers éléments méritent d'être mieux partagés avec la communauté des didactien-nes, même si nous pouvons constater également l'absence de progrès foudroyants dans les pays qui nous entourent.

Dans le monde en crise d'aujourd'hui, nous devons tout faire pour consolider et développer la didactique du droit. L'enseignement du droit au secondaire nous semble constituer un enjeu essentiel pour comprendre et pour solutionner les conflits, ceux de la vie quotidienne comme ceux relevant d'enjeux internationaux. On l'a dit, le droit n'existe que pour anticiper et résoudre les problèmes les plus importants de nos sociétés. Apprendre à nos élèves ce qu'est le droit et comment il fonctionne est donc fondamental, notamment dans la perspective d'enseigner des questions sociales vives. Et c'est bien le rôle de la didactique du droit de nourrir les réflexions nécessaires pour que ces apprentissages juridiques trouvent réellement leur place dans nos classes.

Liste des références

- Audigier, F. et Lagelée, G. (1996). *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. Institut national de recherche pédagogique.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33.
- Defrance, B. (2000). *Le droit dans l'école; ou Les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*. Castells.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.
- Eickelberg, J. (2017). *Didaktik für Juristen: Wissensvermittlung – Präsentations-technik – Rhetorik*. Verlag Franz Vahlen.
- Foglia, A. (2003). *Quale didattica per quale diritto? Una proposta tra teoria generale e didattica del diritto*. Casagrande.
- Henaff, G. (2003). *Le droit et l'école: de la règle aux pratiques*. Presses universitaires de Rennes.
- Lenoir, Y. (2020). Didactique: une approche sociohistorique du concept. *Didactique*, 1(1), 12. <https://doi.org/10.37571/2020.0102>

- Oriante, P. (1990). *Apprendre le droit: éléments pour une pédagogie juridique*. Labor.
- Potvin, P., Brault Foisy, L.-M., Arvisais, O., Bégin, C., Gauvin, I. et Bruyère, M.-H. (2020). *Qu'est-ce que la didactique? Didactique* [numéro spécial], 1(1). <https://doi.org/10.37571/2020.01>
- Raimbault, P. et Hecquard-Théron, M. (2011). *La pédagogie au service du droit*. Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole.
- Revol, R. (2001). *L'éducation civique, juridique et sociale en première au lycée*. Canopé-CRDP de l'Académie de Montpellier.
- Robert, F. (1998). *Essai sur les variables de la didactique du droit et leurs significations sociales et politiques* [Thèse de doctorat]. Université de Lyon 2.
- Robert, F. (1999). *Enseigner le droit à l'école*. ESF éd.
- Roduit, G. (2007). *Le droit dans l'éducation à la citoyenneté: Des savoirs de référence au Plan d'études et aux dispositifs de formation des enseignants pour le secondaire I vaudois*. HEP Vaud.
- Roduit, G. (2020). *Quel droit pour l'enseignement au secondaire?* <https://www.gaius.ch/course/view.php?id=9>
- Schneuwly, B. (2020). «Didactique»? *Didactique*, 1(1), 40. <https://doi.org/10.37571/2020.0103>
- Thouin, M. (2020). La didactique: essentielle, mais menacée. *Département de didactique (UQAM), Montréal, Canada*, 1(1), 61. <https://doi.org/10.37571/2020.0104>

François FÉLIX

La didactique au miroir Didactique et philosophie

Résumé

La solidarité avec l'affirmation des didactiques à constituer un champ propre émancipé de la pédagogie et des sciences de l'éducation, d'une part, et l'histoire philosophique de l'éducation, d'autre part, ont constitué les deux traits majeurs de ma didactique de philosophie. Axer sur les savoirs particuliers leur didactisation, plutôt que sur les prescriptions formelles d'une méthode générale d'apprentissage, permet de mieux répondre aux exigences d'un monde complexe et divers, alors que présenter les grands paradigmes éducatifs de l'Occident dans leur histoire doit préparer à appréhender de façon lucide et informée les propositions émises aujourd'hui quant à l'enseignement.

Mots clés

Phénoménologie contre méthodologie, didactique comparée, didactique générale, histoire philosophique de l'éducation.

Abstract

Solidarity with the desire of didactics to form a field emancipated from pedagogy and sciences of education, as well as a philosophical history of education, have been the two major features of my philosophy didactics. Focusing the way of teaching on the specific knowledge itself rather than on the formalized prescriptions of a general learning method makes it possible to better respond to the requirements of a complex and diverse world, and presenting the great educational paradigms of the West in their history should prepare to apprehend in a lucid and informed way the proposals today regarding education.

Keywords

Phenomenology vs methodology, comparative didactics, general didactics, philosophical history of education.

1. Ouverture (Moderato)

À son corps défendant, la didactique de philosophie détonne dans l'économie générale de cet ouvrage. Coïncidant à peu près avec la naissance de la HEP Vaud et la volonté institutionnelle d'assurer une formation pour chacune des disciplines compte tenu de tous les degrés de l'enseignement, elle est à peine dans sa majorité¹. Touchant un nombre restreint d'étudiant-e-s et uniquement gymnasiale, elle peut bien paraître confidentielle comparée avec d'autres, vouées à des branches enseignées tout au long du cursus scolaire et plus densément présentes dans les différentes grilles horaires. Encore: elle n'a jusqu'ici été véritablement assurée que par deux responsables seulement (un troisième venu n'a fait qu'une brève apparition, et une femme – ce qui est une nouveauté – s'apprête à reprendre la fonction), qui se sont succédé et ont, l'un après l'autre, exercé seuls cette fonction, chacun faisant équipe avec lui-même – un état de fait que le récent élargissement de cette didactique à l'échelle romande, où elle regroupe désormais les HEP Vaud, Valais et BEJUNE, n'a pas modifié.

¹ C'est en 2002-2003 qu'elle s'est vraiment instituée, après une courte période durant laquelle deux enseignants ont organisé un échange de pratiques avec les premiers stagiaires de philosophie. C'est Christophe Calame, alors, qui l'a assumée, jusqu'en 2017.

En outre, cette histoire courte n'a pas donné lieu à une tradition d'enseignement ou de recherche repérable, même si l'idée d'un parcours historico-philosophique de l'éducation semble avoir fait souche: d'une fois à l'autre, cette didactique a été déterminée isolément par son praticien, qui lui a conféré son orientation et sa teneur au gré du projet qu'il a conçu pour elle, la colorant nécessairement selon ses dispositions propres. L'on a donc à chaque fois recommencé plutôt que ne s'est constitué un héritage et que l'on puisse parler pour cet enseignement d'une continuité ou d'une dynamique résolue. Aussi l'intensité du va-et-vient entre ses propres perspectives, les travaux menés depuis cinq décennies par les chercheur-euse-s attaché-e-s à développer la question didactique comme un domaine scientifique à part entière et les propositions théoriques comme empiriques avancées par les didacticien-ne-s de philosophie ici et là – ce mouvement circulant par lequel s'affermir une pratique didactique – a-t-elle dépendu des tendances personnelles. Une situation insulaire qu'aura prolongée la décision fâtière d'ajourner l'entrée de la didactique de philosophie au sein du Centre de compétence romand de didactiques disciplinaires (2Cr2D) et sa plateforme comparative².

En conséquence, on ne peut dans cette situation que s'en tenir à soi, assumer son propre projet seulement et parler en personne – en première personne. Sans engager la suite, ou décider pour elle: ouverte, celle-ci s'écrira à sa guise. C'est donc un discours singulier à tous égards qui sera tenu ici. La science, sans doute, aurait à y redire. La philosophie, quant à elle, un peu moins.

2. Vers une philosophie de la didactique (*Energico, marcato assai*)

Pour la philosophie comme pour les autres disciplines, particulièrement dans la sphère des sciences humaines et sociales, la didactique a été une chance. L'affirmation, au milieu des années 1960 dans l'Europe germanophone, puis dès les années 1970 dans l'aire francophone, des didactiques à constituer un champ propre et autonome de recherches selon la volonté de se distinguer de l'optique strictement pédagogique et des sciences de l'éducation, concentrées elles surtout sur les dimensions

² Notons toutefois l'initiative dès le printemps 2022 de rencontres régulières – digitales d'abord – entre les didacticiens de philosophie de Suisse, faisant suite à leur premier colloque national, tenu à Fribourg en octobre 2021.

générales ou transversales des situations de classe et la relation entre enseignant·e·s et élèves, s'est en effet caractérisée par une revalorisation des contenus d'enseignement, entendus comme spécifiques, non transversaux, et devant commander à l'interrogation sur leurs relations à l'apprentissage. Une revendication disciplinaire pour laquelle donc le rapport entre l'enseigner et l'apprendre ne se passe plus du savoir à enseigner, ce que traduit la fameuse transition dite du «duopôle pédagogique» au «triangle didactique». Sans doute un tel renversement, où de simple auxiliaire technique et instrumental de la pédagogie qu'elle était d'abord la didactique désormais sollicite la pédagogie en tant que savoir-faire destiné à optimiser la transmission de connaissances spécifiques entendues comme premières et prévalentes, n'a-t-il pas été sans controverses. Il explique du reste quelques-unes des tensions qui traversent les instituts de formation tel le nôtre. Mais il est vrai que l'autorisation et la vocation explicitement disciplinaires des didactiques constituent dans le champ éducatif un changement théorique significatif. Car une telle résurgence des savoirs particuliers, distinctifs, et l'exigence qui s'ensuit d'articuler à partir d'eux la pratique didactique, reviennent à contester à leur façon et dans leur ordre un mouvement inaugural de la modernité amorcé par Descartes et la première de ses *Règles pour la direction de l'esprit* (1619, prélude au plus célèbre *Discours de la méthode* de 1637). Un mouvement consistant à prioriser la méthode sur ce dont elle s'occupe, qui dans les disciplines de l'esprit pouvait devenir indifférent dès lors que l'intellect humain n'est pas modifié par les objets sur lesquels se porte son attention, de sorte que l'unité des sciences – des disciplines – trouve sa condition dans l'unité de cet intellect, lequel n'aurait plus qu'à dégager les règles de son meilleur usage, établies en marche à suivre (Descartes, 2002, p. 76)³.

À tout le moins ce retour des contenus comme pôle insubstituable et prioritaire dans l'enseignement paraît de nature à signifier le recul du modèle d'une matrice cognitive universelle et de sa conséquence dangereuse d'un «tout méthodologique» – à quoi la pédagogie et les démarches des sciences de l'éducation restent pour leur part exposées – et à marquer la possibilité au contraire d'une approche orientée sur les choses dont chaque branche traite et qui la constituent en tant que telle, objets propres d'enseignements distincts, qui doivent en large part déterminer les

³ «Toutes les sciences ne sont en effet rien d'autre que l'humaine sagesse (*humana sapientia*), qui demeure toujours une et identique à elle-même, quelques différents que soient les objets auxquels elle s'applique, et qui ne reçoit pas d'eux plus de diversité que n'en reçoit la lumière du soleil de la variété des choses qu'elle éclaire».

modalités de leur accès, tout particulièrement dans les sciences humaines et sociales. Une chance phénoménologique, pour dire le mot, que j'ai voulu prendre au sérieux, tant dans ce réquisit d'organiser à partir des savoirs⁴ leur apprentissage et donc leur didactisation se feront mieux entendre sans doute que dans les dispositifs procéduraux d'une méthodologie générale élevée au rang de quasi-épistémologie les urgences d'aujourd'hui et ce qu'elles demandent : l'attention à la complexité du réel, la considération du divers, un souci bien compris des particularités, la nécessité d'approches différenciées correspondant à la multiplicité concrète. Réalité oblige.

Une telle orientation sur les contenus interdit alors *per se* de réduire les didactiques les unes aux autres, affirmant au contraire à la fois leur valeur et leur responsabilité singulières, une nécessaire latitude dans leurs démarches, et surtout le poids des choses – phénomènes, états de fait, structures, concepts – auxquelles elles se consacrent, retrouvées dans leur consistance propre. On l'aura compris : dans cette revendication des didactiques à l'autonomie, dont ma pratique se sera voulue résolument solidaire, peut se déceler philosophiquement un regain du monde.

Non du tout qu'il s'agisse de dénier l'apport des rapprochements entre didactiques, de contester leur caractère co-contributoire et les résonances qu'elles peuvent exercer les unes sur les autres, de négliger l'intérêt – heuristique déjà – du travail opéré par la didactique comparée dans son double effort de décrire les spécificités de chacune de ces didactiques (entendues aussi bien comme disciplines de recherche que comme pratiques d'apprentissages disciplinaires) et de dégager les invariants de l'une à l'autre. Où, comme le rappelle Daunay (2016), il s'agit de prévenir le risque d'un enfermement disciplinaire susceptible d'empêcher à terme les didacticiens de penser conjointement ce qui les rapproche – l'analyse des faits didactiques – et, plus encore, de distinguer « *le spécifique du générique* » (p. 73), autrement dit ce qui doit être rapporté aux savoirs et ce qui relève du processus d'enseignement. Parce que, précisément, la didactique comparée ne tend pas à l'établissement d'une didactique générale, dont elle se démarque explicitement, mais vise au contraire la consolidation épistémologique de chacune des didactiques disciplinaires par cette comparaison, qui doit en renforcer la validité – même si la

⁴ Les savoirs savants aussi bien que ces savoirs didactiquement transposés, considérés du point de vue des élèves et donc corrélés à leur logique d'apprentissage. Précisons ici rapidement qu'en philosophie, les savoirs savants sont affectés à un degré moindre par leur transposition didactique que ce n'est le cas dans la plupart des autres disciplines.

tentation existe d'une inflexion réciproque du programme scientifique de chacune d'elles du fait de ce rapprochement⁵. De fait, le comparatisme didactique ne se soutient que de l'affirmation disciplinaire. Il redit donc à sa manière cette leçon, cardinale aujourd'hui, et qui pourrait à bon droit servir de fil rouge aux réflexions quant à une épistémologie renouvelée dans les sciences humaines et sociales : au multiple il faut (se) tenir.

De la même façon, l'ingénierie didactique (ou, plus poliment dit : la considération didactique des savoirs, l'examen des modalités de leur enseignement, l'élaboration des séquences et des dispositifs didactiques pour cet enseignement, l'observation et l'analyse de la réalisation desdites séquences et de la mise en œuvre des dispositifs en question) s'étaye elle aussi de cette comparaison inter-didactique et de la mise en commun des analyses de pratiques, par quoi elle doit en bonne part de s'être constituée. Mais encore doit-elle répondre des différences spécifiques. Car enfin, pour en rester ici aux seuls modes d'enseignement, et parmi bien d'autres exemples, les dispositions à mettre en place pour la lecture de textes philosophiques ne sauraient être exactement celles qui valent pour le français (on peut laisser des élèves découvrir seuls dans un premier temps un roman de Camus, une pièce de Molière ou de Beckett, ou lire pour la semaine suivante cinquante pages de *Madame Bovary* ; la chose est impossible pour un dialogue de Platon, les *Méditations métaphysiques* de Descartes ou un texte de Levinas). Aussi bien, les ressources de l'image ne sont pas en philosophie ce qu'elles sont pour l'enseignement de l'histoire ou de la géographie, tout comme la possibilité de situations concrètes, alors que la tenue de débats réglés y est en revanche sans doute plus commode qu'ailleurs. De même que, dans l'ordre pédagogique, la démarche inductive adossée à la possibilité perceptive et au maniement, efficace dans bien des apprentissages, se révèle toutefois inopérante et constitue même un véritable obstacle épistémologique à l'acquisition de toute une série de concepts dont la nature contre-intuitive nécessite une autre approche que celle relevant de la mise en expérience. Utile, suggestif, enrichissant, le transversal doit pourtant être subordonné à ce qu'il s'agit d'apprendre. Même assurée méthodiquement et dotée de procédures éprouvées ratifiées par leur mutualisation interdisciplinaire, la didactique n'est pas soluble dans la neutralité ou la généralité méthodologiques.

Tel est pourtant le risque que lui fait courir la Didactique générale – ou plutôt *allgemeine Didaktik* car on la trouve surtout dans l'Europe

⁵ Daunay (2016). La similitude didactique servirait alors de direction à cette homogénéisation partielle.

germanophone et du Nord, même si elle bénéficie d'un enseignement à l'Université de Fribourg. Une tentative qui comprend sa tâche comme étant d'éclairer, en fonction du but général de la formation (*Bildung*) des élèves, les processus de décision quant aux contenus d'enseignement, et entend le travail des didactiques particulières comme la mise en œuvre située de principes généraux méta-disciplinaires. Une double détermination l'autorisant à se montrer prescriptive et à définir des règles tant pour l'élaboration des objectifs et pour le choix des contenus que pour la planification de l'enseignement et la gestion de classe (Schneuwly, 2020, p. 47). Mais cela à partir de la plateforme méthodologique générale qu'elle développe, précisément, dans une visée transversale où les spécificités disciplinaires s'effacent au profit d'une formalisation opératoire largement confiée en fin de compte aux processus d'apprentissage et leur réclamation de polyvalence indifférenciée⁶. Manifeste est l'utilité des invariants didactiques et des ressources transposables, indéniables l'importance de la théorie de l'apprentissage et l'intérêt pédagogique de la mise en œuvre des techniques et recommandations qu'elle élabore, propres à orienter le travail didacticien. Mais l'on ne saurait y réduire la pratique didactique, dont le destin n'est pas la normativité de matrices procédurales formalisées. Ce qui signifie, entre autres choses, qu'aux différends théoriques – du reste parfois féconds – que l'on peut rencontrer d'une aile à l'autre des bâtiments abritant les hautes écoles pédagogiques, il faut savoir se résoudre...

3. Pour une didactique philosophique : l'œil de l'histoire (*Maestoso*)

Déterminer à partir des savoirs spécifiques les modalités de leur enseignement, déployer selon ces contenus l'inventivité pédagogique et y articuler alors les moyens proposés par les recherches en sciences éducatives, constituait une première détermination philosophique quant à la conduite didactique. Mais cela ne suffisait pas à doter la didactique de philosophie d'une réflexivité à la hauteur des exigences de la discipline. C'est la raison pour laquelle j'ai voulu inscrire le travail didactique

⁶ Il est emblématique à cet égard que le responsable actuel de cet enseignement de didactique générale à l'Université de Fribourg soit un spécialiste des techniques d'apprentissage (il est aussi professeur en technologie éducative à l'Université de Genève), et s'occupe principalement d'enseignement via les jeux numériques et la ludicisation informatique des situations d'apprentissage.

au sein d'une histoire philosophique de l'éducation, de l'Antiquité à nos jours, qui présente les positions majeures de l'Occident quant à l'instruction, ses conditions, ses modalités, ses limites. Car, de fait, la philosophie depuis ses débuts s'interroge sur la nature du savoir et la possibilité de sa passation. Là serait même son acte de naissance, et la cristallisation de ses efforts: ce qui est, plutôt que de n'être pas ou de vaciller sans trêve dans les impermanences de son paraître, peut alors être pensé, su, et dit – le souci est présocratique déjà. Il n'est donc pas abusif de prétendre que la question pédagogique, largement entendue, lui est consubstantielle. D'autant qu'elle en a constitué un objet explicite à travers les siècles: que l'on songe au débat entre les sophistes et Socrate (la technique d'enseignement réglée des premiers face à la pratique maïeutique du second), à l'éducation intellectuelle proposée par Platon dans ses dialogues *La République* et *Les Lois*, à la *Grande didactique* de Comenius, à l'*Émile* de Rousseau, aux *Leçons sur la pédagogie* de Kant, aux *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* de Condorcet, à l'œuvre de Pestalozzi, aux fameux ouvrages de John Dewey, aux travaux de Piaget, à la *Révolution scientifique de l'enseignement* avancée par Skinner, aux propos de Rancière quant au maître ignorant, et d'autres encore. Une préoccupation continue où se disent au fil des époques le statut de la connaissance, la hiérarchie des facultés cognitives, le rapport à l'enfance, où s'interroge ce que signifie enseigner. Étudier ces textes dans le cadre d'une didactique de philosophie est l'occasion de présenter ces grands paradigmes en leurs moments et contextes d'apparition, dans leur horizon théorique propre, avec leurs soubassements, ce qu'ils impliquent, et les discussions auxquelles ils ont donné lieu, qui les mettent en perspective. De sorte que les étudiantes et les étudiants les appréhendent de façon avertie, et par là, puissent considérer de manière informée et critique les principales propositions émises *aujourd'hui* relativement à l'institution scolaire, à l'enseignement, aux dispositifs pédagogiques, escortées de leurs avertissements méthodologiques.

Car c'est bien d'aujourd'hui qu'il s'agit en fin de compte dans cette présentation historique, laquelle doit être davantage que la seule chronique des thèses occidentales quant à l'éducation: il y va de la préparation à prendre la mesure des déclarations comme des décisions institutionnelles et politiques sur les savoirs et leur communication, auxquelles les enseignant-e-s auront à faire face leur carrière durant. Et à les interroger valablement.

Ainsi, découvrir dans Platon la mise en cause de l'instruction comme transmission de connaissances au profit de sa compréhension comme

orientation de l'intellect, et la vive critique du sociocentrisme d'un enseignement tel que le proposaient les sophistes, axé sur les compétences techniques visant la meilleure adaptation fonctionnelle à la cité telle qu'elle est, dans laquelle il s'agit de se tailler les meilleures places, permet de questionner et problématiser avantageusement tout un pan de nos assurances contemporaines. Ou encore, lire en tension *Démocratie et éducation* et *Expérience et éducation* de John Dewey avec l'article «La crise de l'éducation» de Hannah Arendt⁷ constitue peut-être la préparation la plus efficace aux discussions actuelles sur le statut de l'école, la porosité ou non des programmes d'enseignement aux réquisits de la société civile et du monde politique, le crédit à accorder aux disciplines comme telles, la valeur intrinsèque du savoir et le sens de la culture...

C'est donc le discernement que devait favoriser une telle traversée du temps. Une lucidité à propos des intentions – sinon des proclamations – éducatives et leurs préconisations pédagogiques, si insuffisamment situées souvent, qu'il importe de ressaisir sous l'angle de cette histoire longue où s'explicitent la plupart de leurs présupposés, que souvent elles ignorent, ou dont elles ne rendent pas raison. Et une lucidité aussi quant aux dispositifs didactiques eux-mêmes présentés par l'enseignement de didactique, qui pouvaient trouver dans cette inscription historique leur horizon conceptuel, leur justification explicite, autant que leur mise en abyme – leur miroir. Et alors l'occasion de leur critique réglée. Une nouvelle façon de prémunir les étudiant-e-s contre la tentation de confondre les moyens et les fins de l'enseignement. Soit, en somme, la première des recommandations didactiques.

Liste des références

- Daunay, B. (2016). Didactique comparée. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e éd., p. 71-74). De Boeck.
- Descartes, R. (2002). *Règles pour la direction de l'esprit*. Livre de Poche.
- Schneuwly, B. (2020). «Didactique»? *Didactique*, 1(1), 40-60. <https://doi.org/10.37571/2020.0103>

⁷ Qui forme le chapitre V du recueil *La Crise de la culture*.

Lucien REYMONDIN

Enseigner l'économie scolaire en Anthropocène

Résumé

Les mutations des systèmes socio-économiques se sont accélérées depuis le milieu du xx^e siècle, permettant un haut niveau de satisfaction des besoins et la création de richesses économiques à un niveau jamais égalé au cours de l'histoire de l'humanité. Cette accélération perçue comme *vertueuse* par certain·e·s s'est accompagnée de transformations profondes dont certaines interrogent la viabilité de l'habitabilité de la Terre. Les défis auxquels nous sommes confronté·e·s nécessitent une transformation des contenus et des dispositifs d'enseignement de l'économie scolaire afin de permettre aux futur·e·s enseignant·e·s de proposer des réponses aux crises auxquelles nous sommes confronté·e·s. Nous souhaitons décrire ici comment la didactique d'économie s'est renouvelée afin de penser les mutations en cours.

Mots clés

Anthropocène, pédagogie transformative, pluralisme, durabilité, école secondaire.

Abstract

The changes in socio-economic systems have accelerated since the middle of the 20th century, allowing a level of satisfaction of needs and the creation of economic wealth never equaled in the history of humanity. This acceleration, perceived as virtuous by some, has been accompanied by profound transformations, some of which question the viability of the Earth's habitability. The challenges we face require a transformation of the content and teaching systems of school economics in order to allow future teachers to propose responses to the crises we are facing. This contribution wishes to depict how the didactics of economics has been renewed in order to think about the changes in progress.

Keywords

Anthropocene, transformative pedagogy, pluralism, sustainability, secondary school.

Introduction

Les questions du vivre ensemble soulevées par la pandémie passée et actuelle rejoignent d'autres questions socialement et scientifiquement vives (Legardez et Simonneaux, 2006). Sont concernées, en particulier, celles qui touchent à l'entrée du monde en Anthropocène (Crutzen, 2002) où l'une des forces érosives dominantes de la biosphère est liée intimement à nos systèmes de production de biens, destinés à satisfaire nos besoins économiques.

Dès lors, comment partager une éducation économique dans un monde entré en Anthropocène, comment préparer les enseignant-e-s actuel-le-s et futur-e-s aux changements qui sont en cours? Habiter le monde à l'ère de l'Anthropocène, c'est se demander comment répondre à nos besoins économiques sans que cela ne dépasse la capacité du système-Terre à y répondre et sans que cela ne diminue l'accès de tou-te-s à une *vie digne* par la satisfaction de ses besoins fondamentaux (Raworth, 2018).

Quelles réponses didactiques propose-t-on d'apporter? En d'autres termes, quels dispositifs de formation en didactique de l'économie scolaire partager avec les futur-e-s enseignant-e-s pour les amener à une

compréhension du monde actuel? Comment leur permettre de construire des réponses étayées pour qu'il-elle-s puissent imaginer, avec leurs élèves, le monde économique de demain dans lequel il-elle-s souhaitent évoluer?

Afin de répondre à cette dernière question, nous présenterons dans un premier temps les contenus disciplinaires et des dispositifs d'enseignement-apprentissage proposés à des classes d'économie du canton de Vaud. Nous nous appuyerons pour cela sur des observations effectuées au degré secondaire I (élèves de 12 à 16 ans) lors de 82 visites de classe. Cependant, nos propos et nos propositions pourraient également être intéressants pour l'enseignement de cette discipline au post-obligatoire (élèves de 16 à 19 ans).

Dans un second temps, nous décrirons le concept de formation initiale des futur-e-s enseignant-e-s en économie au secondaire, qui a été revu à la suite d'une recherche sur l'usage des moyens d'enseignement par les enseignant-e-s d'économie (Pache et al.) et qui tient compte également des attentes institutionnelles, de la recherche actuelle en didactique de l'économie et, plus largement, de celle conduite au sein des didactiques des sciences humaines et sociales ainsi que des connaissances économiques contemporaines et de notre épistémologie personnelle (Hofer et Pintrich, 1997). Enfin, pour conclure, nous imaginerons des perspectives d'évolution de ce concept de formation initiale et des dispositifs de formation en didactique de l'économie dans le canton de Vaud.

1. L'enseignement de l'économie scolaire à visée « technoscientifique et gestionnaire »

Les contenus et les connaissances économiques actuellement partagés dans les classes du canton de Vaud sont, encore pour une large part, ancrés dans une approche que l'on pourrait qualifier de « technoscientifique et gestionnaire ». Dans le concret et le réel des classes, cette approche de l'enseignement de l'économie scolaire se formalise par des contenus et des dispositifs le plus souvent attachés à proposer une vision de l'économie par le regard, les intentions de l'entreprise et/ou des ménages qui bénéficient d'un patrimoine économique élevé (du moins, au profit d'une épargne qui les positionne dans les ménages les plus aisés (OFS, 2021)). Ce regard est le plus souvent accompagné d'outils mathématiques et d'outils comptables de gestion le plus souvent d'entreprise.

Les contenus abordés par les enseignant-e-s en formation initiale, lors des 82¹ visites effectuées entre l'automne 2015 et le printemps 2021, concernaient plus d'une fois sur quatre, des cours de comptabilité d'entreprise. Dans une même proportion, les enseignant-e-s en formation abordaient du contenu regroupé sous l'étiquette retenue dans le Plan d'études romand d'*économie générale* (PER, 2010). On retrouve sous cette dénomination des contenus, des connaissances qui traitent le plus souvent de la production, de la distribution des biens, des besoins économiques, des revenus, etc. Les connaissances économiques sont le plus souvent inspirées par des connaissances économiques *didactisées* par l'auteur (partiellement les auteurs) des moyens d'enseignement les plus utilisés dans le canton². L'autre moitié de nos visites ont permis d'assister à des cours de mathématiques commerciales (calculs d'intérêt, de change, etc.) et des cours orientés davantage vers des questions plus générales de compréhension du *circuit économique classique*.

On peut ajouter que la planification des connaissances économiques sur le cycle (de trois ans) se calque le plus souvent sur les chapitres de ces ouvrages, comme en témoignent les plans d'établissement, la planification des thèmes/séquences, les chapitres des trois années du cycle, proposés aux étudiant-e-s par les responsables de file et/ou leurs praticien-ne-s formateur-trice-s et partagés lors des cours/séminaires de la formation initiale et par les enseignant-e-s en formation continue.

La valorisation de connaissances corrélées à une approche dite technoscientifique et gestionnaire peut également être constatée à travers l'examen de fin de scolarité obligatoire, le certificat. Une analyse des thèmes contenus dans cette évaluation certificative durant une période comprise entre 2005 et 2018 dans un établissement du canton de Vaud, révèle que les activités dominantes sont des activités de comptabilité et de mathématiques commerciales, avec une variation, entre chaque épreuve, de la répartition entre ces deux types d'activité, qui ne laisse que peu de place à d'autres connaissances économiques, capacités transversales et croisement disciplinaire (PER, 2010).

¹ Nous avons effectué 94 visites et 12 d'entre elles concernaient des cours de droit.

² Chevalley, C.-A. (2017). *Introduction à la vie économique* (5^e éd.). LEP; Chevalley, C.-A. (2018). *Calculs pour l'économie*. CADEV; Gianini Rima, P. et Moix, A. (2020). *Initiation à la comptabilité*. LEP.

2. Enseigner l'économie scolaire pour comprendre et imaginer le monde en Anthropocène

Lors de la rédaction du Plan d'études romand (PER), l'enseignement de l'économie a été associé aux autres disciplines des sciences sociales et humaines, même si des discussions au sein du groupe de rédaction dudit Plan d'études laissaient présager une volonté de l'associer aux domaines des mathématiques et sciences de la nature.

Cette discussion trouve également un écho dans la sphère académique où, depuis longtemps, certain-e-s économistes cherchent à développer des modèles mathématiques pour expliquer/prévoir nos pratiques socio-économiques. D'ailleurs, cette vision est largement dominante dans la discipline scientifique par la valorisation des recherches et par là, des chercheur-euse-s dans les milieux académiques (Fourcade, 2010) au détriment des recherches portées par des scientifiques s'ancrant dans des courants de pensée économique regroupés sous l'étiquette réductrice d'«hétérodoxe».

Dans le cadre pédagogique, les disciplines des sciences humaines et sociales, dont l'économie, doivent participer à l'Éducation au développement durable visant *«avant tout une finalité citoyenne et intellectuelle: elle contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité»*, ainsi qu'à *«appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques»* (PER, 2010, p. 21).

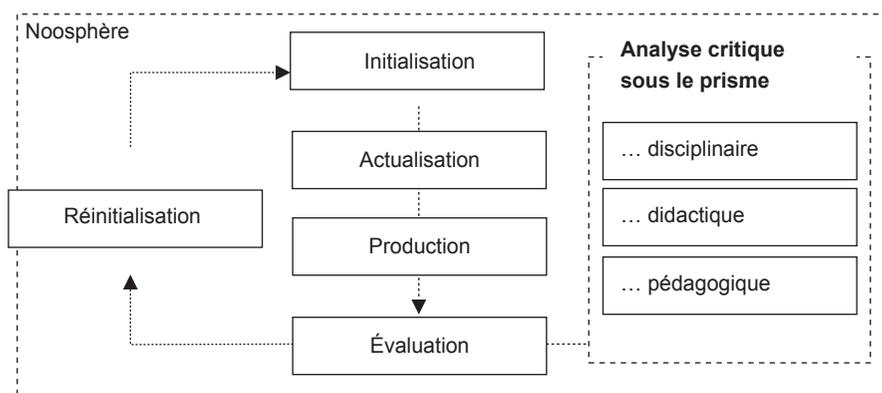
Ces visées sont en rupture avec le modèle scolaire pensé le plus souvent comme le lieu de la transmission de savoirs stabilisés par la légitimité académique qu'ils ont reçue (Lange, 2020).

L'entrée de l'humanité en Anthropocène interroge les systèmes éducatifs et, en particulier, la formation des auteur-e-s de ces systèmes. Outre la complexité, deux autres ruptures se profilent, exacerbées par la crise sanitaire actuelle, à savoir que les connaissances partagées sont insérées dans un monde incertain et qu'elles sont, le plus souvent, sous influence (Lange, 2020). Le régime de production des connaissances scientifiques est sous l'influence de groupes de pression aux objectifs divers (économiques, politiques, etc.), ce qui rend difficile la construction d'une opinion raisonnée pour les citoyen-ne-s et pour les enseignant-e-s. Ces ruptures imposent un renouvellement des dispositifs de formation des futur-e-s enseignant-e-s pour passer d'un modèle de transmission des connaissances à un modèle de partage *critique, émancipateur et inclusif* des connaissances.

Ce dernier modèle de partage des connaissances repose, pour l'instant, sur une démarche d'ingénierie didactique développée au terme d'une recherche menée auprès des enseignant-e-s d'économie du canton et de leurs usages des manuels scolaires. Cette recherche, qui est encore en cours, a débuté en 2019 et a permis d'interroger 25 enseignant-e-s et ainsi, d'évaluer la manière dont il-elle-s élaborent leurs dispositifs d'enseignement-apprentissage en économie scolaire. Elle montre qu'il-elle-s structurent leurs dispositifs d'enseignement-apprentissage par le biais des manuels scolaires proposés par le canton (20/25), des documents élaborés par des collègues (17/25) ou par d'autres manuels (17/25). Puis, pour 21 sur 25 d'entre eux-elles, il-elle-s créent de nouveaux supports à exploiter ou/à créer par leurs élèves à la suite de recherches sur les réseaux de connaissances numériques.

En formation initiale, nous partageons dès lors une démarche qui intègre les pratiques enseignantes de préparation de dispositifs d'enseignement-apprentissage, identifiées dans la recherche mentionnée ci-dessus, tout en y greffant d'autres dans le but de proposer un enseignement de l'économie scolaire en Anthropocène qui permet d'atteindre la finalité citoyenne et intellectuelle visée par le PER.

Schéma 1. Démarche d'ingénierie didactique en économie scolaire en Anthropocène.



Cette démarche prend appui sur les ressources à disposition des enseignant·e·s en début de carrière, à savoir les moyens d'enseignement proposés par les établissements scolaires, les documents transmis par les établissements scolaires, les supports développés par les formateur·trice·s de terrain, etc. Durant cette première phase – initialisation du processus – il s'agit de s'appuyer sur les ressources *didactisées* existantes. Dans un second temps, il s'agira d'en faire une analyse critique à travers les prismes suivants.

2.1 Prisme disciplinaire

Comme celles de l'ensemble des disciplines scientifiques, les connaissances économiques évoluent et sont sous l'influence des pouvoirs politiques, eux-mêmes soumis à des pressions économiques importantes à l'ère que certain·ne·s auteur·e·s ont baptisé le *Capitalocène* (Campagne, 2017). Dans un premier temps, les enseignant·e·s en formation sont amené·e·s à effectuer un arbitrage épistémologique entre les savoirs de référence et les connaissances sociales. Il conviendra ici de s'interroger sur la discipline scientifique de référence et de l'investir en direction d'une visée *émancipatrice* en tenant compte des nombreux courants de pensée. En d'autres termes, il est nécessaire de partager des connaissances économiques qui sortent de l'approche «technoscientifique et gestionnaire» dominante dans l'enseignement scolaire actuel. Ainsi, les connaissances développées, entre autres, par l'économie écologique (Spash, 2017) qui intègre le système économique, l'éconosphère (Thomas, 2009), à la biosphère ou encore l'économie institutionnelle (Furubotn et Richter, 2005) qui s'intéresse aux rôles joués par les institutions politiques, juridiques ou encore culturelles dans le développement économique.

L'ouverture à d'autres approches, qui dépassent la vision «technoscientifique et gestionnaire» fondée sur les outils de l'approche néo-classique, notamment la conception de l'*Homo oeconomicus* (Deleplace et Laviaille, 2008), devrait permettre de développer une pensée critique à même d'éviter l'imposition d'arguments d'autorité sous influence.

Le dépassement de cette pensée dominante devrait également permettre de faire émerger l'idée que la science n'est porteuse de sens que si elle poursuit un but déterminé, imaginé par les élèves, par leur enseignant·e et, plus généralement, par nos sociétés (Kropotkine, 1913, cité dans Dacheux et Goujon, 2020, p. 177).

Dans cette perspective, la discipline doit également se concevoir dans une visée *inclusive*, c'est-à-dire l'idée que la compréhension du monde ne se borne pas seulement à une compréhension *occidentalo-centrique* (Sousa Santos, 2016, cité dans Dacheux et Goujon, 2020, p. 179).

Il faut donc développer une forme d'altérité non seulement aux courants de pensée évoqués ci-dessus, mais à d'autres manières de penser déjà développées dans d'autres régions du monde, voire qui sont encore en construction (par exemple les pensées qui ont pour objectif l'émancipation de l'être humain et des sociétés à toutes les formes de domination, notamment l'hégémonie capitaliste, à laquelle on peut ajouter les discriminations liées au genre ou à la « racisation »).

Cette altérité à la pensée d'autrui se construit également par le dépassement d'un regard sur les systèmes économiques centrés encore trop souvent sur celui de l'entreprise, vers d'autres auteur-e-s de ce système (organisations productives, ménages, États, écosystèmes naturels, associations, non-humains vivants et non-vivants (Albrecht, 2021), etc.).

2.2 Prisme didactique

Les élèves devraient être amenés à développer une capacité d'appréhender et de penser la complexité du système économique en Anthropocène dans une perspective citoyenne (Hertig, 2018). Nous nous bornerons à citer deux des nombreux outils développés pour amener les élèves à cette capacité : les concepts intégrateurs et la pensée systémique. Au cours de l'analyse critique des ressources à disposition des enseignant-e-s, il est intéressant de leur demander de se positionner sur la question des concepts intégrateurs économiques à même d'appréhender la complexité du système économique en Anthropocène. Cette capacité ne va pas de soi, et il est souvent nécessaire d'entreprendre une réflexion de long terme pour chacun-e pour dégager, dans un premier temps, ceux qui émanent des ressources à leur disposition puis en les étayant de leur propre veille scientifique et valeurs.

Nous manquons de place pour développer un argumentaire portant sur l'ensemble des concepts intégrateurs discutés en formation. Cependant, nous pouvons en fournir deux exemples. Le premier s'intéresse au métabolisme de la création de la richesse économique (valeur ajoutée) et à sa répartition entre les acteur-trice-s économiques sous la forme de divers

revenus (salaires, taxes, impôts, loyers, dividendes, etc.). Le second interroge les interactions des écosystèmes naturels avec le système économique, à diverses échelles (spatiale, temporelle et sociale) et cela, s'agissant de la valeur ajoutée, de la richesse et des biens (matériels, immatériels et les services).

Ces exemples entrent en résonance avec la pensée systémique, la capacité à reconnaître, à construire un système (par le biais d'un schéma par exemple) et à utiliser ses spécificités pour développer des pistes d'action et/ou établir des prévisions.

Les enseignant-e-s en formation doivent accomplir un effort important pour développer ces capacités auprès des élèves (et parfois, pour eux-mêmes). Il est vrai que les ressources existantes à leur disposition sont souvent cloisonnées par thème et par chapitre, sans vision systémique entre les connaissances partagées dans chacune des parties (parcellisation des connaissances).

Pour favoriser le décroisement des connaissances, nous travaillons autour de questions socialement vives qui transcendent à la fois la parcellisation des connaissances et les disciplines sous la forme de démarches d'enquête. Depuis deux ans, les étudiant-e-s collaborent pour co-construire, durant le module de formation initiale, une démarche d'enquête avec une perspective «*d'instruction et de socialisation émancipatrice*» (Roy et Gremaud, 2017) en vue de traiter d'une problématique concernant des «*grands enjeux sociétaux d'aujourd'hui et de demain*» (Hertig, 2021) qui font sens pour eux-elles et qu'il-elle-s didactisent sous la forme d'une séquence. Les problématiques, les questions socialement vives élaborées lors de ces deux dernières années par les étudiant-e-s, ont été : «*All lives matter: comment légaliser l'égalité, qu'en pensent-il-elle-s?*» et «*Pourrions-nous vivre dans un monde en décroissance?*»

2.3 Prisme pédagogique

Les démarches didactiques présentées nécessitent également d'interroger notre rapport à la classe et de trouver des solutions pour offrir aux élèves des moments d'enseignement-apprentissage qui leur permettent de développer leur rapport à soi, aux autres et aux connaissances présentées dans une visée *émancipatrice, inclusive* et évidemment motivante.

Les approches pédagogiques proposées, qui partent de la logique de la classe à la différence de la didactique, qui part de la logique des connaissances et de leurs épistémologies, devraient permettre de développer des relations sociales positives et d'engager les élèves dans leurs apprentissages, notamment en ancrant les connaissances dans leur concret et dans le réel (Gaudreau, 2017; Meirieux, 2020). En d'autres termes, ces approches devraient donner du sens aux connaissances partagées par leur interdépendance durant le cycle, leur réinvestissement pratique et citoyen dans un contexte hors des murs de la classe qui permette de créer du commun sans jugement sur les actions et les valeurs développées par chacun-e.

Au terme de cette analyse critique, les enseignant-e-s devraient être à même de produire des dispositifs d'enseignement-apprentissage associés à des activités à exploiter et/ou à construire par les élèves, que ceux-celles-ci devront évaluer régulièrement afin d'y apporter les modifications nécessaires à travers la démarche proposée, ou d'autres qu'il-elle-s développeront durant leur carrière et au cours de leurs expériences.

3. Enseigner l'économie scolaire, de nouveaux enjeux à visée critique, émancipatrice et transformative

L'enseignement de l'économie scolaire dans le contexte de l'Anthropocène nécessite de développer de nouvelles balises curriculaires, des repères pour tendre vers une trajectoire de transformation sociétale. Le renouvellement des dispositifs de formation des enseignant-e-s d'économie, proposé depuis quelques années pour tendre vers ces enjeux ambitieux, est amorcé et de nombreuses pistes sont encore à imaginer. Néanmoins, avant d'esquisser ces pistes, nous mentionnerons quelques limites de la démarche proposée. On peut indiquer notamment que les enseignant-e-s, à travers cette démarche, commencent leurs ingénieries en s'appuyant sur les ouvrages scolaires à leur disposition et qu'il-elle-s doivent accomplir un effort important pour conduire une analyse critique, selon les trois prismes proposés, tant ces ouvrages ne correspondent plus aux enjeux actuels, du moins, ceux retenus. Cette démarche montre clairement une volonté de se passer, avec l'expérience et/ou la motivation des ouvrages scolaires actuels, de ce qui peut être démotivant pour les futur-e-s enseignant-e-s en formation.

L'entrée de l'humanité dans le contexte de l'Anthropocène s'accompagne de défis économiques majeurs qui requièrent une transformation elle aussi

substantielle de l'enseignement de l'économie au niveau scolaire comme dans d'autres sphères du système éducatif. La démarche proposée, malgré ses limites, permet d'amorcer et de faire résonner cette transformation. Face aux crises que nous traversons et traverserons, il est urgent de renouveler, de transformer la conception et les dispositifs d'enseignement-apprentissage en économie scolaire afin d'apporter des réponses aux enjeux d'un monde en crise de notre temps. Ce renouvellement de la didactique d'économie, d'une visée « technoscientifique et gestionnaire » à une économie scolaire à visée critique, émancipatrice et transformative devrait permettre aux futur-e-s enseignant-e-s de partager avec leurs futur-e-s élèves une éducation économique qui les aidera à appréhender au mieux les défis d'un monde en crise, en recherchant notamment les finalités suivantes :

1. Penser les systèmes économiques présents connectés au passé et imaginer différentes évolutions en rupture et/ou dans une continuité des choix, des actions, individuels et collectifs, tout en intégrant une part d'incertitude dans la survenue d'événements possibles et non quantifiables (Julien et al., 2014) ;
2. Penser, élaborer des solutions à des problèmes qui leur seront proposés de manière individuelle et collective en intégrant la complexité des systèmes économiques à diverses échelles spatiales ;
3. Penser les systèmes économiques en y intégrant l'altérité « *comme un appui et non comme un obstacle* » (Lange, 2020, p. 17), aux humains et non-humains vivants et non-vivants afin d'imaginer des pratiques et des systèmes économiques qui imitent les formes et les processus symbiotiques afin de reproduire la vie dans la biosphère (Albrecht, 2021).

Dans un futur proche, la formation des futur-e-s enseignant-e-s en économie devrait également intégrer les deux dimensions suivantes afin d'accompagner au mieux la visée transformative amorcée.

Premièrement, l'enseignement de l'économie au secondaire est associé à l'enseignement du droit et les plans d'études ont été élaborés dans ce sens. Certain-e-s y voient un problème tant les disciplines pourraient être enseignées séparément de par leur histoire, leur épistémologie et leurs démarches. Néanmoins, nous y voyons une opportunité intéressante de décroisement des disciplines afin d'offrir un regard multiple sur des problématiques sociales contemporaines. Ce croisement disciplinaire peut être interrogé avec d'autres disciplines des sciences humaines et sociales,

comme avec des sciences (notamment les mathématiques) afin d'offrir des approches pluriréférentielles et transdisciplinaires.

La deuxième dimension pour l'enseignement de l'économie scolaire concerne les enjeux de la citoyenneté numérique. Le métabolisme de production/consommation de connaissances, de contenus numériques et de services et, par là, de richesse économique par une multitude d'auteur·e·s offre de nouveaux champs d'investigation et de partage de connaissances. Ces mutations socio-économiques doivent également être l'occasion pour les enseignant·e·s et pour les élèves de développer un esprit critique face à une information très riche et sous influence des lignes de codes véhiculant des valeurs que nous laissons aux mains des codeur·euse·s (Alvarez, 2021).

Liste des références

- Albrecht, G. (2021). *Les Émotions de la Terre : des nouveaux mots pour un nouveau monde*. Les Liens qui libèrent.
- Alvarez, L. (2021, 14 juin). *Viser la citoyenneté numérique à l'école publique : des modèles pour comprendre l'ambition d'une telle finalité* [Vidéo en ligne]. BlogHEPfr. Conférence – Saisir l'ambition de la citoyenneté numérique. <https://blog.hepfr.ch/create/conference-saisir-lambition-de-la-citoyennete-numerique/>
- Campagne, A. (2017). *Le Capitalocène : aux racines historiques du dérèglement climatique*. Divergences.
- Chevalley, C.-A. (2017). *Introduction à la vie économique* (5^e éd.). LEP.
- Chevalley, C.-A. (2018). *Calculs pour l'économie*. CADEV.
- Citton, Y. (2014). *L'économie de l'attention : nouvel horizon du capitalisme ?* La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.citto.2014.01>
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). Plan d'études romand. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg>
- Crutzen, P. J. (2002), Geology of mankind. *Nature*, 415(6867), 23. <https://www.nature.com/articles/415023a>
- Dacheu, É. et Goujon, D. (2020). *Défaire le capitalisme, refaire la démocratie. Les enjeux du délibéralisme*. Érès.

- Deleplace, G. et Laviaille, C. (2008). *Histoire de la pensée économique*. Dunod.
- Fourcade, M. (2010). *Economists and societies: discipline and profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s*. Princeton University Press.
- Furubotn, E. G. et Richter, R. (2005). *Institutions and economic theory: the contribution of new institutional economics*. University of Michigan Press.
- Gaudreau, N. (2018). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gianini Rima, P. et Moix, A. (2020). *Initiation à la comptabilité*. LEP.
- Hertig, Ph. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82(3), 99-114. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0099>
- Hertig, Ph. (2021, 9 février). *Les recherches menées sous l'égide du LirEDD: enjeux et implications pour le travail de recherche à la HEP... et avec le terrain* [Communication]. Rencontre recherche en EDD: enjeux et perspectives romandes. Lausanne.
- Hofer, B. K. et Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Julien, M.-P., Chalmeau, R., Vergnolle-Mainar, C., Léna, J.-Y. et Calvet, A. (2014). Concevoir le futur d'un territoire dans une perspective d'éducation au développement. *VertigO*, 14(1).
- Kropotkine, P. (1913). *La science moderne et l'anarchie*. P.-V. Stock et Cie.
- Lange, J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. Dans F. Drouilleau-Gay et A. Legardez (dir.), *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Octarès.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. ESF.
- Meirieu, P. (2020, 24 août). *Droit à la différence et droit à la ressemblance en pédagogie* [Vidéo en ligne]. *Vimeo*. <https://vimeo.com/user8784009>
- Office fédéral de la statistique. (2021, 23 novembre). Communiqué de presse: enquête sur le budget des ménages: résultats 2019. Confédération

helvétique. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/revenus-consommation-et-fortune/budget-des-menages.assetdetail.19264888.html>

- Pache, A. et al. *L'usage des moyens d'enseignement dans les disciplines des sciences humaines et sociales*. Recherche en cours à la HEP du canton de Vaud.
- Raworth, K. (2018). *La théorie du donut : l'économie de demain en 7 principes*. Plon.
- Roy, P. et Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 99-123.
- Sousa Santos, B. de. (2016). *Épistémologie du Sud : mouvements citoyens et polémiques sur la science*. Desclée de Brouwer.
- Spash, C. L. (dir.). (2017). *Routledge handbook of ecological economics : nature and society*. Routledge.
- Thomas, C. (2009). *The Econosphere : what makes the economy really work, how to protect it, and maximize your opportunity for financial prosperity*. Pearson.

Laurent PFULG

La didactique de la psychologie : du bistrot à la salle de cours

Résumé

Nous proposons dans cette contribution de retracer les principales étapes qui ont marqué la formalisation progressive de la didactique de la psychologie au sein des Hautes écoles pédagogiques romandes, et tout particulièrement dans le cadre de la HEP Vaud. Nous verrons que cette évolution est intimement liée au parcours professionnel des formateurs qui en ont eu la charge. Pour conclure, nous décrirons le rôle que peuvent jouer la psychologie et sa didactique dans un monde en crise, notamment à travers le traitement de questions socialement vives.

Mots clés

Didactique, psychologie, formalisation, champ professionnel, perspectives.

Abstract

In this chapter, we propose to describe the main steps that have underlined the progressive formalisation of psychology didactics within the Teacher

Training Schools of French-speaking Switzerland, and particularly within the HEP Vaud. We will see that this evolution is closely linked to the professional career of the trainers who were in charge of it. In the concluding section, we will describe the role that psychology and its didactics can play in a world in crisis, particularly through the treatment of socially relevant issues.

Keywords

Didactics, psychology, formalization, professional field, perspectives.

Introduction

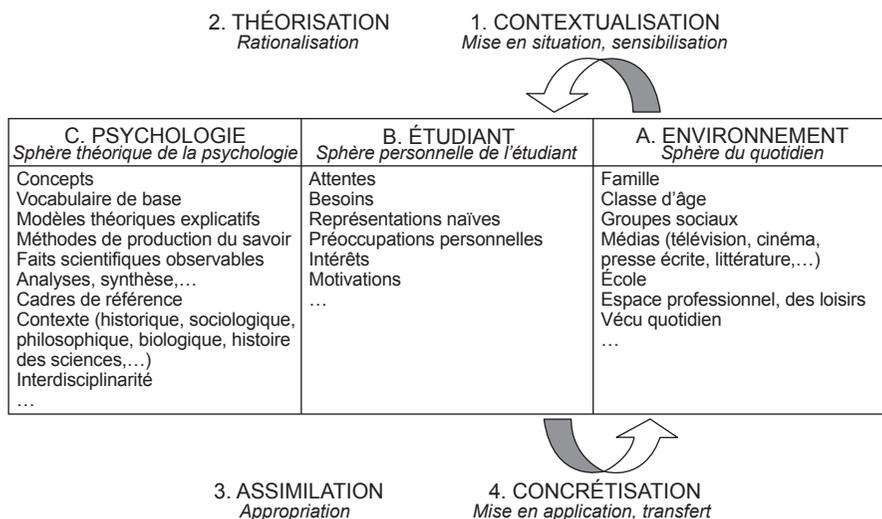
L'année de naissance de la didactique de la psychologie ne nous est pas connue. Cependant, sur le plan vaudois, puis romand, cette jeune discipline s'est en grande partie développée et consolidée en lien avec notre pratique professionnelle d'enseignant et de formateur. Comme nous le verrons ici, ces deux trajectoires, à savoir le développement de la didactique de la psychologie et notre propre développement personnel et professionnel, ont été en interaction constante. Cinq étapes distinctes peuvent être identifiées et serviront de jalons à ce texte largement biographique. Une dernière partie sera consacrée aux apports de la psychologie et de sa didactique à la formation des enseignant-e-s et des élèves dans le contexte d'un monde en crise.

1. Les premières années de la didactique de la psychologie au sein de la HEP Vaud (2001-2008) : de l'enseignant-stagiaire en formation à l'enseignant-praticien formateur réflexif

Alors que la HEP Vaud a accueilli ses premier-ère-s étudiant-e-s en 2001, ce n'est qu'au début de l'année civile 2002 que les premiers cours de didactique de la psychologie ont été délivrés par Jean Paschoud, ancien directeur du Centre vaudois de recherche pédagogique, devenu enseignant de psychologie au Gymnase du Bugnon et au Gymnase du soir. Quant à notre trajectoire personnelle, elle a débuté également avec la naissance

Figure 1. Vue schématique de la démarche didactique en psychologie proposée par M. Paschoud (2000, p. 15).

DÉMARCHE DIDACTIQUE



de la HEP Vaud où nous avons été le premier étudiant en psychologie de M. Paschoud. Le plus souvent, nos échanges didactiques n'avaient pas lieu au sein des bâtiments de la HEP Vaud, mais dans divers cafés à proximité immédiate soit des gymnases où nous nous rendions, soit de la HEP elle-même. Quant au contenu des « cours » de didactique, il consistait prioritairement en échanges sur les pratiques enseignantes, que ce soit celles que nous observions dans la classe de M. Paschoud, notre praticien formateur, ou les nôtres, sachant que nous avons été amené très rapidement à enseigner dans les classes de ce dernier. Ces échanges étaient riches, intéressants et passablement horizontaux du fait que M. Paschoud nous a vite considéré non pas comme un stagiaire, mais comme un collègue avec qui il partageait quelques-unes de ses classes ainsi que ses diverses observations et réflexions sur l'enseignement de la psychologie. Toutefois, ces échanges reposaient également sur un document qu'il avait réalisé en lien avec cette nouvelle didactique et dans lequel il s'interrogeait notamment sur l'utilité de créer une didactique spécifique de la psychologie (Paschoud,

2000). Il partait du constat que les futur-e-s enseignant-e-s de psychologie étaient probablement les mieux armé-e-s pour l'enseignement étant donné leur forte présence au sein des institutions habituelles de formation des enseignant-e-s dans le cadre des cours transversaux. Cependant, au vu du risque de confusion et de tension entre la transmission de contenus scientifiques liés à la psychologie et la mise en application pratique de ces contenus dans l'accompagnement et le soutien des élèves, il lui semblait malgré tout nécessaire d'élaborer une didactique de la psychologie en tant que discipline scolaire. Selon lui, cette dernière devait notamment mettre l'accent sur la transposition du contenu universitaire en un contenu qui soit pertinent du point de vue des apprentissages scolaires et qui fasse sens auprès d'un public de gymnasien-ne-s, tout en gardant à l'esprit la nécessité de ne pas dériver vers un accompagnement psychologique des élèves. Deux autres aspects méritaient, selon lui, de guider la démarche enseignante : non seulement la conservation d'un lien entre l'enseignant-e de psychologie et le milieu académique, mais aussi l'exigence d'identifier et d'intégrer dans la construction des cours les attentes et les besoins de ses propres élèves.

Lors de la rentrée scolaire 2002, nous avons été engagé par le Gymnase de Beaulieu comme enseignant-stagiaire, avec la responsabilité de nos propres classes et enseignements. Diplômé en 2003 comme enseignant de psychologie, nous avons été mis à la disposition de la HEP Vaud en tant que praticien formateur et appelé promptement à seconder M. Paschoud. C'est également à compter de cette date que Jean-Claude Calpini a repris les cours de didactique de la psychologie au sein de la HEP, ce qui a conduit à une séparation nette entre, d'une part, la formation pratique sur le terrain accompagnée par le praticien formateur et, d'autre part, la formation didactique assurée par un formateur spécifiquement dédié à cette tâche. De 2003 à 2008, M. Calpini a pris en charge l'enseignement de la didactique de psychologie au sein de la HEP Vaud. La description qui suit est largement fondée sur les propos d'une ancienne étudiante de M. Calpini¹ ainsi que sur un document théorique, pratique et réflexif, portant sur la didactique de la psychologie qu'il transmettait à ses étudiant-e-s (Calpini, 2003). Cette brochure rassemblait des réflexions tirées de divers entretiens conduits par l'auteur avec des enseignant-e-s de psychologie dans le cadre universitaire et gymnasial, ainsi que des considérations issues de sa propre

¹ Nous remercions chaleureusement Marie-Claude Guerry de nous avoir transmis des informations sur les contenus de cours de M. Calpini durant les années 2003-2008.

pratique de l'enseignement de la psychologie au Québec dans des collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP). M. Calpini utilisait la brochure pour réfléchir avec ses étudiant·e·s stagiaires à ce que pouvait être l'enseignement de la psychologie et pour leur proposer exercices et exemples de planification de cours. Ce texte servait aussi de base à la réalisation d'ateliers sur la façon de concevoir et de structurer des cours de psychologie en lien avec le Plan d'études. Selon Calpini, la didactique de la psychologie devait se préoccuper autant des savoirs à enseigner (quoi ?) que des élèves qui doivent les acquérir et se les approprier (à qui ? et comment ?), sans oublier la dimension relationnelle entre l'enseignant·e et ses élèves. Il souhaitait que, lors des cours de psychologie, les élèves soient la plupart du temps actifs, curieux et constructeurs de leur savoir. L'extrait suivant expose les éléments-clés de sa conception de la didactique de psychologie :

« En résumé, une didactique de la psychologie devrait contenir une réflexion épistémologique s'interrogeant sur les savoirs à enseigner, leur construction, leur histoire, leurs méthodes, bref cette discipline devrait entretenir une prospection permanente sur les savoirs spécifiques. [...] Cependant, cette didactique doit aussi poursuivre la réflexion sur les moyens de faire apprendre les savoirs, elle doit s'incarner dans la relation maître-élèves, elle doit se préoccuper des bénéficiaires de la formation, ces adolescents et jeunes adultes qui ont des représentations et des attentes au sujet de la psychologie. » (Calpini, 2003, p. 10)

S'agissant du cadre, les cours de didactique n'avaient plus lieu dans un café, mais – étant donné la faiblesse des effectifs – directement dans son bureau. Ils conservaient ainsi une structure relativement informelle lors de laquelle les échanges et discussions étaient largement privilégiés.

2. Les dernières années de la didactique de psychologie vaudoise (2008-2012) : un enseignant au service des enseignant·e·s en formation

Au printemps 2008, après avoir officié à plusieurs reprises comme praticien formateur en psychologie et collaboré à distance avec M. Calpini, nous avons succédé à ce dernier lors de son départ à la retraite. Passer du suivi des stagiaires dans nos classes à leur formation et accompagnement au sein de la HEP Vaud était séduisant. Si Jean-Claude Calpini nous avait

bien transmis de la documentation, il nous avait surtout conseillé de ne pas chercher à poursuivre coûte que coûte la ligne qui avait été la sienne. Ce conseil faisait écho à nos propres propos aux stagiaires lorsque nous leur transmettions certains documents utilisés en classe afin qu'ils se les réapproprient. Nous avons donc suivi le conseil de Calpini, en prenant appui sur les documents qu'il nous avait transmis mais également sur divers conseils glanés çà et là auprès de didacticien-ne-s d'autres disciplines.

Durant ces quelques années de didactique vaudoise de la psychologie, nous avons dû nous adapter aux fluctuations du nombre d'étudiant-e-s en formation, qui pouvait s'élever à une dizaine une année et se réduire à une seule personne l'année suivante. Nous avons été confronté également au fait de devoir assumer aussi bien le rôle de didacticien que celui – à titre exceptionnel – de praticien formateur lorsque cela se révélait nécessaire. S'il fallait qualifier notre positionnement institutionnel durant ces quelques années, nous nous dirions enseignant de psychologie, avec une certaine expertise mise au service d'étudiant-e-s-stagiaires en formation. Concernant le contenu des cours de didactique dispensés, ceux-ci étaient structurés autour de trois axes : 1) un axe constitué d'échanges sur les pratiques directement en lien avec les expériences de stage, que ce soit relativement aux enseignements de psychologie délivrés et à leur réception en classe (réactions/comportements des élèves, mais aussi questionnements/réflexions des étudiant-e-s-stagiaires), ou en lien avec des questions plus générales touchant aux caractéristiques de l'enseignement post-obligatoire ; 2) un axe dévolu à la présentation de thématiques essentielles à nos yeux, telles que la spécificité de l'enseignement de la psychologie par rapport à d'autres disciplines scolaires, en particulier la philosophie, l'évaluation, les travaux de maturité et leur suivi, les spécificités des diverses classes dans lesquelles la psychologie est enseignée ; 3) un accompagnement individuel dans l'élaboration des séquences d'enseignement que les stagiaires allaient mettre en œuvre dans leur classe.

Durant ces années, notre but était de nous mettre au service de nos étudiant-e-s-stagiaires afin de faciliter leur entrée dans le métier. Dès lors, il s'est agi surtout d'interroger les pratiques des un-e-s et des autres afin de mettre en évidence la pertinence des choix didactiques à opérer pour gagner en efficacité sur le plan de la transmission de la matière. En d'autres mots, un accent particulier avait été mis sur la transposition et l'ingénierie didactiques.

En 2012 est venue l'heure de «romandiser» un certain nombre de didactiques à faible effectif, dont faisait partie la didactique de la

psychologie². La perspective de poursuivre l'aventure de la didactique de la psychologie à une échelle romande ne nous ayant pas attiré, nous avons commencé une recherche au sein de la HEP Vaud en lien avec les facteurs de risque et de protection relatifs à l'échec scolaire au secondaire II.

3. Les premières années de la didactique romande de psychologie et pédagogie (2012-2015) : une mise entre parenthèses personnelle, mais un intérêt toujours bien présent

Entre 2012 et 2015, nous n'avons plus été au contact direct de la didactique de la psychologie, mais nous avons conservé des liens avec un praticien formateur qui continuait d'accueillir des stagiaires en psychologie qui suivaient à présent les cours de didactique romande donnés par Claudio Siegrist de la HEP BEJUNE. Ce dernier avait rédigé sa thèse de doctorat autour de l'anthropologie didactique et, parallèlement à son activité au sein de la HEP BEJUNE, enseignait également la philosophie au Lycée cantonal de Porrentruy.

D'après les échos qui nous étaient parvenus, et dans le contexte particulièrement tendu dans le canton de Vaud au sujet de «qui avait le droit» d'enseigner la psychologie entre les enseignant-e-s de philosophie et les enseignant-e-s de psychologie, un certain trouble semblait se manifester. Lors d'une séance d'échanges destinée à dissiper un certain nombre de malentendus, M. Siegrist a présenté son concept de formation dans le cadre de la didactique de psychologie et pédagogie. Nous en retiendrons trois éléments importants : 1) du fait de sa romandisation, la formation ne se limitait plus à la seule didactique de psychologie, mais elle intégrait également la pédagogie ; 2) le projet de formation de M. Siegrist était fort intéressant, autant dans sa façon de penser et de structurer les séquences d'enseignement que dans l'accompagnement proposé aux étudiant-e-s stagiaires relativement à ce qu'il-elle-s devaient réaliser, que ce soit sur le terrain lors de leur stage respectif, mais aussi en vue de leur examen de didactique ; 3) le seul bémol portait sur la formation initiale de M. Siegrist, celui-ci n'ayant pas, au sens strict du terme, de formation universitaire

² La «romandisation» de certaines didactiques disciplinaires correspond au fait que plusieurs hautes écoles pédagogiques au sein de la Suisse romande ne dispensent plus qu'une formation didactique à l'échelle romande et désignent un-e ou deux formateur-trice-s responsable-s de cet enseignement.

spécifique en psychologie. Peu après cette séance, nous avons été contacté par un responsable des didactiques romandes au sein de la HEP Vaud en vue d'une collaboration avec Siegrist que nous avons acceptée.

4. Un duo de choc au sein de la didactique romande de psychologie et pédagogie (2015-2022) : comment 1 + 1 font plus que 2

Alors que nous venions de deux environnements différents, avec des pratiques et des conceptions parfois divergentes, le duo formé avec M. Siegrist a très rapidement pris, aussi bien sur le plan humain que sur le plan didactique. Nous avons tous deux perçu de quelle manière nos compétences spécifiques pouvaient enrichir la formation de nos étudiant·e·s-stagiaires en didactique de psychologie et pédagogie. Si M. Siegrist amène une vision globale et analytique, nous nous préoccupons davantage, pour ce qui nous concerne, de la construction cohérente d'une séquence spécifique d'enseignement.

Notre didactique s'articule ainsi autour de deux axes. Pour sa part, M. Siegrist demande aux étudiant·e·s-stagiaires de construire, tout au long de l'année de formation, un dossier thématique qui correspondra *in fine* à l'enseignement d'une vingtaine de périodes. Ce dossier comprend : 1) un « poster » sur lequel devront figurer quatre à cinq questionnements de fond qui structureront et guideront l'entier de la thématique choisie ; 2) une carte heuristique (*mindmap*) de la thématique choisie avec insertion des documents et des activités d'enseignement associés ; 3) un relevé des degrés de maîtrise attendus de la part des élèves pour la matière correspondant aux vingt périodes d'enseignement ; 4) un travail écrit portant sur l'ensemble de la séquence d'enseignement dont les questions doivent être de complexité variable (du simple contrôle de connaissances à des formes intégrant réflexion, regard critique ou encore mise en lien d'informations) ; 5) enfin, un texte d'accompagnement qui explicite les choix effectués et qui permet de donner du sens au travail réalisé.

Parallèlement à ce travail de longue haleine, nous accompagnons, pour notre part, nos étudiant·e·s-stagiaires dans la réalisation concrète de leurs séquences d'enseignement, ainsi que dans le développement de leur regard critique, réflexif et régulateur. Nous les soutenons dans l'analyse *a priori* de ce qui va être et *a posteriori* de ce qui a été réalisé. L'accent est mis ici sur

l'alignement curriculaire avec, pour point de départ, la formulation claire d'un objectif d'enseignement/d'apprentissage sous la forme de « *Je veux transmettre concrètement quoi à mes élèves ?* ». Puis, dès que cet objectif a été formulé, tant en fonction du Plan d'études que du message global que l'étudiant-e-stagiaire veut communiquer, ce-tte dernier-ière devra décider comment s'y prendre, autrement dit quelle(s) activité(s) mettre sur pied et comment le faire afin que celle(s)-ci soi(en)t bien au service de l'objectif fixé. Lors de cette étape, il est essentiel d'être au clair sur ce qui peut être réalisé et avec quel(s) effet(s), notamment en termes d'avantage(s) et/ou d'inconvénient(s) éventuels. Enfin, cette cohérence interne de la séquence enseignée doit encore se poursuivre sur le plan de l'évaluation. De ce fait, l'étudiant-e-stagiaire devra concevoir une ou plusieurs questions qui correspondent et évaluent bien ce qui a été enseigné avec un degré de difficulté adapté au niveau des élèves.

Jusqu'à présent, le duo que nous formons, de même que notre accompagnement, ont toujours été évalué positivement par les étudiant-e-s-stagiaires que nous avons contribué à former. En outre, ces dernier-ère-s constatent régulièrement que, si nous sommes très proches quant aux grandes lignes directrices, nous ne partageons pas toujours le même avis. À nos yeux, ces discordances leur sont grandement profitables afin d'éviter de penser qu'il n'existe qu'une manière correcte de faire. Nous défendons en effet l'idée qu'un-e enseignant-e doit être capable de discerner et d'analyser ce qui est le plus judicieux pour lui-elle en fonction des circonstances. De ce fait, nous avons pour objectif de former de futur-e-s enseignant-e-s de psychologie et pédagogie qui ne seront pas formaté-e-s selon nos propres désirs, mais qui seront capables de s'auto-déterminer en fonction de critères pédagogiques et didactiques et grâce aux apports, soutiens et conseils que nous leur avons transmis au cours de leur année de formation.

5. Et la suite... ?

Avec le prochain départ à la retraite de Claudio Siegrist se posera la question de savoir si un nouveau duo va être constitué ou si nous allons poursuivre cet enseignement seul, ce qui occasionnera forcément des modifications au sein du dispositif décrit. Une autre évolution possible de cette didactique pourrait venir d'une éventuelle collaboration – dont les contours restent à définir – avec la didactique de philosophie. Du fait que

la psychologie et la philosophie sont souvent associées et enseignées en parallèle, un tel rapprochement mettrait mieux en évidence ce que ces deux disciplines ont en commun, ainsi que ce qui les distingue (tant au niveau du contenu enseigné que sur un plan didactique) et ce d'autant plus que la voie de la transdisciplinarité semble être de plus en plus recommandée³. Dans le canton de Vaud, une telle évolution pourrait favoriser la sortie d'une situation tendue depuis plusieurs années entre les enseignant·e·s des deux disciplines. Si la romandisation de ces deux didactiques permet de réduire certaines tensions cantonales, gageons qu'un grand pas aura été réalisé pour le bien de tou·te·s. La prochaine étape, tout aussi importante, consistera à voir ce qui se fait du côté de la didactique alémanique de la psychologie, un travail qui a déjà été engagé lors des travaux sur la révision d'un nouveau Plan d'études cadre pour l'école de maturité.

6. Apports de la psychologie et de sa didactique à la formation des enseignant·e·s et des élèves dans le contexte d'un monde en crise

Il va de soi que pour comprendre le monde actuel, la psychologie, au même titre que les autres sciences humaines, est essentielle. Mentionnons ici deux questions socialement vives pour lesquelles les recherches effectuées en psychologie sont déterminantes pour en comprendre les mécanismes.

Il y a, d'une part, la thématique des dynamiques identitaires exacerbées dans le monde actuel et qui conduisent souvent à des formes de discrimination, voire à des conflits. Relativement à cette thématique, un enseignement de psychologie permet de mieux comprendre pourquoi certains groupes identitaires se forment (quels bénéfices cela apporte à leurs membres), pourquoi ils ont tendance à défendre leur propre point de vue à travers une opposition à autrui (développement d'un sentiment d'appartenance et perception de l'autre comme une menace), et pourquoi la préoccupation identitaire va ainsi rarement de pair avec une société pacifiée. Les recherches en psychologie ont permis de mettre en évidence comment il est possible d'éviter certaines tensions et oppositions en favorisant le respect entre les uns et les autres, autrui n'étant plus alors

³ Cette transdisciplinarité est notamment présente au sein du futur Plan cadre de la maturité fédérale.

considéré comme un danger potentiel, mais bien comme une source d'enrichissement.

D'autre part, il est également possible d'évoquer la question des mécanismes psychologiques sous-jacents aux *fake news*, lesquels permettent d'expliquer autant la curiosité et l'intérêt que ces « informations » peuvent engendrer que leur très forte résistance au démenti dès lors qu'elles ont été produites.

Dans un monde en crise, il est capital que les enseignant-e-s soient capables de fournir à leurs étudiant-e-s à la fois les outils intellectuels pour comprendre, décrypter ce qui se joue dans le(ur) monde environnant, mais également pour tenter d'y agir concrètement et avec discernement. Dès lors, il est effectivement crucial que ces thématiques et ces enjeux majeurs soient abordés au sein des cours de didactique disciplinaire, y compris ceux de psychologie. Dans ce cadre, il est nécessaire, dans un premier temps, de permettre aux étudiant-e-s-stagiaires d'identifier les questions socialement vives en lien direct avec la psychologie, puis de déterminer comment les aborder en classe avec les élèves et selon quelle(s) finalité(s). Tel est, à nos yeux, l'un des enjeux centraux de tout enseignement post-obligatoire : participer à la formation de citoyen-ne-s responsables et doté-e-s d'un esprit tant réflexif que critique. Or, pour y parvenir, les didactiques disciplinaires représentent un maillon essentiel de la chaîne : si l'on souhaite éduquer les élèves à ces questions, il faut des enseignant-e-s capables de le faire, d'où le rôle central de la formation didactique de ces mêmes enseignant-e-s !

Liste des références

- Calpini, J.-C. (2003). *Vers une didactique de la psychologie en HEP*. Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Paschoud, J. (2000). *La psychologie fait recette. Bases de réflexion pour une didactique de la psychologie intégrée à la formation*. Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire.

Nadia LAUSSELET et Ismaël Zosso

Une École pour transformer ? Dialogue entre l'éducation à la durabilité et l'*outdoor education*

Résumé

L'éducation à la durabilité et l'*outdoor education* sont deux champs en plein essor ancrés en partie dans les didactiques des sciences humaines et sociales. Nous présentons brièvement ici les caractéristiques principales de ces deux approches ainsi que leur évolution vers une éducation transformative, avant de proposer un regard croisé qui permettra de faire ressortir des points de convergence pouvant être considérés comme des idées directrices communes. Une dernière partie discute l'apport potentiel de ces idées directrices aux didactiques des sciences humaines et sociales.

Mots clés

Éducation à la durabilité, *outdoor education*, éducation transformative, compétences enseignantes, dispositifs didactiques.

Abstract

Sustainability education and outdoor education are two growing fields which partly relate to the didactics of the humanities and social sciences. This article briefly presents the main characteristics of these two approaches and their evolution towards a transformative education. A dialogue between both authors then allows to point out common core features that can be considered as guiding principles. A final section discusses the potential contribution of these guiding principles to humanities and social science didactics.

Keywords

Education for sustainable development, outdoor education, transformative education, teacher competences, learnsettings.

Introduction

Dans un monde en profonde mutation, il peut paraître paradoxal de vouloir développer des courants pédagogiques et des pratiques de formation transformatives. C'est certainement le propre des périodes de crise que de faire émerger des champs de tension entre les regrets du monde d'avant et les craintes ou les désirs du monde d'après. Sous certaines conditions, qui seront discutées dans cette contribution, l'éducation à la durabilité (ED) et l'*outdoor education* (OE) peuvent devenir deux espaces propices au projet de pédagogie transformative dans un contexte de crise socio-écologique. Dans le champ scientifique, l'irruption du concept d'Anthropocène a reconfiguré les cadres de réflexion, les questions relatives aux limites planétaires et aux rapports des humains entre eux et avec les non-humains devenant incontournables. Dans ce contexte, l'enjeu pour l'ED et l'OE est de faire un pas de plus et de façonner des instruments de formation pour contribuer à l'émergence et à l'ancrage de pédagogies transformatives orientées vers la durabilité. Pour développer cette proposition, nous partirons d'abord de constats qui posent les éléments-clés de chacun des champs dans les parties 1 et 2, avant, dans la partie 3, de faire dialoguer ces deux visions à la recherche des points de contacts qui permettront, dans la partie 4, de

formuler des pistes pour que l’OE et l’ED agissent comme des leviers de transformation au sein de la formation des enseignant·e·s en sciences humaines et sociales et de la recherche y relative.

1. Éduquer à la durabilité. Mais quelle éducation pour quelle durabilité ?

L’éducation a toujours été considérée comme une contribution importante au processus de développement durable (WCED, 1987). Le discours autour de ce qui est communément appelé l’éducation en vue d’un développement durable (EDD)¹ s’est étoffé durant la décennie correspondante (2005-2014), et a abouti en Suisse à sa prise en compte dans les plans d’études, ou dans ce que la sociologie du curriculum nomme le «*curriculum prescrit*» (Lange, 2017; Perrenoud, 1984).

Sur le terrain, au niveau du «*curriculum réel*» (Lange, 2017; Perrenoud, 1984), les pratiques de cette éducation, qui a été requalifiée en Éducation à la durabilité (ED), se multiplient. Du tri des déchets à des projets impactant tout l’établissement scolaire, la palette est large. Roy et Gremaud (2017) ont défini un modèle permettant de distinguer quatre types de pratiques enseignantes. Ils définissent, d’une part, un axe qui distingue les pratiques tendant vers l’instruction (accent sur l’apprendre) de celles mettant la focale sur la socialisation (accent sur l’agir) et, d’autre part, un axe distinguant des pratiques à tendance normative (on dit aux élèves ce qu’il faut apprendre ou faire) des pratiques à tendance réflexive (les élèves réfléchissent eux-mêmes à ce qu’il faut apprendre ou faire). Bien que ces diverses conceptions de l’éducation sous-jacentes aux pratiques observées puissent se combiner, la dimension réflexive et l’accent sur l’agir tendent vers une éducation plus émancipatrice exerçant la participation citoyenne, caractéristiques essentielles dans un monde en mutation.

En écho à cette idée de monde en mutation, le discours autour de l’ED s’est saisi de ces nuances, et un corpus de littérature croissant évoque maintenant l’ED transformative. La notion d’éducation transformative est issue du domaine de la formation des adultes et a été formalisée par

¹ Dans la suite de ce texte, nous parlerons d’éducation à la durabilité (ED) afin d’être en adéquation avec les évolutions récentes dans le domaine scientifique (prise en compte de l’Anthropocène et distanciation de la notion de développement durable, controversée) et politique (usage dans le Canton de Vaud). Voir Lausannelet, 2022.

Merzirow (1978). Wals (2007, 2010) l'a reprise dans le contexte d'une ED, en définissant trois caractéristiques :

- a. Examiner de manière critique son propre système de valeur, ses habitudes et normes (déconstruction);
- b. Écouter ce que les autres ont à dire (confrontation);
- c. Co-construire de nouveaux points de vue, systèmes de valeurs, et répertoires d'action (Ojala, 2016).

Lotz-Sisitka, Wals, Kronlid et McGarry (2015) ont fait un pas de plus en introduisant la notion d'éducation transgressive pour la durabilité, reprenant un terme de hooks (1994)² et soulignant ainsi la nécessité d'apprendre à désobéir et à transgresser l'existant afin de proposer des pistes innovantes et constructives impactant positivement la société dans le cadre même du processus d'apprentissage. hooks soutenait déjà en 1994 que la théorie et la pensée critique devaient, dans le cadre d'une éducation transgressive, être ancrées dans la pratique pour avoir un pouvoir transformatif, ce type d'apprentissage ne pouvant être acquis uniquement à travers la théorie.

Les modèles récents de compétence enseignante en ED sont ancrés dans cette optique transformative, mais pas forcément transgressive. Un consensus existe sur un ensemble de compétences que l'on retrouve dans le modèle *A rounder sense of purpose*, développé dans le cadre d'un projet de recherche-action européen (Vare et al., 2019). Ces compétences s'articulent selon trois axes : penser globalement (pensée critique et systémique, attention aux paradigmes sociétaux sous-jacents, et transdisciplinarité); envisager le changement (pensée prospective et créative, sens des responsabilités et empathie); réaliser une transformation (participation, prise de décision et action en tenant compte de valeurs parfois divergentes). Le cadre de pensée dans lequel s'ancre ce modèle n'est cependant pas explicité, ce qui impose de l'associer à des idées directrices, telles que celles évoquées dans la partie 3 ci-après.

² En minuscule, selon la volonté de l'auteure.

2. Enseigner dehors. Mais en dehors de quoi ?

L'enseignement en extérieur connaît aujourd'hui un regain d'intérêt à la fois dans les pratiques scolaires et dans la sphère médiatique, mais sa pratique remonte au début du xx^e siècle. L'enjeu central aujourd'hui consiste à constituer théoriquement et pratiquement les conditions pour une autonomisation du champ. Il s'agit en particulier de s'affranchir de l'image de la « sortie » vue comme un simple dispositif didactique au service d'une séquence disciplinaire ou d'un moment uniquement récréatif. Non que cet aspect doive disparaître, mais l'horizon peut à la fois porter plus loin et être plus lisible.

Renshaw et Tooth (2018) développent trois possibilités de penser l'*outdoor* selon une gradation dans la modification de la forme scolaire et dans le rapport aux lieux. Nous pouvons les reformuler ainsi :

- a. La pratique est centrée sur des savoirs scolaires qui vont être enseignés en dehors de la classe. On fait des maths avec des coquilles d'escargot plutôt qu'avec des plots en plastique en classe. Dans un autre cas de figure, la pratique est centrée sur l'élève ou le groupe classe. Les dispositifs travaillent les compétences de communication, de collaboration ou de *leadership*. L'extérieur est un prétexte, destiné en général à stimuler la motivation ou à susciter des dynamiques de groupe positives. On peut parler d'un *rapport instrumental aux lieux*.
- b. La pratique est centrée sur la connaissance du milieu, souvent naturel. Il s'agit d'une approche disciplinaire ou pluridisciplinaire caractéristique de la discipline « Connaissance de l'environnement » (CE), un cours sur l'écureuil par exemple. Aux cycles 2 et 3, l'enquête ou les recherches en extérieur se substituent à la CE. Il s'agit alors de problématiser des situations spatiales. L'extérieur est un contexte et on peut parler d'un *rapport investigatif aux lieux*.
- c. La pratique est centrée sur les lieux et tend, par des dispositifs qui travaillent l'attention au monde, à instituer un rapport transformatif, puis narratif aux lieux. Ces pratiques sont d'abord interdisciplinaires, puis se prolongent dans des projets disciplinaires une fois de retour en classe. *L'extérieur est un métatexte*.

Cette dernière catégorie s'appuie sur un courant spécifique de l'*outdoor education* qui se définit comme « *place-based* » (Gruenwald, 2008 ; Hill, 2012 ; Hill et Brown, 2014 ; Wattachow, 2011). Ce courant constitue un

point de départ pour ce que nous définissons aujourd'hui comme une «*transformative outdoor education*» (OET) (Lausselet et Zosso, 2022). Elle se fonde sur six piliers :

1. Elle est ancrée dans les spécificités des lieux ;
2. Elle est foncièrement interdisciplinaire ;
3. Elle permet une expérience sensible, cognitive et physique des lieux ;
4. Elle s'oriente vers l'action collective et vise la transformation ou le ré-enchantement selon Stiegler (2008) ;
5. Elle est réflexive et narrative, car de la multiplicité des récits de nos contacts avec l'environnement peut naître une nouvelle narration plus large de notre rapport au monde, différente de la narration consumériste actuelle ;
6. Elle est utopique, car elle se déploie dans un champ de tension entre désirs et idéaux, d'un côté, mais aussi contraintes institutionnelles et composition avec l'incertitude du monde, de l'autre.

Bortollotti (2018) décrit quelles sont les compétences professionnelles nécessaires pour travailler dans le cadre des deux premiers types d'enseignement en extérieur décrits plus haut. Concernant la pratique centrée sur les lieux (c), une synthèse de la littérature scientifique parfois controversée permet de dégager quatre compétences-clés pour l'OE. Il s'agit : a) d'être capable de transformer un lieu en un lieu d'apprentissage, d'expérience et de prospective, et ; b) de penser, construire et réguler des dispositifs didactiques holistiques (qui font intervenir des rapports aux lieux aussi bien cognitifs que sensi-moteurs ou esthétiques) et réflexifs. Sans ces deux premières compétences, on ne dépasse pas le stade du transfert d'activités de l'intérieur vers l'extérieur. Ensuite, à un second niveau, il faut c) permettre une progression dans la construction systémique d'un sens des lieux et d) orienter, enfin, les dispositifs vers l'agir critique et citoyen.

La vision de l'*outdoor education* transformative (OET), pour sa part, s'émancipe largement de la forme scolaire et des disciplines de référence. Elle se situe en dehors des finalités de sélection et de reproduction de l'école pour construire un pont vers l'éducation à la durabilité. De cette rencontre découlent de nouvelles perspectives et compétences.

3. Faire converger les horizons : dialogue autour du passage commun à une échelle transformative

Les deux parties précédentes ont montré que l'ED et l'OE commençaient à être reconnues et intégrées dans le système éducatif. Leur version transformative reste cependant encore peu répandue. C'est pour approfondir la réflexion sur ces approches et sur des points de convergence possibles que nous proposons d'entrer en dialogue autour de ce qui constitue le cœur de cet article, à savoir la rencontre entre l'EDT et l'OET.

N. Lausset (NL): Les évolutions actuelles en OET et EDT sont passionnantes, mais leur positionnement reste fragile et les démarches concrètes observées dépassent rarement le stade de l'expérience. Un changement de cap dans les politiques éducatives publiques est susceptible de bloquer leur développement : le risque d'un retour en arrière est réel, car ce sont des objets éducatifs explicitement politiques et, en cela, sensibles au contexte de gouvernance institutionnelle.

I. Zosso (IZ): Effectivement. En revanche, au niveau académique, des travaux fondateurs ont posé des jalons, et les perspectives transformatives commencent à s'ancrer dans le paysage scientifique, notamment via le développement des champs de recherche de référence autour de l'Anthropocène et de la durabilité et de leurs implications pour l'éducation, tant au niveau de ce qui était l'éducation en vue d'un développement durable que de la *place-based education*. C'est de ce corpus de référence qu'émergent certains grands principes, ou des idées directrices, permettant de trouver les points de contact entre nos deux champs.

NL: En fait, un point de contact évident entre OET et EDT n'est pas un principe, mais une temporalité. Et c'est un géographe qui le dit à un historien ! Le rapport au futur concentre l'essentiel de la pensée en EDT puisque les deux concepts de durabilité et de transformation renvoient à une idée de temporalité dont l'objectif n'est pas dans le présent, ni même dans un avenir proche. Pour Gaston Berger (1961) déjà, la prospective est justement une philosophie de l'action collective orientée vers le travail des valeurs et la construction d'un projet politique au sens large. Nous retrouvons autour de ces éléments plusieurs pistes communes entre OET et EDT. Mais pour entrer en prospective, il faut du courage et une forme d'engagement. C'est une notion qui est absente du débat pédagogique et pourtant, d'un point de vue expérientiel, je constate qu'il faut en avoir, professionnellement parlant, pour se lancer dans des démarches de pédagogie transformative.

IZ : Effectivement, d'autant plus dans le contexte actuel qui combine un état de crise et d'urgence permanent avec une rigidification des procédures. On va tendanciellement à l'encontre de l'agilité requise par le changement. Cynthia Fleury (2010) propose une épistémologie du courage pour débloquer cette situation compromise. Selon elle, les courageux sont «*les maîtres du temps*» (p. 34), car par l'affirmation d'un idéal à atteindre, ils recréent du lien avec le futur, et refusent ainsi de se laisser enfermer dans le présentisme.

NL : Cela illustre bien le champ de tension entre un idéal à atteindre et la nécessité de tendre à sa concrétisation car, comme le dit Shirin Ebadi (2007), «*notre responsabilité est d'avoir un rêve, mais de travailler tous les jours pour la réalité*». Cela nous mène à un autre point de contact évident entre l'OET et l'EDT : l'agentivité. En effet, s'il s'agit de construire courageusement des perspectives porteuses d'espoir, cela ne pourra être que l'œuvre aussi des élèves et des enseignant-e-s eux-mêmes. Le futur ne se délègue pas. Pour prendre ce futur au sérieux, il s'agit d'aller au-delà de la formule consacrée «*L'élève est acteur de son savoir*» et de rejoindre l'idée d'intégrer le sujet dans l'objet que l'on retrouve en géographie lorsque l'on permet à l'élève d'être acteur-trice du territoire qu'il étudie. Il s'agit donc de construire des dispositifs de formation qui permettent aux apprenant-e-s d'agir au sein d'un réseau d'acteurs qui dépasse l'école pour construire du commun et impacter le réel.

Le cadre dans lequel ce processus prend place constitue un autre point de contact entre l'EDT et l'OET. Les deux sont ancrés dans une perspective de justice socio-environnementale et mobilisent un regard critique sur la relation entre l'humain et la «nature» ainsi que sur l'idée de «développement». Si la critique théorique du développement durable ou des politiques de protection de la nature d'un point de vue anthropocentrique est une chose admise, elle ne s'ancre pas encore dans la réalité de l'enseignement. Dans un même cadre, une compréhension instrumentale de l'enseignement en extérieur induit un rapport quasi colonial avec l'environnement au sens où la forêt, par exemple, devient une extension de l'école, une simple ressource pédagogique de plus pour apprendre mieux et éventuellement être plus performant-e. Cette perspective est aujourd'hui remise en cause.

IZ : En effet, mais l'assimilation de l'OE au concept de *care*, comme c'est le cas dans l'ED («il faut sauver la planète») est également problématique. Ce concept implique qu'il faudrait former les étudiants-e-s à un rapport à l'environnement «naturel» qui les pousse à vouloir le protéger, en prendre

soin, selon l’adage que l’on ne protège que ce que l’on aime... et qui nous est utile. L’OET et l’EDT participent du même effort de s’extraire au moins en partie de cette logique de soin pour favoriser plutôt des dispositifs de réenchantement. Il s’agit donc moins de transformer les apprenant-e-s et de leur faire aimer « la nature » dans une perspective conservacionniste que de leur donner des outils pour transformer leur regard sur l’environnement et donc sur leur façon d’interagir avec lui. Notre but commun est ainsi de former à la création de dispositifs qui permettront l’émergence de récits, de narrations des futurs possibles, souhaitables, rêvés, afin de réintroduire du désir dans le présentéisme ambiant, et pourquoi pas redonner du courage et un sens de l’agentivité possible.

4. Implication au niveau des compétences enseignantes

Alors que dans le dialogue sont ressortis des points de contact au niveau des idées directrices, des points de convergence existent également au niveau des compétences enseignantes. En reprenant celles évoquées dans l’historique respectif des deux approches, il ressort que des capacités, telles que la pensée complexe, critique et prospective, ainsi que la capacité d’agir inhérente à l’idée de transformation se retrouvent. À cela s’ajoutent des compétences enseignantes générales, telles que définies, par exemple, par le référentiel de compétences de la HEP Vaud, ainsi que certaines compétences spécifiques à la dimension transformative. Sur le fondement de l’expérience acquise lors de divers modules de formation donnés, nous en avons identifié quatre :

1. Être capable de composer créativement avec la forme scolaire : une bonne dose de créativité professionnelle est nécessaire afin d’être en mesure de s’en émanciper tout en respectant les bases du cadre donné, que ce soit au niveau du lien au Plan d’études, de la nécessité de garantir la sécurité des élèves ou de celle d’évaluer leur travail ;
2. Être capable d’élargir le processus de transposition didactique, traditionnellement basé sur les savoirs académiques, pour y intégrer des savoirs vernaculaires (p. ex. liés à un lieu) et issus d’une expérience vécue (p. ex. dans le cadre d’une approche par projet). Les manuels intègrent peu ces dimensions dont l’essence est d’être située et contextualisée ;
3. Savoir réguler des processus mouvants et ouverts : que ce soit dans le cadre de la modération d’un débat autour d’une question socialement vive

(QSV) ou pour intégrer un imprévu lors d'un moment en extérieur, il s'agit d'être en mesure de composer avec l'incertain et le contradictoire, voire le conflictuel, et d'en faire émerger un savoir à institutionnaliser par la suite ;

4. Composer avec le champ de tension entre utopie et pragmatisme : que ce soit pour des lieux, des actions ou une démarche pédagogique, il s'agit de trouver ce que nous pourrions appeler la « zone proximale d'utopie ». Il est central au processus transformatif de parvenir à se mouvoir entre une envie de changement d'ampleur et la prise en compte de ce qui est, sans se laisser enfermer ni dans l'un, ni dans l'autre.

5. Perspectives : apports de ces approches transformatives aux SHS et risques

La perspective transformative présentée dans cette contribution peut s'appliquer à d'autres champs que l'ED ou l'OE. L'ouverture d'une discussion autour de ces éléments permet de questionner les *finalités* des sciences humaines et sociales (SHS) en les ancrant dans des « questionnements pédagogiquement vifs » actuels. L'éducation à la citoyenneté, par exemple, lorsqu'elle ne se limite pas à un civisme qui se contente de reproduire l'existant, se rattache clairement à cette logique, et il serait intéressant de discuter la pertinence d'une approche transformative pour les autres disciplines SHS. Ces discussions relèvent de réflexions amorcées par l'ERDESS autour des « *recompositions disciplinaires* » (Hertig, 2015 ; UNESCO, 2017) nécessaires dans un contexte de durabilité. Le débat permettrait ainsi de continuer à repenser les *épistémologies* des SHS : d'une part, en approfondissant le travail déjà en cours autour de la manière de combiner divers types de savoirs (critiques, académiques et vernaculaires) dans une optique d'hybridation des savoirs et de transdisciplinarité, tout en restant dans le registre d'un savoir défendable dans le cadre d'une institution scolaire ; d'autre part, en cultivant de façon plus volontariste une ouverture sur l'interdisciplinarité au sein du domaine, dans une logique de détour-retour chère à Audigier (2011). Cela irait dans le sens d'un des objets d'étude centraux à la didactique des SHS – la pensée complexe – et permettrait peut-être d'anticiper ce qui pourrait s'esquisser comme le Plan d'études romand (PER) du futur, ne se limitant pas à un découpage disciplinaire. Il serait également intéressant de réfléchir à des complémentarités et aux enrichissements mutuels possibles, notamment au niveau des *compétences enseignantes* à travailler. Un échange pourrait avoir

lieu avec la didactique de la discipline Éthique et cultures religieuses, domaine « chaud » par excellence, autour de la compétence de régulation de processus ouverts par exemple. Finalement, les réflexions pédagogiques autour de ces dimensions transformatives pourraient réactualiser de façon plus systématique la pratique des approches pédagogiques anciennement innovantes, telles que la pédagogie de projet; celles-ci peuvent en effet contribuer à redonner du sens aux apprentissages et à travailler un rapport au monde. Il convient donc de réfléchir à des *dispositifs didactiques* cohérents avec les objets d'enseignement.

Conjointement à ce potentiel de discussion fécond, il s'agit de garder à l'esprit que l'approche transformative comporte également un risque majeur: rester un vœu pieux. Dans une école mise à rude épreuve par le contexte de crise et par de nombreuses injonctions institutionnelles parfois contradictoires, l'intégration des approches d'OET et d'EDT pourrait ressembler plus à une chimère qu'à une utopie. Pour que des mains se saisissent peu à peu et humblement de ces espoirs et les cultivent, deux conditions prioritaires s'imposent. D'abord, en s'inspirant du penseur italien Errico Malatesta (1910), nous devons tracer une approche gradualiste du changement de paradigme éducatif. Celle-ci doit poser des objectifs intermédiaires et une progression depuis la formation initiale à différents stades de formations continues. Les changements aussi radicaux ne se proclament pas, ils s'accompagnent. Ensuite, puisque nous considérons qu'il vaut mieux faire un pas en avant avec tout le monde que cent tout seul, la deuxième condition essentielle est la dissémination des concepts et des outils transformatifs au sein des communautés de pratique de référence. De la multiplication des expériences peuvent germer les prémices des changements. Nous espérons que ce texte pourra, modestement, y contribuer.

Liste des références

- Audigier, F. (2011). Éducation en vue du développement durable et didactiques. Dans F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger et P. Haerberli (dir.), *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (p. 47-71). *Les Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation*, 130. Université de Genève.
- Berger, G., Darcet, J. (1961). *Gaston Berger: un philosophe dans le monde moderne* [Numéro thématique]. *Prospective*, 7, 157 p.

- Bertschy, F., Künzli, C. et Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, 5(12), 5067-5080.
- Bortolotti, A. (2018). La ricerca internazionale in *outdoor education*: una meta-analisi critica. Dans R. Farné, A. Bortolotti et M. Terrusi (dir.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (p. 61-80). Carocci.
- Curnier, D. (2017). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.
- Ebadi, S. (2007). *Iranienne et libre. Mon combat pour la justice*. La Découverte.
- Fleury, C. (2010). *La fin du courage*. Fayard.
- Gruenewald, David A. (2008). The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Environmental education research*, 14(3), 308-324.
- Hill, A. (2012). Developing approaches to outdoor education that promote sustainability education. *Australian journal of outdoor education*, 16(1), 15-27.
- Hill, A., Brown, M. (2014). Intersections between place, sustainability and transformative outdoor experiences. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 14(3), 217-232.
- Hertig, Ph. (2015). Approcher la complexité à l'École: enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et sciences de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances?* (p. 125-137). De Boeck.
- Hertig, Ph. et Audigier, F. (2010). Enjeux didactiques et citoyens de l'éducation en vue du développement durable. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(2), 181-186.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.
- Humberstone, B. et Brown, H. (2006). *Shaping the outdoor profession through higher education*. IOL.
- Lange, J-M. (2017). Curriculum. Dans A. Barthes, J-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «Éducatons à»* (p. 351-359). L'Harmattan.

- Lausset, N. (2022). Éduquer à la durabilité, de quoi parle-t-on? Dans C. Audrin et N. Lausset (dir.), *La durabilité : une question d'éducation ?* [Dossier thématique]. *L'Éducateur*, 8, 4-6.
- Lausset, N. et Zosso, I. (2022). How to implement a transformative outdoor education in teacher education? An empirical perspective. Dans P. Vare, N. Lausset et M. Rieckmann (dir.), *Competences in education for sustainable development: critical perspectives* (p. 167-174). Springer.
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A., Kronlid, D. et McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current opinion in environmental sustainability*, 16, 73-80.
- Loynes, C. (2002), The generative paradigm. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 2(2), 113-125.
- Malatesta, E. (1925). Gradualismo, *Pensiero e volontà*, 12, 265-267.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, 28(2), 100-110.
- Ojala, M. (2016). Facing anxiety in climate change education: from therapeutic practice to hopeful transgressive learning. *Canadian journal of environmental education*, 21, 41-56.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Droz.
- Priest, S., (1986). Redefining outdoor education: a matter of many relationship. *Journal of environmental education*, 17(3), 13-15.
- Renshaw, P. et Tooth, R. (2017). Diverse place-responsive pedagogies: historical, professional and theoretical threads. Dans P. Renshaw et R. Tooth (dir.), *Diverse pedagogies of place: educating students in and for local and global environments*. Routledge.
- Roy, P. et Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. Dans P. Roy, A. Pache et B. Gremaud (dir.), *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 22.
- Sterling, S. (2010-2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5, 17-33.
- Stiegler, B. (2008). *Réenchanter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*. Flammarion.

- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>. Consulté le 01.02.2022.
- Vare, P., Arro, G., De Hammer, A., Del Gobbo, G., De Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltram, C., Kangur, M., Meyer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M. et Zachariou, A. (2019). Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: lessons learned. *Sustainability*, 11(7), 1890, 1-21. https://www.aroundersenseofpurpose.eu/documents/Vare_et_al_2019_Sustainability-11-01890-v2.pdf
- Wals, A. E. J. (2007). Learning in a changing world and changing in a learning world: reflexively fumbling towards sustainability. *Southern African journal of environmental education*, 22, 35-45.
- Wals, A. E. J. (2010). Mirroring, gestalt switching and transformative learning: stepping stones for developing sustainability competence. *International journal of sustainability in higher education*, 29, 380-390.
- Wattchow, B. et Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: outdoor education for a changing World*. Monsah University publishing.
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). Our common future. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Deuxième partie

Équipes inter-institutionnelles

Samuel FIERZ, Bertrand GREMAUD, Philippe JENNI

**Ancrer la complexité dans les pratiques
de la géographie scolaire :
un défi didactique d’envergure**

Résumé

La question de la formation de futur·e·s citoyen·ne·s capables de penser et de questionner de manière critique notre société dans sa complexité est incontournable aujourd’hui. L’approche systémique et le paradigme de la complexité demandent cependant aux différent·e·s acteur·trice·s du monde scolaire un positionnement nouveau qui mérite d’être questionné.

Fondée sur les défis identifiés par Hertig (2018) et suivie d’une analyse exploratoire de quelques récents Moyens d’enseignements romands de l’école primaire, notre contribution identifie trois apports de la géographie scolaire pour penser la complexité : l’incitation à la problématisation par des activités construites et déclarées ; le recours au questionnement géographique qui met en avant les interrelations ; l’usage de la modélisation comme processus pour appréhender la complexité du monde et le raisonner.

Mots clés

Pensée complexe, questionnement géographique, problématisation, modélisation, moyens d’enseignement de l’école primaire.

Abstract

Stated goals of current educational programs include fostering young students' critical thinking and providing them with opportunities to question and analyze the complexity of actual societal issues. The systemic approach and the complexity paradigm can support the development of these skills, but it requires the different actors of the school system to adopt certain changes in new attitudes and beliefs that deserve to be questioned. Based on the challenges identified by Hertig (2018) and followed by an exploratory analysis of some recent teaching materials from French-speaking Switzerland, our article identifies three strategies from geography at primary school level that may enhance complex thinking: encouraging problem-based learning through educational activities, using geography-specific questions that highlight interrelationships and using models as a process for apprehending and reasoning about the worlds' complexity.

Keywords

Complex thinking, geography-specific questions, problem-based learning, models, school textbooks at primary school.

Introduction et problématique

Si l'école est un lieu de transmission des savoirs, elle est aussi un lieu d'appropriation des clés de compréhension du monde contemporain et donc de la citoyenneté (Lange et Kebaïli, 2019). Or, selon différents auteur-e-s, la pensée complexe constitue un enjeu majeur et indispensable de la compréhension du monde dans lequel nous vivons. La notion de complexité renvoie souvent à la difficulté de penser en termes simples et univoques des situations où les différents aspects de la réalité sont liés, interdépendants, voire contradictoires, et souvent incertains (Morin, 1999).

Impliquant un changement de paradigme, cette pensée prend appui sur l'approche systémique et ses corollaires : prise en compte des éléments et des relations, des boucles rétroactives et récursives, du tout et des parties (avec possibles émergences), du dialogique (ordre/désordre/organisation ; certain/incertain ; etc.) et réintroduction du sujet dans la connaissance (Morin, 1999). Dans cette perspective, un système est complexe « *en raison*

de la multiplicité de ses éléments (naturels, techniques, économiques et sociaux) et de leurs interactions, mais aussi de la diversité de ses comportements dynamiques» (Bérard, 2009, p. 2).

Hertig (2017, 2018) souligne que l'approche systémique et le paradigme de la complexité sont indissociables dans une discipline telle que la géographie. Il énumère quelques défis pour apprendre à penser la complexité dans le contexte d'une géographie scolaire comme celle préconisée par le Plan d'études romand¹ ou PER (CIIP, 2010). Nous les reprendrons ici pour définir trois angles d'analyse des Moyens d'enseignement romands² ou MER (CIIP, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2016) du primaire, dont la collection concernant la géographie est présentée par Pache et al. (2019).

1. L'auteur évoque tout d'abord une géographie en recomposition aux prises avec la complexité des grands problèmes sociétaux. Dans leur traitement, l'approche transdisciplinaire promue par l'éducation en vue d'un développement durable a mis au jour un apprentissage métacognitif important pour le développement de la pensée complexe: la capacité à *problématiser* ou à construire le problème sur lequel travailler (Pache et al., 2016). Ce sera notre premier angle d'analyse des MER en géographie.
2. Dans le cadre du PER, la géographie est définie comme l'étude des relations entre les sociétés et les espaces. Notre deuxième angle d'analyse portera sur les défis évoqués par Hertig (2018) pour que cette géographie-là aide à construire une pensée complexe à l'école primaire. Il s'agit de développer chez les élèves la conscience que l'on prend un point de vue disciplinaire sur le problème, un point de vue parmi d'autres, et que *penser en géographie* exige l'appropriation de quelques concepts intégrateurs ou outils de pensée de la discipline.
3. Le troisième angle d'analyse concernera la nécessité de *penser la modélisation* ou de raisonner les modèles convoqués. À partir des situations étudiées, la géographie préconisée par le PER implique de modéliser les relations entre divers éléments sociaux ou spatiaux dès le

¹ Ce Plan d'études contient le curriculum valable pour toute la scolarité obligatoire de la partie francophone de la Suisse, de la 1^{re} à la 11^e année Harmos, abrégées 1H à 11H, et segmenté en trois cycles: cycle 1 (1H-4H, élèves de 4 à 8 ans); cycle 2 (5H-8H, 8-12 ans); cycle 3 (9H-11H, 12-15 ans). Pour une correspondance internationale des années de scolarité, voir <https://www.efib.ch/equivalences-systemes-scolaires>

² Le terme «moyen d'enseignement» correspond à la dénomination «manuel scolaire» employée dans d'autres pays. <https://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Moyens-denseignement-romands-MER/Moyens-denseignement-romands-MER>

cycle 1. Le défi didactique identifié par Hertig (2018) est de parvenir à organiser des démarches qui sortent du schéma «*une cause – un effet*» pour apprendre à penser et à modéliser en termes de système.

1. Apprendre à problématiser pour aborder la complexité du monde

La problématisation fait le lien entre les enjeux de société, qui témoignent de la complexité du monde, et une géographie herméneutique (Rétaillé, 2000). Hertig (2018) met en écho le fait d'apprendre à se questionner ou à problématiser et les finalités du PER – développer son sens critique ou comprendre et agir en connaissance de cause au niveau individuel et collectif. Hertig et Varcher (2004) ont défini les contours d'un dispositif didactique pour effectuer cette problématisation, à savoir l'«*élément déclencheur*» qui comporte une amorce soumise aux élèves (1) et des activités l'exploitant (2) pour aboutir à la stabilisation collective d'un questionnement (3). L'élément déclencheur vise trois buts : éveiller l'intérêt et la motivation pour un nouveau sujet ; exprimer les savoirs déjà-là mais surtout les représentations et les positionnements des élèves relativement à ce sujet ; faire état des questions et définir une problématique d'ordre géographique.

Dans tous les MER de géographie du cycle 2, chaque séquence thématique commence par un module intitulé «*Quel est le problème ?*» afin de s'approprier le sujet et de construire une problématique avec les élèves. Ce module comporte des indications pour l'enseignant-e, propose un déroulement relevant de l'élément déclencheur présenté ci-dessus et met à disposition des supports à utiliser avec les élèves. À sa suite, plusieurs modules à choix proposent des ressources qui devraient permettre de répondre à des questions potentiellement issues de la phase de problématisation. Ainsi, et c'est déjà un point positif, la phase de problématisation fait partie intégrante de la démarche. Elle est bien visible à travers les supports mis à disposition et par son effet de position dans l'ouvrage, en préambule de chaque thème.

Les situations proposées dans les MER à titre d'amorce relèvent des trois conditions de la problématisation identifiées par Fabre (1999) : répondre au pôle social (concerner de véritables enjeux de société complexes), au pôle

épistémologique (s’inscrire dans le sujet et les apprentissages visés) et au pôle psychologique (avoir du sens et être accessibles pour l’élève).

Par exemple, dans le MER de géographie 6H (CIIP, 2014a), une séquence d’apprentissage concerne l’approvisionnement alimentaire, avec pour enjeu d’apprentissage le questionnement et l’analyse des liens entre consommation et production et, plus particulièrement, la production locale. Le module de problématisation invite les élèves à composer un menu à partir d’une liste d’aliments proposés, puis à indiquer leur provenance et à évaluer le degré de transformation. Dans un second temps, il vise à confronter les divers menus composés et leurs informations relatives pour susciter de premières interrogations, des prises de position et aboutir à des questions problématiques.

Le déroulement de l’élément déclencheur proposé par les MER est bien structuré, mais sa mise en œuvre présente là aussi de nombreux défis pour intégrer les trois pôles de Fabre (1999). Un premier défi se rapporte à la situation initiale : il n’est jamais garanti que l’amorce proposée interpellera les élèves et que les propositions seront foisonnantes et inscrites dans le thème visé. Un deuxième défi concerne la phase de définition de la problématique : elle se déroule essentiellement à l’oral et en collectif, laissant peu de marge à l’enseignant·e pour gérer l’imprévisible. Elle demande de prendre en compte les apports des élèves pour tisser des liens afin de formuler collectivement de véritables questions relevant d’une problématique ayant du sens pour l’ensemble des élèves, sans être anecdotiques, et impliquant notamment un questionnement géographique (Sgard, Jenni, Solari et Varcher, 2017). Pour faciliter cette gestion, les MER proposent des exemples de productions d’élèves, qui permettent à l’enseignant·e d’imaginer des possibles. Ils conseillent aussi de réserver un temps de réflexion après le recueil des productions des élèves issues de l’amorce pour organiser la phase de problématisation collective et pour anticiper d’éventuelles « *voies de secours* » (Jenni, Awais, Heizen, Muster-Brüschweiler, Pellaud et Solari, 2015).

Un troisième défi concerne la cohérence de la démarche d’enquête visée par le dispositif. Si les questions des élèves sont pertinentes, sera-t-il possible d’y donner suite, d’y répondre par les modules de recherche de l’information³ proposés par le Moyen d’enseignement ? Elles pourraient

³ Quatre modules sont proposés pour la séquence du MER 6H considérée dans cet exemple : « Que produit-on ici ? Quelles filières suivent nos aliments ? Pourquoi importer ? Comment choisit-on un menu ? ». Ils sont complétés par un module « En conclusion » en guise de synthèse.

porter sur des pans très complexes de la problématique ou nécessiter des ressources qui ne sont pas disponibles dans le MER, peut-être même difficilement accessibles. Afin d'éviter cet écueil, l'enseignant-e pourrait être tenté-e d'influencer la formulation des questionnements réalisés en collectif pour les faire correspondre aux questions des modules de recherche. Il serait plus judicieux de réaliser un travail explicite avec les élèves en discutant et en débattant des différentes étapes de la démarche d'enquête menée, pour examiner la recevabilité des questions, la pertinence des hypothèses, les scénarios d'investigation, la qualité des démarches et des sources, la cohérence des réponses apportées (Gremaud et Roy, 2017).

Dans les MER de 3H-4H (CIIP, 2014b), la démarche d'enquête et sa phase de problématisation sont présentées explicitement en partie introductive du guide pour l'enseignant-e (p. 33-34), et chaque séquence est organisée autour d'un problème à résoudre avec des suggestions de mise en œuvre. Dans le MER 1H-2H (CIIP, 2012), la phase de problématisation n'est pas identifiée en tant que telle. Il est suggéré à l'enseignant-e de « *prendre en compte les questions des élèves pour organiser les activités* » et « *d'aider à clarifier et à formaliser les questions afin de définir la situation qui permettra d'y répondre* » (p. 26). La déclinaison du questionnement géographique (Qui? Où? Pourquoi là? etc.) associée à chaque activité permet toutefois de cerner l'enjeu d'apprentissage visé dans la situation et aide à imaginer des amorces.

Nous pouvons aussi noter une progression dans les modalités de cette démarche de problématisation: poser des questions d'emblée sur une situation est très, voire trop difficile pour de jeunes élèves, du fait de leur développement cognitif, de leur égocentrisme et de leur court parcours scolaire. C'est par le travail de verbalisation de l'enseignant-e que les situations se construisent, que les élèves apprennent peu à peu à se poser des questions géographiques. La nécessité d'explicitier ce qui se joue dans la problématisation est cruciale dès la 1H. Elle a été spécifiquement intégrée aux MER du cycle 2 sous la forme d'ouvrages de référence⁴ en sciences humaines et sociales (SHS) qui incitent enseignant-e-s et élèves à mener un travail métacognitif.

⁴ Ouvrages intitulés *Mémento 5H-6H* et *ODR 7H-8H: Outils, démarches, références*.

2. Mobiliser les outils de pensée de la géographie pour contribuer à la pensée complexe

Durant la problématisation, on opère un ancrage de la complexité dans les disciplines scolaires. Apparemment réducteur à première vue, le passage par les disciplines contribue toutefois à mettre à distance le sens commun en utilisant un appareil conceptuel éprouvé (Audigier, 2015 ; Gremaud et Roy, 2017 ; Hertig, 2011). De plus, et comme annoncé dans l'introduction, la géographie scolaire peut elle-même ouvrir à penser la complexité dans la mesure où elle parvient à relever les trois défis suggérés par Hertig (2018).

Déclinant le Plan d'études romand, les MER sont parvenus à poser la géographie comme l'étude des relations entre les Hommes et les Espaces. Dans ce but, ils proposent les outils de pensée opératoires de la géographie, certes un peu réduits par rapport à la proposition de Hertig et Varcher (2004), mais qui conservent leur caractère interactionnel et systémique. Ainsi, dès le plus jeune âge, les activités des MER 1H-2H et 3H-4H engagent les élèves à se poser des questions touchant à l'organisation de l'espace, aux acteurs et aux liens entre les deux (Qui ? Où ? Pour quoi ? Pourquoi là ? Quelles actions sur l'espace ?)⁵. À partir du cycle 2, les concepts intégrateurs de la géographie dans le PER (acteurs, localisation, organisation de l'espace, échelle) prennent une place prépondérante et profondément organisatrice dans les situations de travail, où l'on va inviter les élèves à mobiliser ces questions de façon plus détaillée, en intégrant celles de l'échelle (Quels espaces et quels acteurs sont-ils concernés ?).

Touchant à divers éléments mis en relation, l'approche géographique des MER présente donc un potentiel intéressant pour ouvrir à la complexité. Elle en est une condition nécessaire mais toutefois insuffisante si l'on suit Hertig (2018) qui évoque deux défis qui demeurent dans la manière de construire ces analyses : d'une part, la considération des acteurs de façon aussi différenciée que possible et, d'autre part, l'exploitation de l'espace « sensible » (ou le paysage) afin de ne pas généraliser de façon simpliste et de permettre l'émergence de liens complexes et diversifiés avec les acteurs concernés.

⁵ Voir le schéma « Regard posé par la géographie sur le monde » du MER 1H-2H, p. 9 et sa reprise sous chaque situation d'apprentissage (p. 33-85) ; dans le MER 3H-4H, il est contextualisé pour chaque activité.

S'agissant des acteurs, une analyse des MER au cycle 1 montre que les élèves sont invités à les identifier de façon systématique à travers des figures précises rencontrées dans l'espace vécu (LE concierge) ou de façon générique (LES voitures). Les MER du cycle 2 mettent aussi en scène une pluralité d'acteurs individuels⁶ ou collectifs⁷ et différents points de vue. Cette entrée par les acteurs rend perceptible une certaine incertitude, caractéristique de la complexité.

Concernant l'espace « sensible », les MER du cycle 1 exploitent systématiquement l'espace vécu par les élèves (la classe, le bâtiment scolaire, la cour, le quartier) et suggèrent des problématiques qui incitent à l'exploration (Pourquoi les friandises sont disposées à la caisse du magasin?). Au cycle 2, le fait d'entrer par un questionnement sur les fonctions et usages donnés aux espaces (habitat, loisirs, approvisionnement, échanges) ramène souvent au paysage sensible à l'échelle locale ou régionale et invite à mobiliser une approche plus nuancée et donc plus complexe.

Si la contribution potentielle de la géographie scolaire des MER à la construction d'une pensée complexe est réelle, elle se heurte encore à des défis qui engagent notamment la formation des enseignant-e-s. Le recours aux concepts intégrateurs devrait permettre de montrer qu'on pose un point de vue sur la situation, mais on pourrait les utiliser sans les expliciter auprès des élèves, passant à côté de l'enjeu métacognitif (voire épistémologique) propre à la pensée complexe. De même, si l'entrée par les espaces sensibles, par les questions spatiales ou par les acteurs et leur diversité permet de percevoir la complexité du réel, on risque toutefois de réduire cette approche à un découpage analytique séparant les acteurs et les espaces les uns des autres, sans chercher à explorer leur dynamique relationnelle. Le danger est de se limiter à quelques situations sans parvenir à généraliser, ou alors à généraliser trop rapidement sans tenir compte des nuances (par exemple, un individu peut être plusieurs acteurs à la fois) ou des échelles sociales (en considérant notamment les acteurs collectifs, qui sont souvent évacués des situations étudiées en classe, car on leur préfère l'acteur individuel que l'on estime plus facilement perceptible par les élèves), voire à construire une vision mécaniste des décisions et des actions humaines.

⁶ Voir MER 7H-8H, Fichier de l'élève, (p. 15, 24, 47, 53, 99, 112).

⁷ Acteurs collectifs exprimés par catégories, par exemple : « touristes, excursionnistes » (MER 7H-8H, Fichier de l'élève, p. 42) ou « consommateurs, employés, commerces » (p. 91).

3. Modéliser la complexité en géographie scolaire

Le principal défi pour les enseignant-e-s est d'aider les élèves à penser la complexité et, en premier lieu, à visualiser, construire et représenter un système complexe. Hertig (2018) place cette capacité à représenter et à modéliser les composantes d'un phénomène ou d'une situation sociale au centre des apprentissages liés à la complexité.

Si plusieurs auteurs (Bachelard, 1979 ; Orange, 2005 ; Roy, 2018) définissent le modèle comme une représentation simplifiée d'une entité du monde réel, Fabre (1999) pose le modèle comme un outil qui permet à l'élève de construire son savoir en formulant des hypothèses, en recherchant et en analysant l'information tout en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. Les modèles permettent une appréhension de faits et de phénomènes construits à partir d'une réalité naturelle, humaine et sociale, et constituent des outils fondamentaux de la pensée scientifique. Ils permettent de penser la complexité en aidant à identifier et à manipuler des représentations déjà existantes (Astolfi et Develey, 1989), mais aussi à en créer de nouveaux en fonction des finalités visées (Gremaud et al., soumis ; Varenne, 2014, 2016).

S'agissant plus spécifiquement des MER du cycle 1, la dimension multifactorielle de la pensée complexe est portée par l'appareil conceptuel de la géographie. Son principal intérêt est d'amener les élèves à explorer leurs hypothèses relatives à l'organisation de leur espace proche, qui concernent les acteurs, leurs intentions, leurs visions et leur logique d'action. L'exemple présenté ci-dessous (figure 1) illustre la construction d'un modèle commun à la classe, visant à représenter un espace connu, son école. Les élèves sont engagés dans un processus d'abstraction et de conceptualisation d'un objet réel en mobilisant les concepts d'acteur (Qui travaille dans mon école ? Quel est son métier ? Quelles sont ses activités ?), de localisation (Où se réalisent ces activités dans le bâtiment ? Pourquoi là ?) et, indirectement, d'organisation de l'espace (Comment l'espace est-il aménagé et organisé en conséquence ?). Certes sommaires, les modélisations des élèves expriment la complexité de leur propre espace de vie scolaire.

En analysant de manière exploratoire les MER du cycle 2 en 7H-8H sous l'angle des travaux de Jenni, Varcher et Hertig (2013), qui définissent six niveaux de pensée systémique (pensée linéaire simple, relation d'origines multiples, relation de successions multiples, syllogisme, relation récursive/

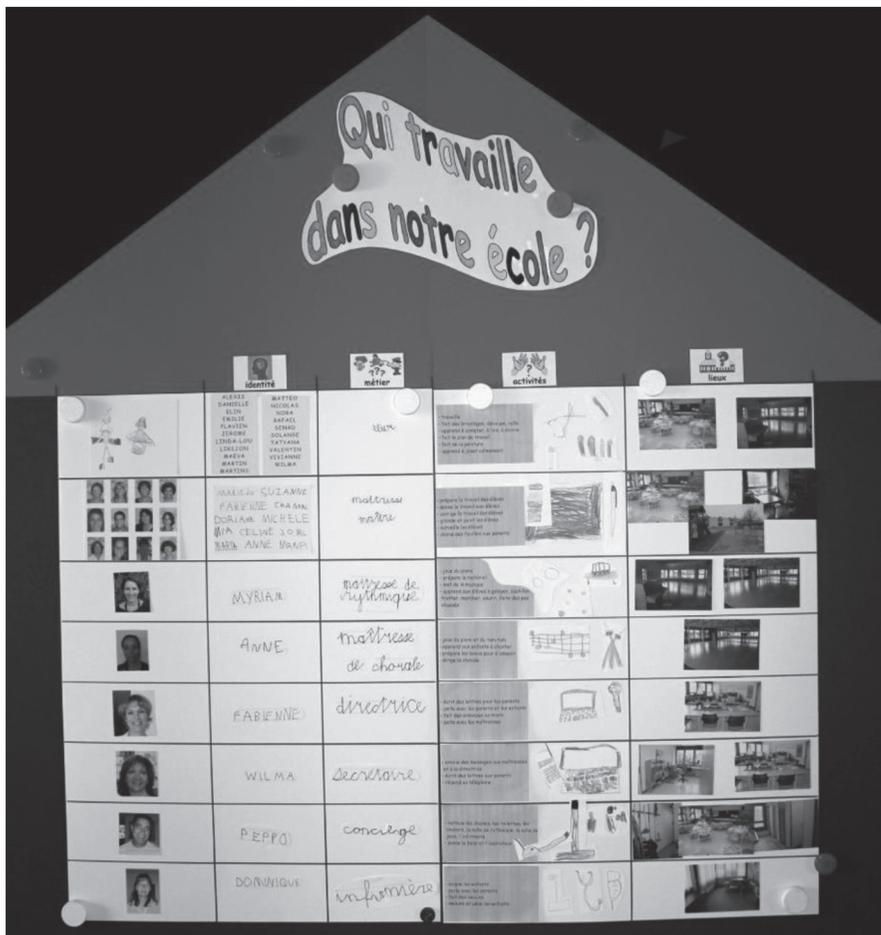


Figure 1. Activité: *Quelle fourmilière!* MER 1H-2H (CIIP, 2012, p. 58).

rétroaction, dilemme/tension dialogique et la mobilisation des outils disciplinaires), nous faisons quelques constats très généraux :

- Les activités tentent de dépasser la pensée linéaire simple ;
- Les activités comportant une relation de type systémique aux origines et aux effets multiples sont souvent privilégiées ;
- Un peu plus de la moitié des tâches placent les élèves en situation de considérer des relations causales d'origines multiples (expliquer un

- phénomène par plusieurs raisons) ou, à l'inverse, des relations à effets multiples (identifier plusieurs conséquences liées à une situation ou à une action);
- Les typologies de pensée de plus haut niveau, telles que le syllogisme, les relations récursive/rétroaction, les dilemmes, sont moins exploitées ;
 - Les concepts propres à la géographie scolaire (acteurs, localisation, organisation de l'espace et échelles) sont bien présents dans les MER avec une focale importante sur le concept d'acteurs.

Une difficulté relevée dans la représentation d'un système complexe est de rendre compréhensible un phénomène, un processus ou une situation, notamment en prenant en considération les boucles de rétroaction dans un espace-temps. L'exemple de la figure 2 ci-dessous, construit autour de la problématique de l'évolution des grandes stations alpines, témoigne de cette volonté de travailler sur des critères multiples et interdépendants qui ont influencé de manière systémique le développement d'une station comme Saint-Moritz à la fin du XIX^e siècle.

Pour contribuer davantage à la construction d'une pensée complexe, le processus de modélisation pourrait se défaire de l'idée classique que le modèle n'est qu'une application ou représentation de lois scientifiques et devenir un instrument pour s'emparer du réel, dont on pourrait cerner les limites, les principes de construction, les simplifications choisies, les éléments écartés. Il s'agit de construire la conscience que le modèle est une réduction du réel, nécessaire à l'esprit humain pour répondre à une intention de compréhension du monde, selon les questions que l'on se pose. De même, l'intérêt de prendre appui sur les concepts intégrateurs dans ce processus de modélisation, qui s'articule autour de la phase de problématisation et la phase d'élaboration du modèle, mérite d'être conscientisé.

2 Dans chaque cercle du schéma place le numéro de la phrase qui l'illustre.

Les touristes anglais

Saint-Moritz vers 1880

Le lieu et ses aménagements

Un opérateur : M. Badrutt

Retrouve la définition d'opérateur à la FE 40

Légende :
 Le lieu influence les choix des acteurs.
 Des acteurs agissent sur le lieu.
 Des acteurs influencent les choix d'autres acteurs.

ODR 20 et 21

- ① M. Badrutt, propriétaire de l'hôtel de luxe Kulm, fait un pari avec ses hôtes.
- ② Il aménage son hôtel pour accueillir les vacanciers aussi en hiver.
- ③ Le froid et les pentes enneigées permettent à l'hôtelier d'organiser des sports de glisse (patinage, luge, etc.).
- ④ Les nouvelles installations attirent davantage de touristes.
- ⑤ Les riches Anglais dépensent beaucoup d'argent pour se loger et se distraire.
- ⑥ Depuis lors, les touristes viennent également l'hiver en Suisse, particulièrement à Saint-Moritz.

Figure 2. « Comment a été inventé le tourisme d'hiver ? » MER 7H-8H, Fichier de l'élève (CIIP, 2016, p. 51)

4. Un défi pour la formation des enseignant-e-s

Les trois mouvements d'analyse développés dans cette contribution pointent les enjeux de scolarisation de la complexité – notamment sous l'angle de la géographie scolaire – et nous renvoie à la formation initiale et continue des enseignant-e-s qui devrait aborder :

- La *problématisation*, dans ses composantes épistémologiques, didactiques et pédagogiques selon le principe du détour/retour (Audigier, Fink, Freudiger et Haerberli, 2011) qui construit un rapport raisonné à la complexité du réel ;

- La *mobilisation des outils de pensée de la géographie (concepts intégrateurs)* et, simultanément, la conscience d’adopter ce point de vue et la nécessité de l’articuler avec d’autres dans une approche complexe ;
- La *modélisation*, dans une perspective multifactorielle et dynamique, qui permet de former à la pensée complexe afin d’assumer un rapport au monde différent par l’adoption d’une posture dialogique.

Ces enjeux nécessitent probablement des dispositifs de formation spécifiques, notamment parce qu’ils impliquent une transformation au niveau des conceptions ou des « sous-jacents » (Buysse, 2018), en plus de régulations au niveau des outils ou des gestes professionnels.

Liste de références

- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (2002). *La didactique des sciences*. Presses universitaires de France.
- Audigier, F. (2015). Chapitre 2. Éducation à... et préparation à la vie. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 25-35). De Boeck Supérieur.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. et Haeberli, Ph. (dir.). (2011). L’éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats. *Cahiers de la Section des sciences de l’éducation*, 130. Université de Genève.
- Bachelard, S. (1979). *Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles*. Maloine.
- Bérard, C. (2009). *Le processus de décision dans les systèmes complexes : une analyse d’une intervention systémique* [Thèse de doctorat]. Université Paris Dauphine, Université du Québec à Montréal.
- Buysse, A. A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20-35.
- Conférence intercantonale de l’Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2010). *Plan d’études romand (PER)*. CIIP. <https://www.plandetudes.ch/>
- Conférence intercantonale de l’Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2012). *Guide pour l’enseignement*

- Géographie-Histoire-Sciences de la nature 1-2*. Moyen d'enseignement romand (MER). CIIP.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2013). *Habiter 5^e*. Moyen d'enseignement romand (MER) de géographie. CIIP.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2014a). *Mon canton, un espace 6^e*. Moyen d'enseignement romand (MER) de géographie. CIIP.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2014b). *Guide pour l'enseignement Géographie-Histoire-Sciences de la nature 3-4*. Moyen d'enseignement romand (MER). CIIP.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2016). *Une Suisse au pluriel – Géographie 7-8*. Moyen d'enseignement romand (MER) de géographie. CIIP.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Presses universitaires de France.
- Gremaud, B. et Roy, P. (2017). La matrice interdisciplinaire d'une question scientifique socialement vive comme outil d'analyse *a priori* dans le processus de problématisation. Dans P. Roy, A. Pache et B. Gremaud (dir.), *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable. Formation et pratiques d'enseignement en question*, 22, 125-141. CAHR.
- Gremaud, B., Letouzey, J., Roy, P. et Mauron, A. (soumis). Le processus de modélisation pour appréhender le chocolat comme un objet complexe d'investigation interdisciplinaire en maternelle. Dans B. Urgelli et A. Hasni, *Éducation aux controverses: enjeux, défis et méthodes pour une citoyenneté critique, active et responsable*. Colloque ACFAS.
- Hertig, Ph. (2011). Le développement durable : un projet multidimensionnel, un concept discuté. Dans A. Pache, P.-Ph. Bugnard et Ph. Haeberli (dir.), *Éducation en vue du développement durable. École et formation des enseignants: enjeux, stratégies et pistes* [Dossier thématique]. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 19-38. CAHR.
- Hertig, Ph. (2017). Éducation à la complexité. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «Éducatifs à»* (p. 74-81). L'Harmattan.
- Hertig, Ph. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 3, 99-114.

- Hertig, Ph. et Varcher, P. (2004). Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire. Dans M. Hasler (dir.), *Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse/Die Schulgeographie in der Schweiz – Entwicklungen und Perspektiven*, 7, 19-38. Arbeitsgruppe Fachdidaktik der WBZ (AFGg) / Groupe de travail Didactique de la géographie (GDGg).
- Jenni, P., Awais, N., Heizen, S., Muster-Brüscheiler, S., Pellaud, F. et Solari, M. (2015). Voulez-vous problématiser avec moi? Dans C. Ronveaux, E. Runtz-Christan et B. Schneuwly (dir.), «Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre» [Dossier thématique]. *Revue des HEP romandes. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19.
- Jenni, P., Varcher, P. et Hertig, Ph. (2013). Des élèves débattent: sont-ils en mesure de penser la complexité? *Penser l'éducation* [Hors-série], 187-204. Université de Rouen.
- Lange, J.-M. et Kebaïli, S. (2019). Penser l'éducation au temps de l'anthropocène: conditions de possibilités d'une culture de l'engagement. *Éducation et socialisation 51: les cahiers du CERFEE*. Presse universitaire de la Méditerranée.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 69-94.
- Pache, A., Curnier, D., Honoré, E. et Hertig, Ph. (2016). Penser l'avenir de manière créative: un enjeu central de l'éducation en vue du développement durable. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 4(197), 51-62. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/973>
- Pache, A., Fierz, S., Reymondin, L., Rogéré Pignolet, B. et Schwab, J. (2019, 16-17 mai). *Les moyens d'enseignements romands en sciences humaines et sociales vont-ils réellement modifier les pratiques?* [Communication]. 14^e journées Pierre Guibbert, Université de Montpellier.
- Retaillé, D. (2000). Penser le monde. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy* (p. 273-286). Belin.
- Roy, P. (2018). *Modèles et modélisation en physique dans les pratiques d'enseignement d'enseignants québécois du secondaire: le cas de la cinématique* [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.

- Sgard, A., Jenni, Ph., Solari, M. et Varcher, P. (2017). Le problème, c'est de le poser. Définitions, modèles, perspectives pour la géographie scolaire. Dans P. Roy, A. Pache et B. Gremaud (dir.), *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable* (p. 39-57). Formation et pratiques d'enseignement en question. CAHR.
- Varenne, F. (2014). Épistémologie des modèles et des simulations: tour d'horizon et tendances. Dans J.-M. Levy (dir.), *Les modèles, possibilités et limites* (p. 13-46). Matériologiques.
- Varenne, F., (2016). La sous-détermination des modèles explicatifs par les lois empiriques. Un problème récurrent mais fécond en géographie de modélisation. Dans C. Blanckaert, D. Samain et J. Léon (dir.), *Modélisations et sciences humaines. Figurer, interpréter, simuler* (p. 85-101). L'Harmattan.

**François AUDIGIER, Pierre-Philippe BUGNARD,
Pierre VARCHER**

L'ERDESS en abyme : des défis didactiques anciens, de plus en plus actuels¹

Résumé

Face aux nouveaux défis posés, dès à présent, pour l'avenir de l'humanité, les scientifiques s'accordent sur les principales caractéristiques de ces phénomènes, mais les rapports entre eux et les individus et les groupes révèlent de nombreuses difficultés. Ainsi, infox et idées complotistes se

¹ Cette contribution est fondée sur les travaux d'un vaste projet de recherche mené par l'ERDESS (Équipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales de l'Université de Genève fondée en 2002), projet financé de 2007 à 2012 par le Fonds national suisse de la recherche scientifique et les institutions partenaires. Intitulé *Les contributions des disciplines de sciences sociales – histoire, géographie, citoyenneté – à l'éducation en vue du développement durable. Étude d'un exemple : le débat en situation scolaire*, le projet s'est déroulé en deux phases de trois années chacune : le thème portait sur les catastrophes climatiques et leurs conséquences humaines et sociales (première phase); sur les ressources alimentaires, en particulier sur la production et la consommation de la viande (deuxième phase). Des séquences d'enseignement-apprentissage permettant aux élèves de mobiliser savoirs et compétences disciplinaires ont été développées en collaboration entre équipe de recherche et enseignant-e-s partenaires, et mises en œuvre dans les classes expérimentales. Les élèves ont ensuite été placés en situation de débat afin de traiter la problématique posée.

De 2007 à 2012, l'équipe de recherche était composée de François Audigier, Nadine Fink, Nathalie Freudiger, Philippe Haerberli, Philippe Jenni, Pierre Varcher (Université de Genève), Pierre-Philippe Bugnard (Université de Fribourg), Samuel Fierz et Fabio Di Giacomo (HEP Valais), Philippe Hertig, Alain Pache et Guillaume Roudit (HEP Vaud).

diffusent largement pour contester la pertinence des analyses scientifiques et des solutions proposées. De 2007 à 2012, une équipe de recherche de Suisse romande a mené, dans des classes de l'école obligatoire, une recherche permettant aux élèves de construire et de mobiliser savoirs et compétences disciplinaires de sciences humaines et sociales, en vue de participer en tant que citoyens informés et critiques aux débats concernant ces défis et leurs solutions.

Mots clés

Humanité, avenir, savoirs, compétences, débat, citoyenneté.

Abstract

Facing new challenges concerning, from now on, the future of Humanity, scientists agree on the main characteristics of these phenomena, but the relationships between them with individuals and groups reveal many difficulties. Thus, infox and conspiratorial ideas are widely disseminated to contest relevance of their analyzes and proposed solutions. From 2007 to 2012, a research team from the French-speaking Switzerland conducted research in primary and secondary school classes enabling students to build and mobilize disciplinary knowledge and skills in the humanities and social sciences so that they may participate as informed and critical citizens to the debates about these challenges and their solutions.

Keywords

Humanity, future, knowledge, skills, debate, citizenship.

Introduction

Changement climatique, perte de la biodiversité, raréfaction de certaines ressources indispensables au fonctionnement de nos sociétés... autant de défis posés à l'avenir de l'humanité. Si les scientifiques s'accordent sur les principales caractéristiques de ces phénomènes et luttent pour qu'ils soient vraiment pris en compte par les sociétés et les pouvoirs publics, le rapport

des individus et des groupes aux savoirs, en particulier scientifiques, révèle des hiatus insoupçonnés. La nature des phénomènes en jeu et l'impact des actions nécessaires à leur contrôle sont désormais contestés sous forme d'*infox* et d'*idées complotistes* dont la diffusion est facilitée par la nouvelle galaxie numérique. Chacun·e ou chaque groupe constitué ou informel assène sa vérité comme une certitude. La défiance envers la science, voire son rejet, fait guise d'autorité. Le recours à l'école est alors réclamé, mais sans considération de la complexité des activités enseignante et apprenante.

Dans ce contexte, un accompagnement des élèves dans la construction de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes leur permettant d'appréhender les défis contemporains, en vue d'une citoyenneté responsable, s'impose comme une nécessité. De 2007 à 2012, l'ERDESS, fondée en 2002, a conduit des recherches sur les contributions des disciplines d'enseignement des sciences sociales à l'éducation en vue du développement durable (EDD) (Audigier, Fink, Freudiger et Haeberli, 2011 ; Bugnard, Pache et Haeberli, 2011).

Amorcées il y a quinze ans, ces recherches n'avaient certes pas abordé de front la question des *infox* et du *complotisme*. Elles s'étaient néanmoins attachées au rôle des savoirs enseignés et des dispositifs didactiques face à la fascination des thèses simplificatrices. L'idée était de conférer aux élèves les moyens de déceler les failles d'une explication spontanée en apprenant à penser la complexité du monde. Dans le sillage des travaux de l'ERDESS, Philippe Hertig (2015, 2018) a étudié notamment la question de l'enseignement-apprentissage de la complexité. En amont, il s'agissait de cerner l'apport des disciplines. Aujourd'hui, alors que les tensions se sont exacerbées, il nous semble que les travaux de l'ERDESS offrent toujours de pertinentes perspectives.

1. Questionnements didactiques

Pour former les élèves à comprendre les urgences écologiques et sociales que l'humanité doit affronter afin de garantir l'habitabilité de la Terre et à agir en conséquence, les didactiques des sciences sociales ont à relever deux défis en particulier :

- La construction des compétences attendues (cognitives, éthiques, sociales, politiques) pour traiter de tels enjeux dépasse la seule transmission de savoirs et de modes de pensée. Nos manières de penser le monde, de le comprendre, de décider et d'agir, seul·e et en relation

avec les autres, mobilisent un grand nombre d'éléments: des savoirs rationnels, critiques, mais aussi spontanés, provisoires, pleins de doutes, des émotions, des opinions, des croyances plus ou moins raisonnées. Pour qu'il y ait apprentissage, l'enseignement doit prendre en compte cette diversité de références présentes chez les élèves, comme chez tout individu.

- Un tel enseignement doit permettre aux élèves d'élaborer leurs propres modes d'appréciation du réel, de développer des capacités d'analyse, de critique et de décision qu'il-elle-s puissent réutiliser en situations sociales hors de l'école. C'est toute la question du transfert et de ses défis qu'il est nécessaire de poser dès le moment où il est admis que les apprentissages doivent déboucher sur des effets qui dépasseront l'instant de leur exercice scolaire, de leur initiation à leur évaluation en classe, ainsi que l'a étudié, par exemple, Chantal Déry (2008) dans sa thèse.

Pour nos didactiques, le problème se complexifie: l'attraction de théories complotistes et d'infoc se fait pressante, imposant comme des «vérités» des points de vue fondés sur des savoirs rebelles à tout examen raisonné par recours à des ressorts éludant le domaine cognitif:

«La fascination exercée par ces mythes tient au fait qu'ils semblent nous ouvrir un monde qui nous serait autrement inaccessible. En outre, il est tentant de se dire que l'on appréhende des choses que d'autres ne veulent ou ne peuvent apparemment pas voir. Avoir l'impression de connaître la vérité renforce l'estime de soi et crée un sentiment de communauté parmi les personnes éclairées» (Wylter, 2021).

Toute tentative visant à démonter les fausses informations peut dès lors se révéler vaine. Il est essentiel d'admettre que celles-ci touchent à l'identité même de la personne, ce qui implique que les références courantes à des mythes, à des allégations, à ce que l'on appelle désormais des infoc, soient traitées en classe pour ce qu'elles sont: des «vérités-refuges». Alors il faut les aborder non «comme des obstacles ou des erreurs qu'il s'agirait de franchir ou d'éradiquer, mais comme les composantes d'une pensée qu'il s'agit de raisonner et d'enrichir afin de construire des compétences sociales» (Fink et Audigier, 2008).

Le défi didactique est bien d'articuler la prise en compte de ces «vérités-refuges» avec la construction, en collectif, de compétences d'action, fondées sur des savoirs reconnus comme légitimes. L'ERDESS avait associé à sa recherche des classes dont les élèves étaient placés face à des

problèmes appelant débats et controverses. Par exemple, l'impact de la consommation de viande sur le climat et la biodiversité, ici, là où sont les élèves, et ailleurs, dans le monde. Une démarche s'inscrivant dans les courants pédagogiques privilégiant l'étude de « *questions socialement vives* », selon le concept développé par Alain Legardez et Laurence Simonneaux (2011).

Les savoirs ont été soumis à un examen critique des outils d'analyse du réel utilisés dans nos disciplines, avec une reformulation autour d'*indicateurs*. La démarche intitulée « *détour-retour* » a été lancée afin de favoriser le transfert de savoirs et de compétences construits à l'école vers des situations sociales hors de celle-ci.

2. Les indicateurs : analyseurs de l'objet et outils de mise en œuvre de la déconstruction

L'opération première dans l'élaboration d'un projet d'enseignement, c'est une analyse, par l'enseignant-e, de la situation sociale étudiée afin d'identifier les raisonnements nécessaires à son traitement. Il s'agit aussi de repérer les conceptions spontanées des élèves, de choisir pour cela l'amorce la plus pertinente possible pour introduire le thème d'étude (Humbel, Jolliet et Varcher, 2013, 329).

Le réel se présente dans une complexité totale. Il faut y mettre de l'ordre et du sens. Pour cela, les humains ont développé des langages, des manières de trier et de classer les activités sociales. Nous héritons d'une catégorisation du monde organisant aussi bien les champs scientifiques que ceux des médias : économie et finance, social et démographie, politique et juridique, culture et croyances, etc. S'y ajoute ce qui relève habituellement de la « *nature* ». De telles catégories ressortent des disciplines scolaires de sciences humaines et sociales enseignées dans l'école obligatoire en Suisse romande : citoyenneté, géographie et histoire, avec, dans certains cantons, l'éthique et la culture religieuse, l'économie et le droit. Bien qu'elles soient l'objet de débats, ces disciplines sont généralement admises comme allant de soi.

Les ressources cognitives avec lesquelles interroger le réel, étudier les activités humaines, décider et agir, ont donc été rangées autour de quelques grands indicateurs. Ceux-ci sont transversaux aux catégories rappelées précédemment. Découlant des réalités sociales, ils se révèlent opérationnels

pour les disciplines scolaires concernées et leur enseignement. Enfin, ces outils ouvrent aussi à de nombreuses collaborations entre disciplines.

Voici donc les cinq indicateurs identifiés dans le cadre de la recherche de l'ERDESS² :

- Les acteur·trice·s, qu'il·elle·s soient individuel·le·s ou collectif·ve·s. Nous ne produisons pas la même compréhension du monde et n'engageons pas les mêmes actions si nous les nommons en fonction de leur richesse, de leur métier, de leur position politique, de leurs croyances, etc.
- La pluralité des échelles sociales, spatiales et temporelles : ce qui précède sur les acteur·trice·s dit l'importance des échelles sociales que nous négligeons trop souvent. Quant aux échelles spatiales et temporelles, leur combinaison explicite est un important enjeu de formation, notamment autour de l'articulation du local et du global, ainsi que des trois dimensions, passés, présents et futurs³.
- La décision et l'action. Ce sont certainement des préoccupations nouvelles dans les pratiques et les contenus d'enseignement. Elles sont liées à l'importance du futur puisque, au risque de rappeler une banalité, c'est pour l'avenir que des savoirs sont transmis et construits à l'école. Ici aussi reviennent au premier plan les acteur·trice·s avec leurs relations de pouvoir, de collaboration et de coopération, de concurrence et de compétition, de rapport de force.
- Les conditions juridiques et politiques de l'action. Le·la citoyen agit dans un cadre donné, celui des lois de la communauté politique dans laquelle il vit et des institutions qui les mettent en œuvre et les font évoluer. Pour engager des actions, élaborer et développer des initiatives, il doit suffisamment connaître ce qui lui est possible d'entreprendre et comment le faire. C'est une question de libertés et de pouvoirs.
- Les normes éthiques. Les lois ne sont pas nécessairement justes. Le·la citoyen·ne est aussi responsable de leur perfectionnement, des changements souhaitables ou redoutés dans les lois.

À ces indicateurs, il convient d'ajouter :

- Ce qui relève des milieux, des données naturelles, en relation avec l'écologie.

² Pour une présentation plus complète, voir Audigier, Fink, Freudiger et Haerberli (2011).

³ Le pluriel pour marquer la pluralité des récits ou des analyses qui en sont faits.

- Une réflexion plus systématique sur les chiffres, quantités absolues, valeurs relatives, pourcentage, etc. Ce qui accompagne souvent les raisonnements probabilistes.
- Une «*pensée de l'incertitude et du risque*». Si l'accord existe pour imputer aux actions humaines les modifications négatives, voire catastrophiques, que connaît la planète – les climats, la biodiversité, la rareté croissante de certaines ressources, la pollution, etc. –, les manières d'en anticiper les conséquences et de construire des solutions, appellent une pensée de l'incertitude et du risque. Cela implique aussi une introduction aux raisonnements probabilistes.
- Un travail ayant pour but de stabiliser les savoirs sur lesquels les scientifiques sont d'accord, ce qui est acquis, et de les distinguer des questions que de nouvelles recherches explorent pour produire de nouveaux savoirs. Mais il ne faut pas se tromper de débat. Le doute scientifique n'est pas le doute de sens commun.

3. Démarche «*détour/retour*» et phase de problématisation par «*élément déclencheur*»

Les problèmes auxquels nos sociétés, plus largement les habitant·e·s de la Terre, doivent faire face ne sont pas disciplinaires, au sens où leur analyse, leur compréhension, la définition et le choix des actions à mener ne relèvent pas mécaniquement d'une science ou de plusieurs sciences, mais de débats publics argumentés, de décisions prises par les citoyen·ne·s, de leurs actions individuelles et collectives. Ils sont «*politiques*» au sens premier du terme. Mais, pour que ces débats et décisions soient raisonnés, les apports des savoirs issus des sciences de la matière et du vivant, des sciences humaines et sociales sont indispensables.

La démarche commence par un moment de travail collectif de construction et d'appropriation du problème, moment qualifié d'«*élément déclencheur*» :

«Le problème n'est pas donné tel quel à la classe. Il est d'abord à construire par les élèves qui se confrontent à une situation de départ énigmatique. [...] Dans le cadre de ce moment didactique, il semble tout à fait fonctionnel de distinguer trois phases chronologiques. Tout d'abord poser une amorce, avec une consigne permettant une production de la part des élèves. [...] Une deuxième phase de mise en commun (de ces

productions) durant laquelle (il s'agit d'accueillir et de répertorier aussi toute référence à des mythes, des affirmations du sens commun ou des fake news, de les inscrire dans une dynamique telle qu') un débat puisse prendre tout son sens (prise de conscience des représentations d'autrui, de leurs questionnements...) et que la problématisation puisse prendre forme et se développer.»

Et finalement, une troisième phase: «*Pour permettre l'émergence, la clarification et l'explicitation d'une problématique qui devrait faire sens collectivement.*» (Humbel, Jolliet et Varcher, 2013).

Une fois le problème posé, le «*détour*» disciplinaire implique d'en étudier diverses composantes selon des modalités permettant aux élèves d'argumenter leur point de vue, de mettre à distance le sens commun, de disposer d'outils critiques. Ces outils disciplinaires sont validés par leurs propres fondements scientifiques et adaptés aux caractéristiques des élèves – concepts, modes de pensée, notions, etc. –; ils sont introduits et travaillés de manière explicite.

Le «*retour*» est un moment où les élèves sont placés dans des situations, des dispositifs, suffisamment éloignés des pratiques scolaires habituelles pour se présenter comme pouvant exister ou existant dans la vie courante. Il s'agit de favoriser un transfert des compétences construites en classe vers ces pratiques sociales, en mettant l'accent sur des dispositifs d'apprentissage qui ont une relation analogique explicite avec des pratiques sociales, comme les pratiques de débat en classe ou celles liées à la pédagogie de projet.

Parmi une pluralité de choix possibles, nous avons retenu des situations de débat (Audigier, 2016). Un des enjeux est alors la capacité des élèves à mobiliser des savoirs construits durant la phase de «*détour*».

Enfin, cette démarche «*détour/retour*» demande à être complétée par une phase, sorte de second «*retour*», où les élèves sous la direction de l'enseignant-e, identifient nomment les apprentissages qu'il-elle-s ont réalisés. C'est un temps d'institutionnalisation des savoirs et savoir-faire mis en œuvre et appris, nécessaire à leur stabilisation comme apprentissage, temps trop souvent absent de nos enseignements.

Conclusions

Les analyses des débats mettent en évidence quelques difficultés que rencontrent les élèves, sinon à réinvestir les savoirs, du moins à le faire avec une certaine prise en compte de la complexité des situations étudiées. Les élèves énoncent une pluralité d'argumentations qui reprennent de manière presque aléatoire des données rencontrées dans les moments de travail; ils-elles expriment une diversité de points de vue qui est proche de celle que l'on observe dans la société. Nous avons aussi observé, avec quelques exemples – malheureusement trop peu nombreux –, des «*déplacements*» entre les points de vue avant et après. Enfin, un résultat, peu évoqué sans doute parce que subjectif, est l'impact fort d'un dispositif de débat en classe, perceptible lorsque, parmi d'autres, un enseignant de 11^e rapporte qu'il n'avait jamais vu ses élèves s'investir autant, s'exprimer autant, s'affirmer autant... Ce qui nous conduit à penser que, finalement, un transfert hors classe des compétences exercées se révèle plausible.

À partir de cette évocation des travaux de l'ERDESS 2007-2012, il conviendrait de poursuivre les recherches en didactique afin de conférer les moyens d'examiner et de déconstruire les «*vérités-refuges*» véhiculées par les médias et les réseaux sociaux. Par exemple autour des interrogations suivantes :

- Comment le débat argumentatif en classe peut-il prendre valeur de stratégie de mise en situation sociale de l'information des médias et de leur confrontation aux savoirs construits et contribuer ainsi à percer les limites des argumentaires relevant de la désinformation ou du complotisme ?
- Comment, dans la construction de points de vue, permettre aux élèves de lier émotions, valeurs et connaissances ? Sans opposer raison et émotions, mais bien raison et déraison. Le dépassement de cette opposition qui persiste souvent au sein de notre petit monde enseignant et académique constitue un enjeu didactique fondamental.
- Comment renforcer la formation des enseignant-e-s à guider les élèves dans la construction de leur compétence à problématiser ? Fabre (2009, p. 228) rappelle en effet que «*savoir n'a pas le même sens lorsque je déclare savoir ce que je cherche et lorsque je prétends posséder la solution. Il y a un art des questions qui est de savoir poser et construire des problèmes*».

Or, infox et thèses complotistes ne proposent que des solutions sous forme de « *vérités-refuges* ».

Au cœur de ces préoccupations de formation siège le sens des mots, des expressions, des constructions langagières, linéaires ou spatiales, verbales ou iconiques, qui structurent et disent nos rapports au monde et aux autres. La maîtrise des concepts et l'apprentissage des conditions de leur validité et de leur usage constituent un levier pour soumettre ces « *vérités-refuges* » à la critique et construire des savoirs raisonnés, nécessaires, pour exercer sa liberté et sa responsabilité citoyenne.

Enfin, en amont des questions didactiques, se pose un problème qui relève de l'intelligence politique et concerne les choix de ce qu'il convient de transmettre aux générations actuellement scolarisées. Le Plan climat pour l'école vaudoise lancé par le gouvernement vaudois en 2020, par exemple, devait permettre aux élèves d'acquérir les savoirs et les compétences nécessaires pour maîtriser les enjeux énergétiques et climatiques. Or, il a été rejeté par une majorité de parlementaires. La crainte d'un « *matraquage idéologique* » aboutissant à former de « *futurs zadistes* » l'emportant sur celui du développement de l'esprit critique des élèves face aux enjeux de la durabilité. Pourtant, la responsabilité humaine dans le réchauffement climatique, le déclin de la biodiversité ou l'épuisement des ressources de la planète, est scientifiquement établie. Il faut dès lors affirmer avec force la nécessité d'introduire systématiquement à l'école un travail raisonné et critique sur ces défis.

Liste des références

- Audigier, F. (2016). Débat et formation politique: interrogation sur une nouvelle « norme pédagogique » autour de l'exemple de l'éducation en vue du développement durable. Dans M.-A. Éthier et E. Mottet, *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté* (p. 129-138). De Boeck.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N., Haeberli, Ph. et l'équipe ERDESS (dir.). (2011). Éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 130 (247 p.).
- Bugnard, P.-Ph., Pache, A. et Haeberli, Ph. (dir.). (2011). Éducation en vue du développement durable, école et formation des enseignants: enjeux,

- stratégies, pistes. *Revue des HEP romandes. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13.
- Déry, Ch. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves de 3^e cycle primaire* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Vrin.
- Fink, N. et Audigier, F. (2008). Sciences sociales et éducation en vue du développement durable : un dispositif de recherche visant à identifier les savoirs scolaires mobilisés par les élèves en situation de débat. Dans *Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques?* Colloque international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Communication 23, axe 2. IUFM de l'Université de Nantes.
- Hertig, Ph. (2015). Approcher la complexité à l'École : enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et sciences de la société dans une école en mutation : fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 125-137). De Boeck.
- Hertig, Ph. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 3, 99-114.
- Humbel, L., Jolliet, F. et Varcher, P. (2013). La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches-clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD : la capacité de problématiser. Une application en classes de collège au sujet de QSV liées au fait religieux. Dans J.-M. Lange (dir.) (2012), *Actes du colloque international. L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'école*. Université de Rouen.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2011). Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. *Éducagri*, 402.
- Wyler, D. (2021). Le complotisme ou l'art de la transformation. Théories du complot, *fake news* et racisme. Confédération suisse, Commission fédérale contre le racisme. *Tangram*, 45(26).

Troisième partie

**Recherches doctorales
sous la (co-)direction de Philippe Hertig**

Daniel CURNIER

L'Anthropocène : un concept intégrateur pour l'enseignement des sciences de la nature et de la culture¹

Résumé

L'Anthropocène serait l'époque géologique actuelle, marquée par la perturbation des grands équilibres écologiques par les activités humaines. Cette modification des conditions biogéochimiques globales impose une transition des sociétés modernes vers un nouveau modèle d'organisation politique et de fonctionnement économique. L'institution scolaire peut contribuer à une métamorphose de la société, à condition d'entreprendre une mutation conséquente. Cette contribution propose de mobiliser l'Anthropocène à titre de concept intégrateur pour la construction de savoirs portant sur les enjeux globaux, tout en développant des compétences épistémologiques.

¹ Ce texte poursuit les réflexions développées lors d'une thèse de doctorat, dirigée par les professeurs Philippe Hertig et Dominique Bourg et accessible en ligne sur le serveur de l'Université de Lausanne (voir bibliographie). Il approfondit en particulier les enjeux didactiques relatifs à l'un des éléments du curriculum proposé aux pages 206 et suivantes : celui « d'Anthropocène » comme l'un des quatre concepts intégrateurs d'un ensemble de savoirs construits lors de séquences interdisciplinaires.

Mots clés

Anthropocène, complexité, interdisciplinarité, concept intégrateur, éducation à la durabilité.

Abstract

The Anthropocene is considered as the current geological epoch, featuring the disturbance of the global ecological system by human activities. These changes in the global biogeochemical conditions impose the transformation of modern societies towards a new model of political organisation and economical structures. Schools can contribute to the transformation of society, provided that a significant curriculum change is made. This chapter suggests referring to the Anthropocene as an integrative concept to both building knowledge about great global issues and developing epistemological skills.

Keywords

Anthropocene, complexity, interdisciplinarity, integrative concept, education for sustainability.

1. Anthropocène

Il y a maintenant vingt ans, le prix Nobel de chimie néerlandais Paul Crutzen proposait le terme d'« Anthropocène » pour désigner l'époque géologique dans laquelle serait entrée l'humanité depuis qu'elle modifie profondément les équilibres écologiques et, en particulier, les grands cycles biogéochimiques (carbone, azote, phosphore, etc.) (Crutzen, 2002).

Cette incursion d'un chimiste de l'atmosphère dans le champ de recherche des géologues (plus précisément celui des stratigraphes) n'est pas allée sans susciter d'intenses débats scientifiques qui sont encore en cours. Ceux-ci portent non seulement sur le moment exact du passage de l'Holocène² à l'Anthropocène, mais également sur la pertinence même de

² L'Holocène est l'époque géologique qui a débuté il y a quelque 12 000 ans avec la fin de la dernière grande glaciation et qui se serait terminée avec l'entrée en Anthropocène. Elle se caractérise par un climat

l'apparition et de la diffusion de ce concept encore mouvant (Bonneuil et Fressoz, 2013). Les sciences humaines et sociales se sont jointes à la discussion, notamment pour questionner les présupposés attribuant les bouleversements environnementaux aux « activités humaines », sans prendre en compte la responsabilité prépondérante de certains groupes humains dans la dévastation passée et présente de l'écosystème planétaire (Malm, 2017). Ces débats s'avèrent être une opportunité rêvée pour permettre aux élèves de comprendre les enjeux planétaires contemporains, mais aussi pour développer une culture épistémologique et tisser des liens entre des savoirs issus de différentes disciplines scolaires.

2. Comprendre la complexité du monde

Comme l'ensemble des institutions constitutives de nos sociétés, l'institution scolaire se voit dans la nécessité de se réinventer du fait de l'entrée dans un régime écologique inédit (Curnier, 2021). La forme scolaire actuelle résulte de choix politiques inscrits dans un contexte culturel et historique spécifique, celui de la Modernité (Curnier, 2017b; Forquin, 2008). Or, ce système de représentations et de valeurs agit comme un obstacle à la nécessaire métamorphose de l'organisation sociale (Kuhn, 1962/2008; Morin, 2014). Pourtant, une refondation du curriculum paraît inévitable à terme, même si certains éléments intéressants sont déjà présents dans les textes officiels. Comme d'autres plans d'études, le Plan d'études romand préconise par exemple, parmi les finalités principales attribuées à l'école, de permettre aux élèves « *d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques* » (CIIP, 2010, p. 21).

Cependant, la complexité du monde n'a fait qu'augmenter avec l'incertitude associée à l'entrée en Anthropocène. Cette complexité croissante invite à tisser des liens entre savoirs disciplinaires (Morin, 2014) et, en particulier, entre savoirs issus des sciences expérimentales et des sciences humaines et sociales. Selon Lenoir (2015), les savoirs scolaires se répartissent en trois catégories, dont les étiquettes sont ici adaptées à

relativement doux, mais surtout particulièrement stable, qui serait une des conditions de l'émergence des sociétés agricoles, puis de celle des civilisations contemporaines.

la finalité de la compréhension de la complexité du monde et selon les champs disciplinaires inscrits dans le Plan d'études romand :

- Les sciences de la nature et les sciences humaines et sociales poursuivent la construction d'une compréhension du monde ;
- Les langues et les mathématiques permettent d'exprimer cette compréhension du monde ;
- Les arts et les disciplines du domaine « Corps et mouvement » permettent la mise en relation de l'élève avec le monde ainsi construit.

Il s'agit là d'une typologie forcément réductrice que l'on préférera lire à partir de la finalité prioritaire attribuée à chacun des domaines disciplinaires, plutôt que comme un carcan exclusif. Elle offre néanmoins l'avantage de réunir les sciences expérimentales et les sciences humaines et sociales au sein d'un groupe commun, dont la priorité est la construction d'une image du monde répondant aux exigences de la rigueur scientifique. C'est en cherchant à faire dialoguer les différentes disciplines scientifiques présentes à l'école et à permettre aux élèves de développer une culture scientifique que le recours au concept d'Anthropocène devient intéressant.

3. Sciences de la nature et sciences de la culture

Dans le champ académique, les débats qui entourent l'émergence du concept d'Anthropocène mettent en lumière les travaux d'anthropologues montrant le particularisme occidental que constitue la séparation de la nature et de la culture (Descola, 2005). Ce dualisme socialement construit se retrouve dans le découpage du savoir académique en deux grandes catégories (que l'on retrouve dans l'organisation des savoirs scolaires) : les sciences de la nature et les sciences « de la culture » (Rastier et Bouquet, 2002). Certaines recherches des sciences « de la culture » se sont d'ailleurs lancé-e-s dans un important travail d'autocritique et de redéfinition épistémologique, prenant acte de l'artificialité de la dualité nature-culture et de l'imbrication des sociétés et des écosystèmes dans ce que l'on appelle désormais volontiers le milieu (Berque, 2000) ou les systèmes socio-écologiques (Haberl, Fischer-Kowalski, Krausmann et Winiwarter, 2016). Les courants « dissidents » ainsi constitués au sein des différentes disciplines des sciences humaines et sociales partagent des préoccupations communes et forment le champ interdisciplinaire récent des humanités

environnementales (Blanc, Demeulenaere et Feuerhahn 2017). Celles-ci se combinent volontiers aux différentes sciences du système Terre pour construire une compréhension globale des grands enjeux planétaires contemporains. Cette évolution en temps réel des champs de recherche académique représente une occasion précieuse d'étudier à l'école les principes, les forces et les limites du savoir scientifique.

4. Interdisciplinarité

Plus encore, l'appropriation par les sciences humaines et sociales d'un terme géologique inventé par un chimiste de l'atmosphère et passablement diffusé par les médias de masse est un excellent exemple de la plasticité d'un concept au moment de son émergence. Il illustre également la circulation de « concepts nomades » (Stengers, 1987) entre différentes disciplines et l'ampleur des discussions qui peuvent animer les communautés scientifiques. Ce nomadisme a par exemple conduit à la proposition du terme alternatif de « Capitalocène » pour pointer la responsabilité différenciée des peuples et des classes sociales dans la perturbation des équilibres écologiques (Malm, 2017). Autour du concept d'Anthropocène, peut-être plus qu'autour de n'importe quel autre, peut se développer une compréhension de l'apport des différents regards disciplinaires sur un phénomène qui n'appartient à aucun territoire scientifique particulier.

Car c'est bien la combinaison des différents savoirs disciplinaires qui permet d'éclairer les nombreuses facettes constitutives de ce concept. Si l'on se réfère aux disciplines scientifiques généralement présentes à la grille horaire, la physique peut montrer comment la prolifération de l'armement nucléaire sera encore détectable dans les sédiments dans 100 000 ans, la biologie comment la déforestation et l'agriculture du Néolithique sont visibles sous forme de pollens jusque dans les glaces du Groenland et la chimie comment la perturbation des cycles biogéochimiques par les activités humaines modifie les dépôts sédimentaires lacustres et côtiers.

En parallèle, l'histoire scolaire a la chance de pouvoir puiser dans le courant académique foisonnant de l'histoire environnementale pour discuter quels événements passés pourraient être le déclencheur de l'Anthropocène; l'économie peut puiser dans plus de cinquante ans de théorie bioéconomique pour éclairer le lien entre la « Grande accélération » de la croissance économique mondiale dès 1950 et le dépassement des

limites planétaires ; le droit peut permettre de s'intéresser aux débats sur la responsabilité des un-e-s et des autres dans le changement de régime écologique ; la psychologie peut aborder les obstacles cognitifs aux changements de comportement qui se font attendre, malgré les signaux d'alarme de plus en plus nombreux ; la philosophie peut questionner le rôle de la technique dans les réactions politiques face à l'urgence écologique ; et la géographie peut traiter des questions techniques liées aux traces sédimentaires qui permettront aux géologues de se positionner quant au commencement de l'Anthropocène, comme des diverses facettes des interrelations entre l'être humain et son environnement.

5. L'Anthropocène comme concept intégrateur

Pourtant, une compréhension interdisciplinaire de la complexité du monde ne se réduit pas à la juxtaposition de savoirs disciplinaires construits lors de plages horaires hermétiques et désarticulées. Du point de vue curriculaire, il est nécessaire de répartir les savoirs de manière cohérente et de planifier une progression coordonnée des apprentissages. Lors de l'étape de la planification didactique, une démarche interdisciplinaire nécessite un moment de problématisation commun à l'ensemble des disciplines en amont des apprentissages disciplinaires, ainsi qu'un moment d'institutionnalisation en fin de séquence, lors duquel une synthèse devrait émerger du dialogue entre les savoirs construits au sein des différentes disciplines. C'est précisément dans cette optique que le recours au concept d'Anthropocène paraît opportun. En effet, « *la connaissance n'est connaissance qu'en tant qu'organisation, mise en relation et en contexte des informations* » (Morin, 1999, p. 17).

Cette organisation passe par l'articulation de connaissances factuelles, d'outils disciplinaires et de capacités transversales autour de « concepts intégrateurs ». Ces « superconcepts » sont « *des outils opératoires de pensée [...] qui jouent un rôle essentiel dans l'organisation des savoirs [...]* » (Hertig, 2012, p. 44-45).

Si ceux-ci sont généralement identifiés au sein des différentes disciplines pour structurer les apprentissages (l'énergie en physique, l'échelle en géographie, etc.), l'Anthropocène pensé comme concept intégrateur a le potentiel de contribuer à articuler les savoirs issus des différentes disciplines des humanités environnementales, mais aussi entre ces savoirs

et ceux construits en cours de sciences expérimentales. Cette démarche aurait pour but de mener à une compréhension des interactions entre systèmes sociaux et systèmes écologiques. Chacun de ces systèmes étant pour le moins complexe, l'étude de leurs interactions nécessite un concept intégrateur suffisamment puissant, sans pour autant qu'il soit porteur d'une « vérité définitive ».

L'Anthropocène pourrait être un concept intégrateur doté de la capacité à remplir cette mission délicate. En effet, son émergence relativement récente et son nomadisme disciplinaire en font un concept à la fois mobilisable et dérangeant pour l'ensemble des sciences de la nature et de la culture. Il illustre en outre à merveille comment se construit le savoir scientifique à travers des propositions, des discussions, des critiques, des controverses et des précisions progressives. Il permet finalement de bousculer les certitudes épistémiques et peut-être même paradigmatiques, au point de mener au dépassement de la barrière historique entre sciences expérimentales et sciences humaines et sociales.

Liste des références

- Berque, A. (2000). *Écoumène. Introduction à l'étude des milieux humains*. Belin.
- Blanc, G., Demeulenaere, E. et Feuerhahn, W. (dir.). (2017). *Humanités environnementales : enquêtes et contre-enquêtes*. La Sorbonne.
- Bonneuil, C. et Fressoz, J.-B. (2013). *L'événement anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*. Seuil.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand : cycle 3*. CIIP.
- Crutzen, P. J. (2002). Geology of mankind. *Nature*, 415(6867), 23.
- Curnier, D. (2017a). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.
- Curnier, D. (2017b). Éducation et durabilité forte : considérations sur les fondements et les finalités de l'institution. *La Pensée écologique*, 1, 252-271.
- Curnier, D. (2021). *Vers une école éco-logique*. Le Bord de l'eau.

- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Haberl, H., Fischer-Kowalski, M., Krausmann, F. et Winiwarter, V. (dir.). (2016). *Social ecology. Society-nature relations across time and space*. Springer.
- Hertig, Ph. (2012). Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes. Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud. *Géovisions*, 39.
- Kuhn, T. S. (1962/2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école. *Les cahiers pédagogiques*, 54, 1-8.
- Malm, A. (2017). *L'anthropocène contre l'histoire : le réchauffement climatique à l'ère du capital*. La Fabrique.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud.
- Rastier, F. et Bouquet, S. (2002). *Une introduction aux sciences de la culture*. Presses universitaires de France.
- Stengers, I. (1987). *D'une science à l'autre : des concepts nomades*. Seuil.

Sylvie JOUBLOT-FERRÉ

Les spatialités juvéniles : quels enjeux actuels pour la didactique de la géographie ?

Résumé

Issue d'une recherche doctorale, cette contribution questionne les enjeux de la connaissance des spatialités juvéniles et de leur entrée en classe pour la didactique de la géographie. Mettant en lumière la singularité de l'expérience spatiale des adolescent·e·s et, par-là même, l'inégalité de l'attention et de l'implication éthique à l'égard du monde qu'ils habitent, ce texte invite, du point de vue de la didactique disciplinaire, à réfléchir à de nouveaux dispositifs d'apprentissages. Cette préoccupation s'inscrit dans le grand chantier ouvert par l'Anthropocène et la nécessité de mieux penser l'éducation dans un monde incertain. L'expérience spatiale au sein de l'enquête sur le terrain pourrait être favorable.

Mots clés

Spatialité, expérience spatiale, habiter, didactique, Anthropocène.

Abstract

Based on a doctoral research, this contribution questions the stakes for the didactics of geography, of the knowledge of juvenile spatialities and their entry in class. By highlighting the singularity of the spatial experience of adolescents, and thus the inequality of attention and ethical involvement with regard to the world they inhabit, the proposal invites, from the point of view of disciplinary didactics, to reflect on new learning devices. This concern is in line with the great project opened up by the Anthropocene and the need to better think about education in an uncertain world. The spatial experience within the field investigation could be favourable.

Keywords

Spatiality, spatial experience, inhabiting, didactics, Anthropocene.

Introduction

Cette contribution est fondée sur une thèse en géographie (Joublot Ferré, 2020) qui étudie les spatialités des adolescent·e·s, autrement dit les manières *de faire avec l'espace* de jeunes habitant·e·s et comment elles contribuent à la construction de leur rapport au monde. Toutefois, le présent texte ne consiste pas à réaliser un compte rendu exhaustif, mais il vise plutôt à interroger l'intérêt de cette recherche doctorale pour le champ de la didactique de la géographie.

La thèse a répondu à trois objectifs principaux. D'une part, elle documente empiriquement les relations matérielles et idéelles que les adolescent·e·s établissent avec les espaces quotidiens ou plus exceptionnels. D'autre part, par cette analyse des pratiques, des modes d'habiter et des discours adolescents sur l'espace, elle participe à élucider la présence et le lien à l'espace. Par conséquent, cette thèse se lit également comme une herméneutique du rapport au monde. Enfin, elle réalise un sondage auprès des élèves à propos de la géographie enseignée et établit un certain nombre de propositions : esquisse d'un référentiel de la capacité spatiale, validation de l'expérience spatiale des élèves comme une ressource pour l'enseignement.

Trois aspects de notre thèse pourraient inspirer des recherches en didactique : la méthodologie qualitative originale, l'échelle d'observation et

l'écriture. Plusieurs procédures ont été mobilisées: compréhensive (entretiens compréhensifs, analyse en émergence), numérique (cartographies individuelles interactives) et urbanistique (itinéraires individuels commentés). L'observation a donc été conduite à l'échelle micro-géographique, en articulant plusieurs types de traces, au bénéfice d'une composition analytique. L'écriture a fait une grande place aux enquêté-e-s, narrateur-trice-s multiples aux biographies singulières.

Cependant, ce sont plutôt les constats réalisés auprès des adolescent-e-s, du point de vue de l'inégalité des compétences spatiales et de l'attention au monde qui semblent les plus probants pour orienter les recherches en didactique. Dès lors, quel bénéfice cette connaissance «au ras du sol»¹ des spatialités adolescentes apporte-t-elle au champ des didactiques des disciplines et quelles inspirations fournit-elle pour son renouvellement ?

Nous rappellerons l'intérêt récent pour les spatialités et l'habiter juvéniles, avant de souligner le potentiel de l'expérience spatiale des élèves pour enseigner la géographie, notamment en contexte anthropocène.

1. De l'intérêt des spatialités et l'habiter juvéniles, pour les recherches en didactique de la géographie

À partir des années 1970, la géographie a commencé à se préoccuper des relations des habitant-e-s à leur espace de vie, à leur espace vécu (Frémont, 1999). L'intérêt s'est confirmé via les travaux portant sur les représentations spatiales, autrement dit «*les modalités d'appréhension du monde et le statut du réel, c'est-à-dire le problème de l'adéquation entre la réalité, ce que nous en percevons et nos discours sur la réalité*» (Bailly, 1995, p. 372). Avec l'imaginaire géographique est établie la reconnaissance des références mentales, qui influencent les individus dans leur manière de se représenter le monde (Debarbieux, 2013). L'imaginaire des adolescent-e-s peut, par exemple, être suscité par la littérature, le cinéma, les séries télévisées, les jeux vidéo, les déplacements et les voyages, les valeurs de référence aussi (Joublot Ferré, 2021).

¹ Référence à la préface de l'historien Jacques Revel: «L'histoire au ras du sol», préface à l'édition française du *Pouvoir au village: histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIII^e siècle* de Giovanni Levi, Paris, Gallimard, 1989 [1985 pour l'édition italienne], p. I-XXXIII.

Les géographies des spatialités et de l’habiter approfondissent et valorisent ce processus relationnel qui s’établit entre les individus et le monde, par l’intermédiaire du paysage par exemple (Besse, 2018 ; Sgard et Paradis, 2019).

La spatialité serait « *une expérience individuelle et sociale qui engage la personne, son corps, ses capacités, ses sens, et la met à l’épreuve de l’espace qui est à considérer comme un environnement de l’action* » (Lussault, 2015, p. 409-410). Les spatialités seraient ainsi considérées par certains géographes comme premières et l’espace, second (Lussault, 2013, p. 43).

En habitant, les adolescent-e-s vivent des expérimentations matérielles et immédiates de l’espace qui alimentent des références idéelles et médiates, affectant leur mémoire, leurs imaginaires géographiques, leurs représentations spatiales, mais aussi leur rapport socio-politique au monde.

Un premier état des lieux des modalités de l’habiter juvénile, exhaustif et pluridisciplinaire, a été réalisé (Lehman-Frisch et Vivet, 2011). Depuis, les travaux francophones consacrés aux représentations, aux pratiques spatiales et aux apprentissages afférents se sont multipliés². Des enquêtes en milieu scolaire informent également des représentations et des modes de pensée des élèves à l’égard des problématiques sociétales et des défis mondiaux (Hertig, 2018 ; Pache, 2014).

2. Le potentiel de l’expérience spatiale des élèves pour enseigner la géographie

Avec, d’un côté, la valorisation du processus relationnel et, d’un autre côté, la prise de conscience que les élèves sont bien des habitants à part entière, il devient possible de proposer de nouvelles orientations pour la géographie scolaire et, par conséquent, pour les recherches en didactique. L’intégration par les systèmes éducatifs de l’éducation en vue d’un développement durable (EDD) et de l’habiter confortent déjà ces directions. Cependant, les effets de ces intégrations peuvent se révéler insuffisants au regard des défis : Anthropocène, urbanisation généralisée, menaces sur les ressources et la biodiversité, crises environnementales et/ou sanitaires. Des chercheurs évoquent à propos de l’Anthropocène « *le plus grand chantier éducatif*

² Plusieurs travaux de thèses (Didier Fèvre, 2015 ; Gaujal, 2017 ; Filâtre, 2021 ; Monnard, 2017 ; une HDR Leiningner-Frézal, 2019), deux numéros de *Géocarrefour* (94-1 et 94-2, coordonnés par D. Chevalier et C. Leiningner-Frézal) et un rapport de recherche (Koseki, Lévy et Sartoretti, 2020) peuvent être signalés.

auquel l'aventure humaine ait été confrontée» (Garnier, Hétier, Martinez et Wallenhorst 2021); des ruptures sont ainsi envisagées du point de vue des curriculums (Curnier, 2017), de l'entrée du politique dans la classe (Barthes, 2022), voire de la forme scolaire elle-même (Fonseca de Carvalho, 2022).

Dans cette perspective, il convient cependant d'apporter des réponses concrètes en termes à la fois de dispositifs didactiques et de savoirs à faire acquérir aux élèves. La géographie, en tant que science l'espace des sociétés (Lévy, 2013, p. 436), semble bien placée, et les résultats de notre recherche doctorale pourraient ouvrir quelques voies.

À l'occasion de l'examen du *faire avec l'espace* des adolescent-e-s, il est apparu qu'en dépit de pratiques communes et banales, comme l'aménagement de la chambre ou le trajet entre le domicile et l'établissement scolaire, ce qui est vécu et construit par l'adolescent-e l'est de manière personnelle et singulière. Autrement dit, selon les expériences vécues par l'individu, les compétences spatiales, l'attention au monde ou même l'implication éthique sont fort variables. Pour désigner ce vécu, nous avons retenu l'expression d'*expérience spatiale*. Cette notion se présente comme une mesure individuelle, opératoire, pour comprendre les spatialités et l'habiter des adolescent-e-s. En intégrant les dimensions corporelle, sensible et sociale (y compris politique), tout en enregistrant une réflexivité et des apprentissages, l'expérience spatiale pourrait s'affirmer comme un processus relationnel et cognitif à part entière. Dans la perspective d'une éducation émancipatrice et transformative (Curnier, 2019; Prouteau, 2019), il conviendrait de favoriser cette expérience en classe de géographie comme une forme d'expérimentation directe de l'espace habité et comme un moyen d'accéder à une analyse entre pairs, à la fois géographique et politique. C'est bien sûr, en premier lieu, au sein de l'enquête de terrain – quel que soit ce dernier: intérieur, extérieur, scolaire, muséal, urbain, industriel, agricole ou rural – qu'il paraît pertinent de convoquer l'expérience acquise des étudiant-e-s/élèves, tout en leur faisant vivre une nouvelle expérience de l'espace, partagée et en groupe. Le terrain est une procédure traditionnelle en géographie universitaire et scolaire (Calbérac, 2021). Ce serait aussi une voie pour remédier à l'inégalité des compétences spatiales et au déficit d'attention au monde qui ont été constatés chez les enquêté-e-s. Cependant, les modalités pour convoquer l'expérience spatiale sont sans doute multiples et restent à inventer.

Ainsi, la connaissance des spatialités des élèves éclaire à nouveaux frais la construction du rapport géographique au monde et invite à expérimenter, par le corps et en société, l'espace et le monde à lire, à comprendre et à préserver.

Liste des références

- Bailly, A. (1995). Les représentations en géographie. Dans A. Bailly, R. Ferras et D. Pumain (dir.), *Encyclopédie de géographie* (2^e éd., p. 369-381). Economica.
- Barthes, A. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement? *Éducation et socialisation* [en ligne], 63/2022.
- Besse, J.-M. (2018). *La nécessité du paysage*. Parenthèses.
- Calbérac, Y., (2021). Raviver le vif. Le terrain des géographes au prisme de la métaphore. Dans V. Clément, M. Stock et A. Volvey (dir.), *Mouvements de géographie. Une science sociale aux tournants* (p. 39-55). Presses universitaires de Rennes.
- Chevalier, D. et Leininger-Frézal, C. (dir.). (2020). *Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre*, *Géocarrefour*, 94(1) et 94(2).
- Curnier, D. (2017). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.
- Curnier, D. (2019). Politiques éducatives, développement durable et Anthropocène: visions, limites et opportunités. Dans N. Wallenhorst et J.-P. Pierron (dir.), *Éduquer en Anthropocène* (p. 89-100). Le Bord de l'Eau.
- Debarbieux, B. (2013). Imaginaire géographique. Dans J. Lévy et M. Lussault (2013), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, (p. 534-536, nouvelle éd. revue et augmentée). Belin.
- Didier Fèvre, C. (2015). *The place to be? Vivre et bouger dans les entre-deux: Jeunesse et mobilités dans les espaces péri-urbains* [Thèse de doctorat]. Université Paris-Ouest-Nanterre-la-Défense.
- Filâtre, E. (2021). *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche* [Thèse de doctorat]. Université de Toulouse 2.
- Fonseca de Carvalho, J.-S. (2022). L'école prométhéenne: un héritage que les Lumières nous ont légué sans testament. *Annuel de la recherche en philosophie de l'éducation*, 2.
- Frémont, A. (1999). *La région, espace vécu* (2^e éd.). Flammarion.
- Garnier, A., Hétiér, R., Martinez, M.-L., et Wallenhorst, N. (2021). Éduquer en Anthropocène: un paradigme éducatif à construire pour le XXI^e siècle.

- Recherches et éducations*, 23. <http://journals.openedition.org/recherches-educations/11527>
- Gaujal, S. (2017). *Une géographie à l'école par la pratique artistique* [Thèse de doctorat]. Université Sorbonne Paris.
- Hertig, Ph. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82(3), 99-114.
- Joublot Ferré, S. (2020). *La traversée des espaces adolescents. De l'habiter et de l'expérience du monde. Un projet pour l'enseignement de la géographie* [Thèse de doctorat]. École normale supérieure de Lyon.
- Joublot Ferré, S. (2021). Cartes mentales, dessins réflexifs, quelles visions juvéniles du monde? *Géoagenda*, revue de l'Association suisse de Géographie (ASG). Université de Neuchâtel. <https://swissgeography.ch/fr>
- Koseki, S.-A., Lévy, J. et Sartoretti, I., (2020, 23 avril). *De l'espace pour l'école de la réussite*. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3773955>
- Lehman-Frisch, S. et Vivet, J. (2011). Géographies des enfants et des jeunes. *Carnets de géographes*, 3. <http://journals.openedition.org/cdg/2074>
- Leiningner-Frézal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience: la géographie expérientielle*, t. 1 [HDR]. Université de Caen.
- Lévy, J. (2013). Géographie. Dans J. Lévy et M. Lussault (2013), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. 436-438, nouvelle éd. revue et augmentée). Belin.
- Lussault, M. (2013). *L'avènement du monde. Essai sur l'habitation humaine de la Terre*. Seuil.
- Lussault, M. (2015). L'expérience de l'habitation. *Annales de géographie*, 704, 406-423.
- Monnard, M. (2017). *Lutte des places dans la société des pairs: une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école: enseigner une géographie renouvelée*. Presses universitaires de Rennes.
- Prouteau, F. (2019). Éducation à la responsabilité en Anthropocène à la lumière de Paul Ricœur. Dans N. Wallenhorst et J.-P. Pierron (dir.), *Éduquer en Anthropocène* (p. 59-72). Le Bord de l'Eau.
- Sgard, A. et Paradis, S. (dir.). (2019). *Sur les bancs du paysage: enjeux didactiques, démarches et outils*. Métispresses.

Marco LUPATINI

L'espace public et la géographie scolaire¹

Résumé

Cette contribution s'interroge sur l'apport de l'introduction de controverses liées à l'espace public dans l'enseignement d'une géographie à visée citoyenne, ce qui implique la mobilisation par les élèves d'outils de la pensée spatiale et de la pensée critique. Nous portons notre attention sur deux séquences didactiques mises en œuvre par deux enseignants du secondaire I au Tessin et centrées sur des espaces publics situés à proximité des élèves. Dans les deux cas, le travail en classe a permis aux élèves de se positionner face à un défi spatial qui fait partie de leur environnement immédiat dans une perspective systémique, en prenant en compte la complexité de la situation choisie et en s'y confrontant dans le cadre de la classe constituée pour l'occasion en communauté de recherche.

Mots clés

Éducation à la citoyenneté, pensée spatiale, pensée critique, espace public, enseignement de la géographie au secondaire I au Tessin.

¹ Lupatini, M. (2020). *Des questions sociales vives liées à l'espace pour une géographie contribuant à l'éducation à la citoyenneté* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Fribourg.

Abstract

This chapter proposes a reflection on the contribution of the introduction of controversial issues linked with public space in a geography teaching oriented towards citizenship education, which implies the mobilization by pupils of the tools of critical and of spatial thinking. It focuses on two teaching/learning sequences taught by two Secondary I teachers in the Canton of Ticino and centered on public spaces located near the pupils. In both cases during the teaching/learning sequence, pupils have faced a spatial challenge that was part of their immediate environment in a systemic perspective, taking into account the complexity of the chosen situation and confronting it within the framework of their class constituted for the occasion as an enquiry community.

Keywords

Citizenship education, spatial thinking, critical thinking, public space, geography teaching at secondary I school in Canton Ticino.

Introduction

Dès son plus jeune âge, et au plus tard dès le début de sa scolarité, l'individu est confronté à l'espace public et à la publicité. Cet espace, de l'échelle locale à l'échelle globale, est souvent traversé par des controverses spatiales. Ces controverses offrent un outil didactique intéressant pour introduire des questions socialement vives dans l'enseignement de la géographie. Cette contribution porte sur le rôle des controverses spatiales liées à l'espace public dans l'enseignement de la géographie. Elle se fonde sur des données recueillies grâce à des observations directes et indirectes d'activités didactiques dans des classes du secondaire I au Tessin. Notre objectif est de contribuer à la réflexion sur l'apport de l'enseignement de la géographie à l'éducation à la citoyenneté, en nous posant la question suivante: quelle est la contribution d'une introduction de controverses spatiales liées à l'espace public dans la mobilisation des outils de la pensée critique et de la pensée spatiale et, par conséquent, à la formation citoyenne des élèves.

Nous présenterons d'abord une réflexion conceptuelle sur les notions de controverse, de question socialement vive, d'espace public et de

citoyenneté. Les développements suivants porteront sur quelques exemples concrets de séquences didactiques centrées sur l'espace public. La partie conclusive répondra à la question posée et proposera une ouverture vers d'autres pistes de réflexion.

1. Concepts de base

Une question socialement vive est une question qui soulève un débat dans le monde scientifique et dans le savoir savant de référence, dans la société et les familles et/ou dans l'école et ses pratiques (Albe, 2009 ; Legardez et Simonneaux, 2006 ; Tutiaux-Guillon, 2006). Sgard (2015) opère une distinction entre controverse et question sociale vive. La première implique la présence d'actrices et d'acteurs avec leurs positions et leurs intérêts convergents ou divergents. La seconde englobe la première et a une portée plus grande. On peut avoir, par exemple, une controverse autour de la présence d'un parc de stationnement sur la place principale d'une ville. Cette controverse s'inscrit dans la question socialement vive du rôle de la voiture dans les centres-villes.

On considère souvent comme public l'espace dans lequel tout un-e chacun-e peut se rendre et qui permet l'interaction sociale. Dans ce texte, la conception d'espace public n'inclut pas les espaces à propriété privée publiquement accessibles (Staeheli et Mitchell, 2008), comme les cafés ou les centres commerciaux. L'espace public est conçu ici, en référence à Arendt (1960, 2003), comme un espace du politique. Elle parle de « *politisch-öffentlicher Raum* » (« *espace politique public* », Arendt, 2003, p. 96), un espace « *Zwischen-den-Menschen* » (« *entre les humains* », Arendt, 2003, p. 11) qui est aussi espace de la « *Allseitigkeit* » (Arendt, 2003, p. 96), c'est-à-dire un espace où il est possible de percevoir la réalité sous différents points de vue. Certes, cela est possible aussi dans des espaces privés publiquement accessibles. En revanche, à la différence des espaces publics, l'agencement, l'organisation et la gestion de ces espaces privés sont rarement débattus publiquement. Dans cette contribution, ce sont les espaces publics et les controverses qui les concernent qui feront l'objet de nos réflexions.

Derrière cette conception d'espace public se cache l'idée d'une citoyenneté dynamique, fondée sur des décisions et une appartenance choisie, et opposée à une citoyenneté statique fondée sur un statut et une

appartenance héritée (Audigier, 2002; Staeheli, 2011). Il s'agit d'une citoyenneté dont la formation repose sur l'acquisition de compétences et, en particulier, de celles de la pensée spatiale et de la pensée critique.

La pensée critique entre en jeu à cause du rôle des choix et des décisions pour la citoyenneté dynamique. Elle peut être conçue comme un outil de la pensée, indispensable pour juger et pour décider de ce qu'il faut croire ou faire dans un contexte donné (Ennis, 1987, p. 10; Facione et Facione, 2013, p. 10; Moon, 2008, p. 55). Lipman (2003) définit la pensée critique comme une pensée «*that facilitates judgment because it relies on criteria, is self-correcting, and is sensitive to context*» (p. 211-212).

La pensée spatiale est liée à la nature des controverses choisies. Elle peut être considérée comme l'ensemble des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire d'un individu pour agir avec et dans l'espace dans ses rapports de proximité et d'éloignement avec les autres personnes (Deprest, 2012, p. 20).

2. L'espace public dans l'enseignement

Pour saisir l'importance d'un travail sur l'espace public, nous partirons de deux séquences didactiques développées au Tessin dans deux classes de première année du secondaire I en géographie (élèves âgés de 11 à 12 ans). Ces séquences ont été conçues par deux enseignants anciennement en formation au Département de la formation et de l'apprentissage du canton du Tessin et actuellement en profession. Le premier enseignant a travaillé sur un projet de rénovation de la Piazza Molino Nuovo à Lugano avec une classe de la Scuola Media de Pregassona. Le second a demandé aux élèves de définir la possible localisation d'une future piscine publique à Biasca avec une classe de la Scuola Media de cette même commune.

Les deux classes ont travaillé sur des controverses proches de leur espace quotidien. L'existence de débats à l'échelle locale sur ces controverses montre leur ancrage dans la société locale. Dans les deux cas, les enseignants ont appliqué la méthodologie de la pédagogie par projet présentée dans le document *Prototipi progettuali* (Dipartimento Educazione Cultura e Sport [DECS], 2017) qui accompagnait la première version du *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (DECS, 2015).

Le premier projet était basé sur un jeu de simulation: la classe était divisée en groupes, puis chaque groupe représentait une association qui

devait proposer un projet de rénovation de la Place. Les projets ont été ensuite présentés à la classe et débattus. Le projet final a été construit sur la base des projets présentés tout en considérant la limite budgétaire fixée par l'enseignant au début de la séquence didactique.

Le travail de la seconde classe a été effectué en plusieurs étapes. À partir de cartes et de photographies aériennes de la région, mais aussi d'autres communes du Tessin dotées de piscines publiques, les élèves ont tout d'abord repéré quelques endroits intéressants pour la construction de la piscine. Puis les élèves ont identifié, par groupe, les avantages et les désavantages des localisations choisies. Les résultats de ce travail ont été présentés à la classe. Au cours de la phase finale, chaque élève a rédigé une prise de position argumentée avec désignation de la localisation la plus intéressante.

En conclusion des deux séquences, les deux enseignants ont procédé à une institutionnalisation des savoirs et des compétences mises en jeu dans le travail effectué.

Grâce à ce travail, les élèves ont pris conscience de la complexité des enjeux de la gestion de l'espace public. Le travail avec des outils de représentation spatiale, tels que des cartes ou des photos aériennes, la réalisation de ce type d'outils, par exemple des plans ou des esquisses des espaces considérés, tout comme la prise en considération des opérateurs spatiaux en jeu dans la controverse étudiée les ont poussés à mobiliser les outils de la pensée spatiale (voir plus haut en référence à Deprest, 2012). Enfin, le besoin de prendre des décisions et de motiver leurs choix les a portés à établir un jugement critérié et dépendant du contexte (Lipman, 2003), autrement dit à mettre en jeu les instruments de la pensée critique, c'est-à-dire les capacités d'analyse, d'interprétation, de déduction, d'évaluation, d'explication et d'auto-correction (Facione et Facione, 2013).

Conclusion

Le travail effectué par les deux enseignants dans leurs classes a permis aux élèves, grâce au traitement de controverses spatiales situées dans leur espace de proximité, de mettre en jeu les outils de la compétence de la pensée critique et de la compétence de la pensée spatiale.

En référence à Retailé (2000), cette méthode de travail s'inscrit dans la lignée d'une géographie qui s'intéresse moins à un espace-habitat à nommer

et à décrire, ou à un espace-support à ordonner et à modéliser. Cette méthode porte en premier lieu sur un espace-horizon dont il faut explorer le sens et la fin dans une géographie centrée sur la dimension du politique présente dans la société et sur l'existence d'opinions différentes, voire divergentes, sur le sens et la fin du rapport à l'espace des individus et des sociétés. Grâce à l'introduction de controverses en lien avec un espace public de proximité, l'enseignement de la géographie prend ainsi place dans le dernier des trois modèles présents dans l'école aujourd'hui (Lange et Kebaïli, 2019), c'est-à-dire «*un modèle libéral à finalité émancipatrice et donc critique, impliquant étayage par des modèles scientifiques, discussions et débats et incertitude sur l'avenir*» (p. 2). Dans le cadre de ce modèle, la classe devient une communauté d'enquête (Lipman, 2003) dans laquelle les élèves recourent à une approche par projets qui peut aller au-delà des limites disciplinaires, afin de construire une connaissance qui «*résulte de la réflexion critique entre pairs*» (Lange, 2020, p. 13). On assiste ainsi à l'émergence de pratiques didactiques visant à favoriser l'appropriation des enjeux spatiaux par les élèves et à les aider à penser ensemble, dans une attitude de projet, le futur de leur espace, et cela, comme décrit par Lange (2020), au sein d'une éducation adaptée à l'ère de l'Anthropocène.

Liste des références

- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Presses universitaires de Rennes.
- Arendt, H. (1960). *Vita Activa oder vom tätigen Leben*. Kohlhammer.
- Arendt, H. (2003). Einführung in die Politik II. Dans *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass* (p. 28-133). Piper.
- Arendt, H. (2003). Was ist Politik? Fragment I. Dans *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass* (p. 9-12). Piper.
- Audigier, F. (2002). L'éducation civique dans l'école française. *JSSE-Journal of social science education*, 2, 8-28. <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/456/372>
- DECS. (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Società d'arti grafiche già Veladini e co SA.
- DECS. (2017). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese-Prototipi progettuali*. Tipografia Fontana Print SA.
- Deprest, F. (2012). Savoirs sur l'espace et science géographique. Dans P. Clerc, F. Deprest, L. Guilhem et D. Mendibil (dir.), *Géographies: épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace* (p. 15-20). Armand Collin.

- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. Dans J. Boykoff Baron et R. J. Sternberg (dir.), *Teaching thinking skills: theory and practice* (p. 9-26). Freeman.
- Facione, P. A. et Facione, N. C. (2013). Critical thinking for life: valuing, measuring, and training critical thinking in all its forms. *Inquiry: critical thinking across the disciplines*, 28(1), 5-25.
- Lange, J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. Dans D.-G. Félicie et A. Legardez (dir.), *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Octarès.
- Lange, J.-M. et Kebaïli, S. (2019). Penser l'éducation au temps de l'anthropocène: conditions de possibilités d'une culture de l'engagement. *Éducation et socialisation*, 51. <https://journals.openedition.org/edso/5674>
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. ESF.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Moon, J. A. (2008). *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. Routledge.
- Retaillé, D. (2000). Penser le monde. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux: géographies à Cerisy* (p. 273-286). Belin.
- Sgard, A. (2015). La controverse publique comme objet et dispositif d'apprentissage en géographie: questionner la frontière nature-culture. In F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation* (pp. 113-124). De Boeck.
- Staeheli, L. A. (2011). Political geography: where's citizenship? *Progress in human geography*, 35(3), 393-400. <https://doi.org/10.1177/0309132510370671>
- Staeheli, L. A. et Mitchell, D. (2008). *The People property? Power, politics, and the public*. Routledge.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives* (p. 119-135). ESF.

Julien BACHMANN

Cartographie 2.0 et apprentissage Genèse d'une recherche pluridisciplinaire, didactique de la géographie et géovisualisation¹

Résumé

La cartographie 2.0 entraîne une remise en question des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la géographie scolaire. La recherche à ce sujet s'est principalement intéressée à l'implémentation de la cartographie numérique du point de vue de l'enseignement. La contribution présentée ici s'intéresse en particulier à l'apprentissage. Les approches et les méthodes de la géovisualisation et de la didactique de la géographie sont réunies afin d'étudier la contribution de la cartographie 2.0 à l'apprentissage des savoirs géographiques scolaires au secondaire I. Ainsi, différentes méthodes d'analyse et de récolte de données (*tracking*, *focus group*, productions d'élèves) ont été mobilisées. Les premiers résultats issus des analyses en cours soulignent notamment la contribution de cet outil au renforcement de la capacité d'analyse des élèves.

¹ Cartographie en ligne 2.0 et apprentissage de la géographie scolaire au secondaire I. Une approche pluridisciplinaire : didactique de la géographie et géovisualisation. Sous la direction de Christian Kaiser (UNIL, IGD) et de Philippe Hertig (HEP VD).

Mots clés

Cartographie 2.0, géovisualisation, didactique de la géographie, apprentissage, taxonomie de Bloom revisitée.

Abstract

Web Mapping 2.0 is challenging the teaching and learning practices of school geography. Research on this topic has focused on the implementation of digital mapping from a teaching perspective. The study presented focuses on learning. Approaches and methods from geovisualization and didactics of geography are combined in order to study the contribution of web mapping 2.0 to geographic knowledge learning in secondary school. Therefore, various methods of analysis and data collection (tracking, focus group, students' productions) have been employed. First results from the ongoing analyses underline the contribution of this tool to reinforce the students' ability to analyze.

Keywords

Web Mapping 2.0, geovisualization, didactics of geography, learning, Bloom's taxonomy revised.

1. Le numérique : enjeux sociaux, scolaires et épistémologiques

La définition initiale du terme « numérique » renvoie à une modalité de stockage et de visualisation de données. Aujourd'hui, ce terme désigne également un ensemble de technologies et de pratiques au sein de notre société (Cardon, 2019). Dans le cadre de la géographie, le numérique à travers les logiciels de géomatiques, puis via le géoweb 2.0 a rendu la production et la consultation d'informations géographiques accessible à un plus large public. Cela a entraîné un accroissement considérable du nombre de cartes et d'informations géographiques consultables en ligne (Roche, 2011). La multiplication de ces supports en ligne de consultation et de production d'informations géographiques (guichets cartographiques,

planisphères, cartes en ligne, etc.) témoigne de la nécessité d'outiller les citoyens de demain. Il s'agit de développer le regard critique de ces derniers vis-à-vis de ces représentations numériques et des messages qu'elles relayent. Ainsi, cet enjeu de formation citoyenne percole dans le cadre scolaire, et en particulier celui de la géographie, à travers la question de la cartographie numérique (Genevois, 2020).

Le numérique entraîne également des questionnements épistémologiques du point de vue de la recherche. L'une de ces interrogations est liée au choix des méthodes et des cadres théoriques et à leur articulation en vue de rendre intelligible la contribution du numérique au fonctionnement de nos sociétés. Ash, Kitchin et Leszczynski (2018) proposent d'appréhender le numérique à travers les pratiques tout en recourant à des approches scientifiques complémentaires qui s'intéressent aux aspects techniques des technologies numériques. En outre, il s'agit de mobiliser des disciplines scientifiques existantes afin de mieux saisir son rôle et de ne pas le décontextualiser en érigeant de nouveaux champs de recherche. La thèse dont est issue cette contribution s'inscrit dans cette perspective en mobilisant et en articulant géovisualisation et didactique de la géographie.

Le numérique, rattaché à la science informatique dans le PER², interpelle l'ensemble des disciplines scolaires et entraîne une remise en question des pratiques scolaires. Cela constitue une occasion pour l'institution scolaire de questionner sa forme et ses modalités d'enseignement et d'apprentissage. À ce titre, deux tendances se dégagent: prioriser une éducation par le numérique ou favoriser une éducation au numérique. La première insiste sur l'enseignement de la programmation – il s'agit ici de produire du numérique à l'aide du «code» – alors que la seconde souligne l'enjeu de la littératie numérique, c'est-à-dire la capacité à comprendre et à utiliser du contenu issu de sources numériques (Cardon, 2019; Koltay, 2011). Selon Cardon (2019, p. 9), il s'agirait de favoriser une éducation numérique qui articule ces deux perspectives, car le numérique «*pratique éminemment interactive, exige de comprendre en faisant et de faire en comprenant*». L'approche retenue dans le cadre de cette recherche se restreint à celle de la littératie numérique afin d'en explorer en détail le potentiel didactique du point de vue des apprentissages.

L'éducation numérique soulève des enjeux à la fois sociaux, scolaires et épistémologiques. La démarche retenue pour étudier l'éducation numérique,

² PER : Plan d'études romand, <https://www.plandetudes.ch/>

dans le cadre de la géographie scolaire au secondaire I, consiste à investiguer la contribution de la cartographie 2.0 à l'apprentissage des savoirs géographiques, en recourant à une approche pluridisciplinaire développée dans la suite du texte. L'intégration cohérente et efficiente du numérique à l'école exige en effet de prendre en considération l'ensemble des variables liées à l'enseignement, mais également les modalités d'apprentissage.

2. Contexte : géoweb et cartographie 2.0

Le numérique a contribué à mettre en exergue auprès d'un large public la dimension spatiale de l'information grâce à la profusion et à la multiplication de supports cartographiques en ligne à des fins de navigation, d'exploration et d'information. Cela a été rendu possible grâce à la convergence des technologies géospatiales (par exemple la géolocalisation), des communications mobiles et de l'Internet 2.0³ qui a donné naissance au géoweb (2.0) (Fischer, 2014). L'information géoréférencée n'est alors plus fournie exclusivement par les États, les universités et les entreprises ; elle peut être directement produite et modifiée par des individus, en l'occurrence les internautes. À cet égard, le géoweb se différencie des systèmes d'informations géographiques (SIG) traditionnels en privilégiant une logique *bottom-up*, collective et non pas *top-down* et individuelle. Cet élargissement de la production et de la distribution de l'information géographique en ligne à travers le géoweb 2.0 a entraîné l'apparition de technologies et d'une nouvelle pratique participative cartographique : la cartographie 2.0, désignée également parfois par le terme « *neogeography* » (Mericskay et Roche, 2011). Ces pratiques concernent plusieurs domaines, parmi lesquels : des mobilisations et des revendications politiques à des fins culturelles, identitaires et sociales⁴ ; une gestion participative des espaces publics⁵ ; la coordination des ressources humaines en cas de catastrophes naturelles et de pandémies⁶.

Les technologies auxquelles recourent la cartographie et le géoweb 2.0 reposent sur différents langages de programmation : javascript, html, css, python, etc. Ces langages offrent une grande interopérabilité,

³ Le 2.0 signifie que l'utilisateur peut non seulement interagir avec du contenu, mais il peut également en créer et le modifier à sa guise.

⁴ <https://www.ushahidi.com/> (consulté le 21.12.2021).

⁵ <https://www.fixmystreet.com/> (consulté le 21.12.2021).

⁶ <https://www.ushahidi.com/> (consulté le 21.12.2021).

c'est-à-dire une capacité à fonctionner ensemble et à échanger des informations. S'ajoute la mise à disposition de bibliothèques en libre accès – Google Maps, Leaflet, OpenLayer, Mapbox – qui permettent de construire en quelques lignes de code des cartes en ligne. Cet ensemble favorise ainsi la mise en place d'interfaces cartographiques en ligne de type *mash-up*, soit des interfaces intégrant différents types de services à l'instar de Wikimaps qui résulte d'une réunion des services web de Wikipedia et de Google Maps (Mericskay et Roche, 2011).

Cet environnement participatif permet donc aux internautes de se retrouver à la fois dans le rôle de consommateur et de producteur de l'information géographique. Cela signifie que la cartographie 2.0 offre la possibilité à un élève d'expérimenter successivement et simultanément ces rôles. C'est l'une des raisons pour lesquelles la cartographie 2.0 a été retenue dans le cadre de cette recherche.

Compte tenu des besoins spécifiques de cette dernière – liés notamment au suivi des interactions des utilisateurs – un site web⁷ a été construit à l'aide des technologies évoquées plus haut. Ce contrôle du support d'étude a permis d'adapter les interfaces cartographiques en fonction des activités construites avec les enseignants partenaires et l'implémentation de différentes fonctionnalités interactives pour les besoins de la recherche.

3. Articulation théorique et méthodologique

Dans le champ de la didactique de la géographie francophone, la carte ainsi que la cartographie en ligne ont été étudiées principalement sous l'angle des enjeux relatifs à l'enseignement (Genevois, 2016). Ces études soulignent le potentiel de médiation de cet outil numérique. Quant aux rares études liées à l'apprentissage (Favier et Van der Schee, 2014), elles insistent sur la nécessité de poursuivre les investigations à ce sujet.

Cette recherche vise donc à apporter des connaissances supplémentaires du point de vue des apprentissages réalisés à partir de supports cartographiques 2.0, en articulant les approches socio-constructivistes et

⁷ <https://app.wevis.ch/>. Ce site est également utilisé dans le cadre des séminaires de didactique de géographie en cycle 1 et 2 à des fins de formation à la carte et au rapport à l'espace à l'aide de cet outil. L'accès au site requiert uniquement la création d'un compte.

cognitivistes de l'apprentissage. Cette articulation théorique et méthodologique (Bachmann, 2020) mobilise conjointement la didactique de la géographie et la géovisualisation.

La didactique de la géographie envisage la cartographie 2.0 comme un outil de médiation de l'apprentissage, soit l'une des composantes à partir de laquelle le savoir géographique se construit (Hertig, 2012). Quant à la géovisualisation, elle considère la cartographie 2.0 du point de vue des processus cognitifs de perception, de traitement et de mobilisation de l'information lors de la construction d'un raisonnement et de connaissances scientifiques (Çöltekin, Janetzko, et Fabrikant, 2018).

Deux grilles d'analyse du rôle de médiation et de cognition de la carte (2.0) ont été élaborées afin de rendre compte de cette articulation théorique (Bachmann, 2020). Ces grilles, réalisées à partir de la taxonomie de Bloom revisitée (Anderson et Krathwohl, 2001), permettent de distinguer les différents processus cognitifs et niveaux de connaissance mobilisés lors de la lecture et de la production d'une carte, soit les capacités cartographiques présentées par Bachmann (2020). Celles-ci ont été également utilisées à des fins de construction et d'analyse des activités réalisées par les élèves, à l'aide des cartes en ligne. La mobilisation et l'évaluation des composantes des capacités cartographiques ont été investiguées à l'aide de questions spécifiques, permettant ainsi l'attribution d'un score différencié.

L'un des facteurs retenus pour interpréter la contribution de la cartographie 2.0 est l'interactivité. En géovisualisation, elle recouvre les différentes possibilités de présentation de l'information à disposition de l'utilisateur au sein d'une interface (Crampton, 2002). Par extension, les interactions cartographiques illustrent la relation entretenue par un humain et une carte à travers la médiation offerte par l'outil numérique (Roth, 2012). Afin de garder une trace des interactions des élèves avec ces interfaces, différentes méthodes de *tracking* – inspirées des pratiques de recherche des *learning analytics* – ont été intégrées aux cartes en ligne : suivi des mouvements et des clics de la souris, suivi des fonctionnalités utilisées et suivi des interactions utilisateurs-carte. En conséquence, afin de mesurer et de différencier cette contribution selon les fonctionnalités de l'interface mobilisée, un inventaire des différents types d'interactions possibles entre l'élève et l'interface a été réalisé. Il s'appuie sur les travaux de Roth (2012) et Crampton (2002) et a permis de coder et d'analyser les données issues des interactions des élèves avec un outil de cartographie interactive. Des méthodes issues du *machine learning*, et plus précisément

du *statistical learning*, ont été utilisées dans le cadre de l'analyse des données, et cela afin de comparer les différents scores obtenus avec les types d'interactions sollicitées par les élèves. Ces résultats doivent encore être confrontés à l'analyse des *focus groups* organisés avec des élèves et croisés avec d'autres données récoltées (carnet de terrain, entretiens avec les enseignants partenaires).

4. Résultats préliminaires et perspectives

Les premiers constats au sujet de la contribution de la cartographie en ligne sont encourageants. Du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage, l'outil contribue à l'articulation des savoirs enseignés et permet aux élèves de mobiliser l'ensemble des processus cognitifs et niveaux de connaissance mentionnés par la taxonomie revisitée de Bloom.

Dans le cadre d'une prise de données réalisée dans une classe de secondaire I, en trois temps, la succession d'activités cartographiques en ligne similaires, selon les remarques d'une majorité d'élèves, a favorisé une amélioration de leur capacité à extraire des informations d'une carte et à les mobiliser dans le cadre d'une réflexion. Toutefois, l'observation de l'évolution des différents scores permet de constater des difficultés de la part des élèves au niveau de leur capacité à construire des hypothèses et à mettre en lien différentes informations liées à l'interprétation d'indicateurs. Néanmoins, leurs scores liés à ces capacités ont augmenté au cours des trois activités. Dans l'ensemble, les scores ont suivi une progression plus marquée entre la première et la seconde activité.

Enfin, l'étude de la contribution de la carte 2.0 à l'apprentissage soulève des enjeux liés à la littératie numérique d'une part et à l'intégration du numérique en classe, d'autre part. Car pour mener à bien ces défis, la formation des citoyens de demain exige une connaissance plus approfondie des processus d'apprentissage, lors de l'utilisation d'un tel outil numérique. Dans le cadre de la didactique de la géographie et de la géovisualisation, cette recherche contribuera, selon les résultats obtenus, à rendre compte du rôle de la cartographie numérique sur les apprentissages, au secondaire I. La formation des enseignants et celle à l'enseignement en géographie bénéficieront des éléments suivants :

- Un outil didactique de construction des activités cartographiques qui illustre les capacités cognitives et les dimensions de connaissance

susceptibles d'être mobilisées lors de la lecture et de la production de cartes (Bachmann, 2020) ;

- Des recommandations de pratiques pour l'utilisation de supports cartographiques interactifs en classe, construits à l'aide des résultats issus de l'analyse des différentes données.

Compte tenu de la nature des enjeux soulevés et des moyens engagés, cette étude n'a pas vocation à l'exhaustivité. D'autres recherches sur le recours au numérique en classe de géographie et dans les autres disciplines scolaires, assistées de moyens logistiques et humains plus conséquents, seront nécessaires afin d'étoffer l'état de nos connaissances et d'adapter la formation des enseignants en conséquence.

Liste des références

- Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Ash, J., Kitchin, R. et Leszczynski, A. (2018). Digital turn, digital geographies ? *Progress in human geography*, 42(1), 25-43.
- Bachmann, J. (2020). Cartographie 2.0 et géographie scolaire : une démarche théorique et méthodologique d'évaluation de l'apprentissage. *Géo-Regards*, 13, 29-47.
- Cardon, D. (2019). *Culture numérique* (Presses de Sciences PO). Les Petites Humanités.
- Çöltekin, A., Janetzko, H. et Fabrikant, S. (2018). Geovisualization. *Geographic information science and technology body of knowledge*, 2018(Q2).
- Crampton, J. W. (2002). Interactivity types in geographic visualization. *Cartography and geographic information science*, 29(2), 85-98.
- Favier, T. T. et Van der Schee, J. A. (2014). The effects of geography lessons with geospatial technologies on the development of high school students' relational thinking. *Computers and education*, 76, 225-236.
- Fischer, F. (2014). Everyday Geomedia use and the appropriation of space. Dans T. Jekel, E. Sanchez, I. Gryl, C. Jouneau-Sion et J. Lyon (dir.), *Learning and teaching with Geomedia* (p. 10-28). Cambridge Scholars Publishing.

- Genevois, S. (2016). Outils géomatiques et apprentissages en géographie : quels enjeux du point de vue de la recherche en éducation ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 49(4), 93-116.
- Genevois, S. (2020). *Le numérique dans l'enseignement-apprentissage de la géographie. Quels apports ? Quels enjeux ?* Cnesco.
- Hertig, Ph. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes : conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud*. Institut de géographie – Université de Lausanne.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies : media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, culture and society*, 33(2), 211-221.
- Mericskay, B. et Roche, S. (2011). Cartographie 2.0 : le grand public, producteur de contenus et de savoirs géographiques avec le web 2.0. *Cybergeo*.
- Roche, S. (2011). De la cartographie participative aux WikiSIG. Dans O. Walser, L. Thévoz, F. Joerin, M. Schuler, S. Joost et F. Joerin (dir.), *Les SIG au service du développement territorial* (p. 117-129). EPFL Press.
- Roth, R. (2012). Cartographic interaction primitives: framework and synthesis. *Cartographic journal*, 49, 376-395.

Nadia LAUSSELET

Modèles de compétences enseignantes en éducation à la durabilité : perspective critique¹

Résumé

L'intégration progressive de l'éducation à la durabilité dans la formation des enseignant·e·s s'est faite en partie par le biais de modèles de compétences enseignantes spécifiques, mobilisés notamment dans le cadre de didactiques disciplinaires. Cette contribution présente brièvement deux modèles récents avant de discuter trois enjeux ressortis lors de leur mise en œuvre dans des modules de formation initiale en didactique des sciences humaines et sociales. Les pistes dégagées contribuent à une didactique de l'éducation à la durabilité de qualité.

Mots clés

Éducation à la durabilité, compétences enseignantes, développement durable, épistémologie, pédagogie.

¹ Cet article est issu de notre thèse de doctorat, *La didactique de la géographie dans une société orientée à la durabilité : enjeux pour la formation des enseignant·e·s*, réalisée sous la co-direction de Philippe Hertig, HEP Vaud, et de Jean-Marc Lange, Université de Montpellier.

Abstract

Education for sustainability has been gradually integrated into teacher education partly thanks to a growing discourse around related teacher competences frameworks. This contribution briefly presents two of them. It then discusses three issues that arose while implementing them in initial training modules in geography and citizenship education. The identified avenues contribute to the discourse on pedagogy for sustainability education at the level of teacher education.

Keywords

Education for sustainability, teacher competences, sustainable development, epistemology, pedagogy.

Introduction

Les champs d'étude de la durabilité et de l'éducation à la durabilité (ED)² se développent actuellement. Les travaux en cours font évoluer (mais pas toujours avancer) la concrétisation de cette «Éducation à...» dans les pratiques enseignantes. Pourtant, malgré l'intégration de l'ED dans les plans d'études, il semble encore difficile à une majorité d'enseignant-e-s de créer ce que Lange (2017) nomme des «*situations capacitantes*» permettant à leurs élèves d'acquérir les outils pour composer avec les défis de durabilité (Audigier, Fink, Freudiger et Haeberli, 2011; Pache, Breithaupt et Cacheiro 2018). Cela pose la question de l'adéquation de la formation des enseignant-e-s à la situation actuelle (Lausselet, 2020). C'est sur ce point que va s'attarder cette contribution, en faisant le lien entre deux modèles de compétences enseignantes utilisés à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et des enjeux rencontrés lors de leur implémentation en formation initiale de didactique de la géographie et de la citoyenneté. La première partie présentera brièvement ces deux modèles, ancrés dans deux traditions de pensée différentes, l'une anglophone, l'autre germanophone.

² Nous parlerons dans ce texte d'éducation à la durabilité (ED) afin de nous inscrire dans le champ académique de référence des études de la durabilité. Nous réserverons l'emploi de l'expression «développement durable» pour évoquer la ligne directrice sociétale que peuvent constituer les différents modèles existants tels le «modèle Bruntland» ou le modèle *Donut* par exemple.

La focale sera ensuite dirigée sur trois enjeux qui ont émergé autour de ces modèles et sur les pistes possibles pour y remédier, afin de contribuer à une didactique de l'ED contemporaine et efficace.

1. Deux modèles de compétences enseignantes en ED : convergences et divergences

Le premier modèle, intitulé *Kompetenzen von Lehrpersonen für die Umsetzung von Bildungsangeboten im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung*³ (Lehmann, Künzli-David et Bertschy, 2013; Lehmann, Künzli-David et Bertschy, 2017), est fondé sur une analyse de deux modèles préalables (Sleurs, 2007; UNECE, 2012) qui restent à un niveau très général et ne sont pas appropriés pour une opérationnalisation au niveau de la formation des enseignant-e-s. Les auteures ont sélectionné les éléments spécifiques à l'enseignement et elles les ont articulés avec un modèle de compétences enseignantes général (Baumert et Kunter, 2006). Cela leur a permis de dégager une série de composantes qu'elles ont déclinées en objectifs d'apprentissage pour la formation d'enseignant-e-s primaires. La conception du développement durable (DD) utilisée est celle du rapport Bruntland et le modèle n'est pas ancré dans une optique d'éducation transformative⁴.

Le second modèle, intitulé *A rounder sense of purpose (RSP)* (Millican, 2022; Vare et al., 2019) est un prolongement des travaux qui avaient abouti au modèle UNECE déjà évoqué ci-dessus. Le nombre de compétences a été réduit et leur opérationnalisation est facilitée par l'identification d'objectifs d'apprentissage et d'exemples d'activités correspondantes. Le modèle n'est pas spécifique à un niveau scolaire et s'adresse également à l'éducation non-formelle. Il ne distingue pas réellement la compétence enseignante de la compétence élève, même si une adaptation a eu lieu en ce sens dans un deuxième temps. Le modèle ne précise pas la conception du DD utilisée, mais s'inscrit explicitement dans une perspective transformative.

³ En français : Compétences enseignantes pour la mise en œuvre des offres pédagogiques dans le domaine de l'éducation au développement durable.

⁴ Pour une définition de l'éducation transformative, voir Lausset et Zosso dans le présent ouvrage.

2. Limites des modèles et compléments possibles

Ces modèles cherchent à faciliter l'opérationnalisation d'une ED. Ils sont scientifiquement fondés et ont été testés empiriquement : ils représentent une base de travail intéressante. Leur usage dans le cadre de divers modules de formation a néanmoins fait émerger une série de problématiques dont trois relèvent du cadrage des modèles et seront présentées ici.

2.1 Alignement entre l'idée régulatrice de DD et l'ED

Künzli et Bertschy (2018) distinguent l'idée régulatrice du DD en tant que ligne directrice sociétale de sa traduction en plans d'action à composante normative, temporellement et contextuellement situés (par exemple les objectifs de développement durable (ODD) de l'ONU). Cette distinction permet d'utiliser le DD comme un « outil de pensée » – ou cadre de référence – qui aide, d'une part, les enseignant·e·s à situer leur enseignement et sa finalité et, d'autre part, les élèves à guider et à situer leurs réflexions, voire leurs actions. Une bonne connaissance des différents modèles pouvant incarner cette ligne directrice sociétale est donc importante aussi à l'école. Un enseignement orienté à la durabilité faible ayant par exemple des contours différents de ceux d'un enseignement orienté à la durabilité forte : priorisation ou non des enjeux environnementaux, continuité structurelle ou remise en discussion du modèle socio-économique dominant, réflexion autour de types de changements plus ou moins transformatifs, accent plus ou moins marqué mis sur l'exercice d'un agir émancipateur. L'orientation plus récente de l'enseignement vers le modèle du *Donut* (Raworth, 2012) favorise, pour sa part, une réflexion autour de la notion de seuils à ne pas franchir afin de rester dans un « *espace sûr et juste pour l'humanité* », avec, d'une part, un plafond écologique défini par des limites planétaires (Rockström, Steffen, Noone, Persson et al., 2009) inhérentes au contexte de l'Anthropocène (Crutzen et Stoermer, 2000) et, d'autre part, par un plancher social défini par des limites sociétales respectant un impératif de justice sociale, parfois négligé dans une optique de durabilité forte.

Une analyse du Plan d'études romand et des manuels de géographie y relatifs fait ressortir que les documents sont ancrés dans le modèle de durabilité faible, aujourd'hui fortement critiqué au niveau scientifique, et interprètent de façon imprécise le modèle Bruntland dit des « *trois cercles* ».

Les trois dimensions – sociale, économique et environnementale – sont parfois considérées séparément, alors que l'essence du modèle est justement leur interdépendance (Lausset, 2019). Cela implique que l'enseignant-e doit être en mesure de reconnaître le problème et d'y remédier en aidant les élèves à retisser les liens. De plus, peu de pistes de changement sont présentées aux élèves (focalisation sur les problèmes) et quand elles le sont, elles abordent presque exclusivement un changement d'ordre conformatif ou réformatif, très rarement transformatif (Henriod et Vanay, 2019). Il semble donc important que l'enseignant-e soit en mesure de compléter la palette des possibles en travaillant des pistes qui soient aussi d'ordre transformatif. Burgat et Valat (2019) ont néanmoins montré que les enseignant-e-s ne sont généralement pas en mesure de repérer ces enjeux, ni d'y remédier. Or, aucun des deux modèles de compétences enseignantes n'indique cette nécessité d'être en mesure de faire le lien entre diverses compréhensions du DD, les conceptions sous-jacentes et leurs implications didactiques.

Dans le cadre d'une didactique de l'ED, il semble donc important d'amener des savoirs de référence *sur* la ligne directrice sociétale que représente le DD, les divers modèles y relatifs et les conceptions sous-jacentes, puis d'explicitier le lien entre ces modèles et leurs implications didactiques.

2.2 Explicitation d'une épistémologie de l'ED

Les deux modèles de compétences présentés en première partie intègrent des éléments relevant de la dimension épistémologique sans que cela ne soit précisé comme tel : le modèle germanophone précise qu'un savoir notionnel pertinent pour une ED se doit de thématiser les interdépendances entre les sphères économiques et sociales tout en explicitant les différentes perspectives des acteurs en jeu, alors que le modèle *RSP* mentionne l'importance d'être capable de construire un savoir critique, systémique, inter- et transdisciplinaire, qui met en lumière les paradigmes à l'origine des problèmes de durabilité actuels, tout en sachant prendre du recul par rapport aux sources utilisées. Ces éléments renvoient aux ruptures épistémologiques évoquées par Lange (2020) pour un enseignement dans un monde complexe, incertain et marqué par les controverses. Cependant, aucun des deux modèles ne précise de manière aussi claire que Herweg et al. (2017) les trois types de savoirs pour une ED : 1) les savoirs relatifs à la compréhension du système en place (que nous nommons «*savoirs des interdépendances et des paradigmes*»); 2) les savoirs servant de base

à la définition d'objectifs de durabilité (que nous nommons «*savoirs pour le futur*» ou «*savoir des solutions*»); et 3) les savoirs relatifs aux mécanismes permettant une transformation (que nous nommons «*savoirs des processus citoyens*»).

Or, une analyse, sous cet angle des transpositions didactiques en géographie d'étudiant-e-s de la filière secondaire 1, a montré 1) la présence régulière d'un savoir des interdépendances tenant compte des trois dimensions du modèle Bruntland, mais plus rarement d'un savoir des paradigmes, 2) l'absence régulière d'un savoir des processus citoyens et 3) celle quasi systématique d'un savoir pour le futur. Le potentiel pour une ouverture interdisciplinaire existe souvent, mais la question de la transdisciplinarité n'est pas évoquée. Cela montre que ces futur-e-s enseignant-e-s ne semblent pas outillé-e-s pour effectuer une transposition didactique pertinente dans le cadre d'une ED. Par conséquent, la question de l'articulation entre ED et disciplines scolaires, et donc du «*remaniement*» disciplinaire nécessaire (Hertig et Audigier, 2010; Hertig, 2015), paraît centrale – particulièrement dans le système scolaire actuel toujours fondé sur les disciplines – mais elle n'est pas explicitée dans les modèles.

L'identification de «*balises curriculaires*» (Lange et Victor, 2006) à même d'aider les enseignant-e-s à construire, puis transposer un savoir de référence pour une ED dans leur discipline en mobilisant le champ d'étude scientifique de la durabilité reste à explorer. Les réflexions préalables liant ED et disciplines scolaires (UNESCO-MGIEP, 2017) ainsi que les outils existants telle la matrice interdisciplinaire développée par Gremaud et Roy (2017) constituent des pistes intéressantes dans cette direction.

2.3 Alignement entre les compétences en ED et les approches pédagogiques

Le modèle RSP est ancré dans une logique de pédagogie active à visée transformative, ce qui se traduit dans les activités concrètes proposées pour travailler les compétences qui le composent. Le modèle germanophone, quant à lui, ne propose que quelques principes didactiques très généraux du type «*orientation au futur*». Une réflexion plus détaillée portant sur l'articulation entre des approches pédagogiques pertinentes et l'ED n'est pas intégrée. Tillbury (2011) et Wals (2012) ont montré que les pédagogies ayant les caractéristiques suivantes se sont révélées

favorables à l'ED: ancrées dans une approche socio-constructiviste; actives, collaboratives et participatives; orientées vers la construction d'un savoir collectif autour de pistes de solution qui répondent aux enjeux de durabilité; permettant l'exercice de l'action dans un but transformatif et donc ancrées dans une approche institutionnelle globale et/ou en lien avec la société; favorisant l'inter- et la transdisciplinarité. Nolet (2016) parle dans ce cas de «pédagogies puissantes» regroupant ces éléments et précise qu'elles peuvent être particulièrement bien promues par cinq types d'approches: fondées sur les démarches d'enquête, expérientielles, ancrées dans les lieux (*place-based*), intégrant un service à la communauté (*service-learning*) et collaboratives en petits groupes.

L'analyse des pratiques a montré qu'une part importante des enseignant-e-s disant faire de l'ED se cantonnaient dans une ED normative, avec un accent mis sur l'instruction (Audigier, Fink, Freudiger et Haerberli, 2011) et une difficulté à aller au-delà de la sensibilisation et des écogestes (Burgat et Valat, 2019; Lausset, 2019), ce qui ne va pas dans le sens des recommandations pédagogiques évoquées ci-dessus. En outre, une confusion existe (aussi au niveau des formateur·trice·s) sur la distinction entre pédagogies *favorables* à une ED et ED à proprement parler: la pédagogie du projet, par exemple, est dans ce cas considérée en soi comme de l'ED, alors qu'elle ne le devient que si elle est articulée avec un travail sur un enjeu de durabilité (p. ex. la cohabitation entre l'humain et le loup) et des compétences y relatives (p. ex. la pensée systémique). De plus, ces pédagogies actives ne sont pas toujours travaillées en formation et peuvent se révéler délicates à mettre en œuvre pour ceux-celles des étudiant-e-s peu à l'aise avec l'accompagnement de processus ouverts.

Il serait intéressant de travailler plus consciemment diverses approches pédagogiques *favorables* à l'ED en explicitant comment elles peuvent y contribuer, voire comment elles doivent être «remaniées» pour y contribuer⁵. Une réflexion pourrait également être menée afin de déterminer *quelle* approche pédagogique permet le mieux de travailler *quelle* compétence, comme évoqué par Wilhelm, Förster et Zimmermann (2019).

⁵ Pour une étude sur la contribution possible, mais non automatique, de l'*outdoor education* à une ED transformative, voir Lausset et Zosso, 2022.

Réflexion conclusive

Tenir compte de ces éléments de cadrage dans la formation des enseignant·e·s requiert à la fois une bonne maîtrise du sujet au niveau des formateur·trice·s, un effort d'exemplification pour ne pas perdre les étudiant·e·s dans des querelles terminologiques vides de sens pour eux·elles, et du temps pour travailler cette concrétisation du lien entre éléments de cadrage et pratique enseignante. Malgré ces défis, les premières observations laissent penser qu'une intégration des éléments évoqués dans les modèles de compétences enseignantes en ED pourrait aider les enseignant·e·s à créer des « situations capacitantes » pour leurs élèves (Lausset et Goetschi-Danesi, 2021). Un travail complémentaire paraît maintenant nécessaire pour clarifier les grandes lignes d'un curriculum qui tiendrait compte d'une progression curriculaire en lien avec ces éléments de cadrage et qui distinguerait plus clairement les compétences élèves, celles enseignantes et celles nécessaires aux formateur·trice·s. Cela demandera également une réflexion quant à la question de comment composer avec et comment transformer la « forme scolaire » des instituts de formation des enseignant·e·s afin de faciliter l'exercice de pédagogies *favorables* à une ED dans une optique inter- et transdisciplinaire. Cela nécessitera finalement un réel souci du lien avec les pratiques enseignantes existantes.

Liste des références

- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. et Haeberli, Ph. (dir.). (2011). L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, 130. Université de Genève.
- Baumert, J. et Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jahrg., Heft 4/2006, 469-520.
- Burgat, A. et Valat, B. (2019). *L'éducation en vue du développement durable et son application dans le secondaire 1: un regard critique sur sa mise en œuvre* [Mémoire de Master]. HEP Vaud.
- Crutzen, P. J. et Stoermer, E. F. (2000). The Anthropocene. *Global change newsletter*, 41, 17-18.

- Gremaud, B. et Roy, P. (2017). La matrice interdisciplinaire d'une question scientifique socialement vive comme outil d'analyse *a priori* dans le processus de problématisation. Dans P. Roy, A. Pache et B. Gremaud (dir.), «La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable» [Dossier thématique]. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 125-142. CAHR.
- Henriod, M. et Vanay, C. (2019). *L'atténuation des changements climatiques: un angle mort du programme scolaire? Analyse des manuels de géographie et proposition d'une séquence complémentaire* [Mémoire de Master]. HEP Vaud.
- Hertig, Ph. (2011). Le développement durable: un projet multidimensionnel, un concept discuté. Dans A. Pache, P.-Ph. Bugnard et Ph. Haeberli (dir.), «Éducation en vue du développement durable. École et formation des enseignants: enjeux, stratégies et pistes» [Dossier thématique]. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 19-38.
- Hertig, Ph. (2015). Approcher la complexité à l'École: enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et sciences de la société dans une école en mutation: fragmentations, recompositions, nouvelles alliances?* (p. 125-137). De Boeck.
- Hertig, Ph. et Audigier, F. (2010). Enjeux didactiques et citoyens de l'éducation en vue du développement durable. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(2), 181-186.
- Herweg, K. G., Zimmermann, A., Lundsgaard-Hansen, L., Tribelhorn, T., Hammer, T., Tanner, R.P., Trechsel, L. J., Bieri, S. et Kläy, A. (2017). *Integrating sustainable development into higher education: guidelines with in-depth modules for the University of Bern. Foundations*. [Manuel]. University of Bern. https://boris.unibe.ch/105009/1/online_2017_Guidelines_University%20of%20Bern.pdf. Consulté le 07.07.2022.
- Künzli-David, C. et Bertschy, F. (2018). Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? – Die zu unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung. Dans S. Meisch, U. Jäger, T. Nielebock (dir.), *Erziehung zur Friedensliebe: Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg*. *Ethik in der Nachhaltigkeitsforschung*, 4, Nomos, 289-304.

- Lange, J.-M. (2017). Curriculum. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «Éducatifs à»* (p. 351-359). L'Harmattan.
- Lange, J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. Dans F. Drouilleau-Gay et A. Legardez (dir.), *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Octarès. Hal-02463747.
- Lange J.-M. et Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et «éducation à la santé, l'environnement et au développement durable»: quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-100.
- Lausselet, N. (2013). Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen: Synergien im schweizerischen Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 36(1), 18-25.
- Lausselet, N. (2019). *Im Zeitalter ders SDGs unterrichten: Knackpunkte, Denkanstöße und Beispiele*. Communication orale, cycle de conférences sur l'éducation en vue d'un développement durable. Goethe Universität Frankfurt.
- Lausselet, N. (2020). Quelle formation des enseignant-e-s de géographie pour appréhender les enjeux de durabilité mondiaux ? *Geoagenda*, 2020/2, 20-24.
- Lausselet, N. et Goetschi-Danesi, N. (2021). Un carnet d'arts visuels pour travailler les compétences enseignantes en éducation en vue d'un développement durable. Communication orale lors du colloque «*La créativité dans le champ de l'enseignement et de la médiation: quels objets d'enseignement, quelles compétences, quels dispositifs ?*», INSPE Nice.
- Lausselet, N. et Zosso, I. (2022). Outdoor and sustainability education: how to link and implement them in teacher education? An empirical perspective. Dans P. Vare, N. Lausselet, et M. Rieckmann (dir.), *Competences in education for sustainable development: critical perspectives* (p. 167-174). Springer.
- Lehmann, M., Künzli-David, C. et Bertschy, F. (2013). Compétences des enseignant-e-s pour la mise en œuvre de propositions éducatives dans le domaine de l'éducation en vue d'un développement durable. *Consortium EDD de la COHEP*. Éducation 21.
- Lehmann, M., Künzli-David, C. et Bertschy, F. (2017). *Professionnelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von BNE Unterrichtsangeboten in Kindergarten und Primarstufe*. <http://www.education21.ch/sites/>

- default/files/uploads/pdf-d/lehrerbildung/Prof.%20Handlungskompetenz_BNE_Kunzli_Bertchy_30.08.2017.pdf Consulté le 10.01.2022.
- Millican, R. (2022). A rounder sense of purpose: competences for educators in search of transformation. Dans P. Vare, N. Lausset et M. Rieckmann (dir.), *Competences in education for sustainable development: critical perspectives* (p. 35-44). Springer.
- Nolet, V. (2016). *Educating for eustainability: principles and practices for teachers*. Routledge.
- Pache, A, Breithaupt, S. et Cacheiro, J. (2018). Former à l'enseignement d'une géographie renouvelée à l'école primaire. L'exemple des *lesson study*. *L'Information géographique*, 82(3), 115-131.
- Raworth, K. (2012). A safe and just space for humanity : can we live within the doughnut? Oxfam Discussion Paper. https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/dp-a-safe-and-just-space-for-humanity-130212-en_5.pdf Consulté le 07.07.2022.
- Rockström, J., W. Steffen, K. Noone, Å. Persson, et. al. (2009). Planetary boundaries : exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and society*, 14(2), 32.
- Sleurs, W. (2007). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers: a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf. Consulté le 24.10.2013.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5, 17-33.
- Tilbury, D (2011) Education for sustainable development: an expert review of processes and learning. UNESCO.
- UNESCO – Mahatma Institute for Peace and Education – MGIEP. (2017). *Textbooks for sustainable development: a guide to embedding*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259932>. Consulté le 07.07.2022.
- United Nations Economic Commission for Europe-UNECE. (2012). *Learning for the future: competences in education for sustainable development*. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf. Consulté le 03.07.2022.
- Vare, P., Arro, G., De Hammer, A., Del Gobbo, G., De Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltram, C., Kangur, M., Meyer, M., Millican, R., Nijdam, C.,

- Réti, M. et Zachariou, A. (2019). Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: lessons learned. *Sustainability*, 11(7) 1890, 1-21.
- Wals, A. (2012). Shaping the education of tomorrow: 2012 full-length Report on the UN decade of education for sustainable development. UNESCO. <https://library.wur.nl/WebQuery/wurpubs/fulltext/246667>. Consulté le 07.07.2022.
- Wilhelm, S., Förster, R., et Zimmermann, A. (2019). Implementing competence orientation – towards constructively aligned education for sustainable development in university-level teaching-and-learning. *Sustainability*, 11(7) 1891, 1-22.

Quatrième partie

Recherches doctorales de l'UER SHS

Christine FAWER CAPUTO

Éduquer à la finitude dans un monde en crise

Résumé

Si la mort en contexte scolaire est généralement vécue de manière douloureuse, cette contribution se propose d'évoquer la mort comme un objet de savoir et de réflexions qui peut être abordé en classe pour sensibiliser les élèves à la finitude qui touche non seulement les êtres humains, mais également tout ce qui est vivant (les animaux et les végétaux) ou tout ce qui peut disparaître, comme les ressources de la planète. En ce sens, une pédagogie de la finitude permettrait de sensibiliser les élèves aux interdépendances et à la responsabilité de protéger tout ce qui vit, car nous partageons une vulnérabilité et un destin communs. Éduquer à la finitude, c'est surtout prendre conscience de la valeur de la vie.

Mots clés

Mort, objet de savoir, éducation, finitude, interdépendances, écologie, empathie.

Abstract

While death in a school context is generally experienced in a painful way, this text proposes to evoke death as an object of knowledge and reflection that can be approached in the classroom to raise students' awareness of the finiteness that affects not only human beings but also all living things (animals and plants) or all that can disappear, such as the planet's resources. In this sense, a pedagogy of finitude would make it possible to raise students' awareness of interdependencies and the responsibility to protect all living things because we share a common vulnerability and destiny. Educating about finitude is above all about becoming aware of the value of life.

Keywords

Death, object of knowledge, education, finitude, interdependencies, ecology, empathy.

Introduction

Quand on parle de finitude en milieu scolaire, on pense en premier lieu à la mort, quand elle entre à l'école par le biais du décès, parfois tragique, d'un-e ou plusieurs élèves, ou de l'accompagnement d'élèves orphelins. Ces situations questionnent le rôle des professionnels qui interviennent dans l'institution scolaire – principalement le corps enseignant – et redéfinissent les limites des tâches qui leur sont habituellement confiées. Pour approfondir le sujet, nous avons mené une recherche doctorale portant sur les représentations et les pratiques de la communauté éducative (directeur-trice-s, doyen-ne-s, enseignant-e-s) vis-à-vis de la mort et du deuil à l'école ainsi que sur la gestion des situations qui en découlent¹. Nous avons interrogé les conceptions des différents rôles que ces professionnel-le-s pensent endosser lors d'une gestion de crise ou lors de l'accompagnement d'un-e élève endeuillé-e. Notre thèse décrit également

¹ Cette thèse de doctorat s'intitule *La mort à l'école : quelles conceptions du rôle chez les professionnels de l'enseignement ?* Elle est lisible en libre-accès : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:123962>

les pratiques adoptées, les partenariats mis en place pour faire face et résoudre les situations, tout en mesurant l'écart entre les procédures, directives ou marches à suivre que l'institution propose et les ressources que les professionnel-le-s mobilisent pour s'adapter et s'acquitter au mieux de leur tâche. Enfin, elle observe si ces contextes mortifères ont un impact sur l'identité professionnelle des enseignant-e-s ou si elles les transforment en tant que sujets.

Si la mort est souvent vécue douloureusement en contexte scolaire, nous souhaiterions ici non seulement l'évoquer comme un objet de savoir qui peut être abordé à l'école, de manière interdisciplinaire, mais aussi l'inscrire dans un champ plus vaste, celui de la finitude, qui englobe toutes choses qui ont un caractère fini ou limité, ou qui peuvent disparaître.

1. Détabouiser la mort pour en faire un objet d'études et de réflexions

Si, à l'heure actuelle, la mort n'est plus envisagée comme un tabou aussi puissant qu'il a pu être durant le xx^e siècle, force est de constater qu'elle reste un sujet difficile à aborder mais aussi à accepter. Les progrès de la médecine accroissent l'espérance de vie et les progrès technologiques repoussent sans cesse les frontières du possible, à tel point qu'ils peuvent donner l'illusion qu'en « augmentant » l'homme, il est en passe de devenir immortel (Kleinpeter, 2013). Sans compter les médias qui s'évertuent à exposer des corps jeunes et en bonne santé, renforçant le sentiment que mourir n'est finalement qu'un « *accident de vie* » (Elias, 1982) pour lequel il s'agit de trouver rapidement une solution. Curieux paradoxe puisque, dans le même temps, ces médias et les réseaux sociaux nous saturent d'images mortifères et banalisent meurtres, attentats et catastrophes en tout genre. Ainsi, la culture de masse contemporaine semble-t-elle à la fois réfractaire à la mort et obsédée par elle (Greenwood et McKey, 2020).

Pourtant, la mort peut également être un objet d'étude et de réflexion, car c'est une réalité incontournable pour tous les êtres vivants. Nous aimerions plaider dans cette contribution en faveur d'une éducation à la mort et à la perte, car elle nous paraît avoir toute sa place dans un cursus scolaire, encore plus durant la période actuelle. Notre époque se situe à la convergence entre des mutations écologiques inédites d'origine anthropique – puisqu'un nombre conséquent d'espèces disparaissent

quotidiennement –, une pandémie mondiale qui a rappelé brutalement aux humains qu'ils étaient vulnérables et qu'ils pouvaient mourir par la faute d'un virus invisible à l'œil nu, et diverses crises sociétales. L'actuelle guerre en Ukraine a par ailleurs réactivé l'inquiétude d'un conflit mondial et augmenté la possibilité d'une attaque nucléaire qui serait destructrice pour l'humanité. Tous ces éléments nous incitent à penser que nous vivons dans un monde fini ou finissant et qu'il est nécessaire de fournir aux élèves des clés de compréhension de cet univers complexe dans lequel ils évoluent. En ce sens, une pédagogie de la finitude – qui serait liée à l'humain mais également au vivant et à l'environnement – pourrait se révéler utile.

2. Parler de la mort avec les élèves

Dès leur plus jeune âge, les enfants se posent des questions existentielles, et le sujet de la mort apparaît très tôt dans leurs questionnements, au moment où l'enfant maîtrise le langage et part à la découverte du monde qui l'entoure (Fawer Caputo, 2009). Pourtant, ils se heurtent fréquemment à un silence assourdissant, car nombre d'adultes sont réticents à aborder ce thème avec eux. Ce mutisme, ajouté au recul de la mortalité et à la privatisation du deuil, contribue à *déréaliser* la mort pour les jeunes générations (Le Breton, 2015) et les amène bien souvent à l'âge adulte sans qu'elles n'aient jamais été confrontées directement à un défunt.

« Nous éloignons les enfants de la mort sans y penser, croyant les protéger. Mais il est clair que nous ne leur rendons pas service en les privant de cette expérience. En faisant de la mort et de l'acte de mourir un sujet tabou et en éloignant les enfants des mourants et des morts, nous créons une peur qui n'était pas nécessaire. » (Kübler-Ross et Maheu, 1975, p. 36)

Les occasions de parler de la mort et de la perte avec les jeunes se révèlent pourtant nombreuses, sans pour autant les confronter à des situations tragiques : la découverte du cadavre d'un animal, le cycle d'une plante, la mort dans les dessins animés, dans les jeux vidéo, dans les films, dans les journaux télévisés, etc. permettent d'initier des échanges à ce sujet et de préparer les enfants à la nature changeante des relations humaines. En dehors de la mort, la vie de chaque individu, de sa naissance à son décès, est composée de petites et de grandes pertes, de renoncements nécessaires

pour avancer et pour gagner en maturité et en autonomie (Fawer Caputo, 2015). Dès son plus jeune âge, l'enfant se construit et se socialise en intégrant cet apprentissage fondamental, la capacité à perdre étant même un « organisateur psychique » important dans son développement (Bacqué, 2015).

« Une des principales lacunes de notre collectivité à l'égard de la souffrance et de la mort est de ne pas faire prendre conscience tôt aux enfants de ces réalités de l'existence. Si l'éducation au deuil se faisait dès l'enfance, si l'apprentissage à vivre les pertes de la vie quotidienne faisait partie intégrante de notre existence, bien des problèmes de négation et de déchirement seraient évités à l'âge adulte et nous serions mieux préparés à vivre notre mort et celle des autres. » (Bernard, 2003, p. 157).

Parler de la mort avec les élèves, en amont d'événements tragiques, leur permettrait en premier lieu d'acquérir des connaissances qui pourraient les aider à gérer un éventuel deuil futur, mais aussi à prendre conscience que la finitude ne concerne pas seulement les humains, mais toutes les espèces ainsi que l'environnement. La crise écologique que nous vivons en ce moment et dont nous sommes en grande partie responsables, se révèle intrinsèquement liée à notre destin tant individuel que collectif (Affifi et Christie, 2019) : maltraiter la planète, exploiter ses ressources, exterminer les animaux ou réduire leur habitat peut être interprété comme un manque de conscience que notre vulnérabilité et notre mortalité sont communes. Mieux appréhender notre finitude d'être humain, c'est, selon nous, une manière de faire prendre conscience aux élèves du lien fondamental qui nous unit à tout ce qui est vivant, car tout ce qui est vivant est destiné à mourir. Et plus encore, de leur faire réaliser qu'il devrait être de notre responsabilité de protéger tout ce qui vit.

3. Prendre conscience de notre interdépendance et développer l'empathie

Pour faire face aux défis climatiques et sociétaux qui nous attendent, l'enseignement de la durabilité est un enjeu majeur pour les autorités politiques qui souhaitent son inscription non seulement dans les plans de formation des enseignant-e-s, mais également dans les curriculum scolaires. Cependant, parler de durabilité implique d'engager préalablement une réflexion sur notre condition humaine et notre interdépendance avec le

Vivant, car «*l'écologie est une science des relations, un réseau gigantesque de relations interdépendantes au cœur d'un écosystème et la mise en réseau des relations entre la multitude des écosystèmes présents sur notre planète*» (Delobelle, 2012, p. 60). Il s'agit donc en premier lieu d'admettre que nous partageons tous le même destin biologique et que nous serons tous amenés à disparaître. En acceptant cette impermanence, nous reconnaissons nos limites et notre vulnérabilité commune. Cette prise de conscience peut aussi nous amener non seulement à apprécier plus intensément la fragilité et le caractère éphémère de notre vie, mais également à développer une empathie accrue envers la souffrance et la mort d'autrui, qu'il soit humain ou non humain. Il ne s'agit donc pas de hiérarchiser en mettant la (sur)vie des êtres humains d'un côté et celle de toutes les autres espèces de l'autre, mais plutôt de se percevoir comme une seule famille, un seul monde (Morizot, 2020) : chaque membre de la communauté – qu'il soit du règne animal ou même végétal – devrait avoir la même valeur et, à ce titre, dans un monde idéal, devrait bénéficier du même respect et recevoir la même protection. Comme le résume Lévinas : «*Autrui m'individue dans la responsabilité que j'ai de lui. La mort d'autrui [...] m'affecte dans mon identité de moi responsable*» (1993, p. 21). En ce sens, une pédagogie de la finitude en classe pourrait favoriser le développement d'une compassion envers tous les êtres vivants en éveillant des émotions face à leur souffrance et à leur mort (Greenwood et McKey, 2020). Mais elle pourrait aussi aider les élèves à développer un sentiment de responsabilité et, par là même, leur permettre de se penser comme part intégrante de la Nature et ne pas considérer la planète seulement comme une toile de fond ou comme une banque de ressources à exploiter.

«*À travers la découverte de la finitude de la planète, il nous est enjoint d'admettre notre dépendance étroite vis-à-vis de celle-ci et de prendre conscience de notre propre finitude en tant que partie biologique de ce système-planète. [...] Notre salut signifie alors, pour nous, d'accepter cette obligation et de faire décroître rapidement et de manière radicale notre empreinte écologique.*» (Delobelle, 2012, p. 62-63)

Si ces réflexions sont novatrices et encore peu opérationnalisées au niveau scolaire, mentionnons toutefois les travaux de la doctorante Juliette Bertoldo qui propose des ateliers d'éducation à la finitude liés à la question écologique, centrés sur le processus créatif et à destination d'un public adolescent. Son principal souhait est de libérer la parole des jeunes à l'égard de la mort, «*non pour que les élèves se complaisent dans le désespoir d'un monde naturel qui est en train de mourir, mais plutôt pour qu'ils reconnaissent qu'il est encore,*

à bien des égards, extrêmement vivant et prodigieusement beau» (Bertoldo, 2022). Les activités décrites dans son article ont pour objectif non seulement d'offrir des espaces pour discuter, expérimenter et imaginer ce que signifie la mort pour soi, pour les autres (humains et non-humains) et pour la planète, mais également de légitimer les expériences affectives et existentielles valorisant la recherche de sens face à ces problématiques complexes, et d'aider les élèves à travailler à la construction d'une posture éthique et d'une volonté d'agir conscientisée face au monde vivant (Bertoldo, 2022).

4. Éduquer à la finitude pour apprendre à vivre

L'école se doit de rester ouverte sur le monde et d'être à l'écoute des questions sensibles qui le traversent. Si elle a pour missions principales de combiner la formation du citoyen et du travailleur (Audigier, 2012), elle doit aussi préparer les jeunes à la complexité du réel, car «*l'incertitude est inséparable du vivre*» (Morin, 2014, p. 30). L'introduction d'une éducation à la finitude dans le cursus scolaire permettrait à l'élève de développer des comportements sociaux, des manières d'agir vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis d'autrui avec respect et empathie. Mais une telle éducation permettrait surtout d'enseigner la vie (Morin, 2014), «*car la vie ne pouvant être dissociée de la mort, on apprend à vivre en apprenant à mourir*» (Abrams, 2000, p. 63). Apprécier toutes les saveurs que la vie peut nous offrir et surtout chercher à la préserver sous toutes ses formes constitue, en définitive, l'enjeu ultime de cette éducation à la finitude.

Liste des références

- Abrams, M.-A. (2000). L'enfance et la mort : est-ce un paradoxe ? *Frontières*, 13(1), 62-64.
- Affifi, R. et Christie, B. (2019). Facing loss: pedagogy of death. *Environmental education research*, 25(8), 1143-1157.
- Audigier, F. (2012). Les Éducatrices à... et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, 14, 47-63.
- Bacqué, M.-F. (2015). Une pédagogie de la mort et de la perte à l'école. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 77-90). De Boeck.

- Bernard, S. (2003). *Et si la mort m'aidait à vivre ?* Dauphin blanc.
- Bertoldo, J. (2022). « Il n'est pas trop art ! » : Un atelier créatif au croisement de la mort et de l'écologie. Dans C. Fawer Caputo et J. Cherblanc (dir.), *Mort et deuils en milieux scolaires : regards pédagogiques, cliniques et culturels* (p. 261-275). Alphil-Presses universitaires suisses.
- Delobelle, B. (2012). *Décroissance ou catastrophe ?* Zigues.
- Elias, N. (1982). *La Solitude des mourants*. Pocket.
- Fawer Caputo, C. (2009). La philosophie pour enfants : un moyen de répondre aux grandes questions des tout-petits. *Prismes : revue pédagogique*, 11, 27-29.
- Fawer Caputo, C. (2015). Éducation à la mort et à la perte en classe primaire. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 357-380). De Boeck.
- Greenwood, D. et McKee, M. (2020). Thanatopsis: death literacy for the living. Dans H. Bai, D. Chang et C. Scott (dir.), *A book of ecological virtues: living well in the Anthropocene* (p. 71-92). University of Regina Press.
- Kleinpeter, E. (dir.). (2013). *L'humain augmenté*. CNRS.
- Kübler-Ross, E. et Maheu, P. (1975). *La mort, dernière étape de la croissance*. Éditions du Rocher.
- Le Breton, D. (2015). L'élève face à la mort et au suicide. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 23-33). De Boeck.
- Levinas, E. (1993). *Dieu, la mort et le temps*. Grasset.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud.
- Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivants*. Actes Sud.

Sybille ROUILLER

**« Théories du complot » et enseignement
de la pensée critique : tensions entre pièges
normatifs et relativistes¹**

Résumé

Fondée sur une ethnographie menée auprès d'élèves adolescent-e-s concernant leurs représentations des « théories du complot », cette contribution propose une réflexion sur l'enseignement de la pensée critique. D'un côté, les témoignages de certain-e-s élèves témoignent d'une défiance vis-à-vis de l'autorité qui peut se traduire par un excès de relativisme. De l'autre, des institutions proposent des dispositifs didactiques dont le caractère normatif et méthodologiquement défaillant se révèle souvent contre-productif. Nous proposons une approche didactique qui prenne en compte les représentations des élèves et favorise l'apprentissage de la problématisation plutôt que la prescription de démarches technicistes.

¹ « Théories du complot », école et adolescence : quels enjeux ? Analyse qualitative de pratiques et de discours d'élèves suisses romands et français. Thèse co-dirigée par Nicole Durisch Gauthier (HEP Vaud) et Raphaël Rousseleau (Université de Lausanne), soutenue le 24 mars 2022 à l'Université de Lausanne.

Mots clés

Théories du complot, pensée critique, adolescence, problématisation, cultures juvéniles.

Abstract

Based on an ethnography conducted with teenage students concerning their representations of “conspiracy theories”, this contribution proposes a reflection on the teaching of critical thinking. On the one hand, the testimonies of some students testify to a distrust of authority that can translate into an excess of relativism. On the other hand, institutions propose didactic devices whose prescriptive and methodologically flawed character often proves to be counterproductive. We propose a didactic approach that takes students’ representations into account and favors the learning of problematization rather than the prescription of technical approaches.

Keywords

Conspiracy theories, critical thinking, adolescence, problematization, juvenile cultures.

Introduction

Cette contribution est issue d’une thèse portant sur la réception des « théories du complot » (TC) chez des élèves adolescent·e·s, à partir d’une enquête ethnographique menée dans des établissements scolaires du secondaire II, en France et en Suisse romande (Rouiller, 2019, 2022).

En conséquence des diverses situations de crises traversées durant les dernières années (attentats, pandémie de Covid 19), les TC se sont imposées comme une question sociale vive (QSV) (Legardez et Simonneaux, 2006). Auparavant, le monde d’après-guerre avait vu l’apparition de divers moyens de diffusion des savoirs ainsi que le développement « de cultures juvéniles » par l’industrie du divertissement et les médias de masse. Ces cultures, tantôt proches, tantôt éloignées de la culture scolaire, font partie désormais des « conditions ordinaires de l’éducation » (Barrère, 2013). Les jeunes sont

paradoxalement perçu-e-s à la fois comme les victimes passives du monde numérique et comme des « *menaces* » contre la pensée critique (Détrez, 2017). Il-elle-s constituent aussi l'une des catégories sociologiques les plus ciblées par les politiques publiques « *anticomplotistes* » (Kreis, 2015; Rouiller, 2019). Ces différents aspects expliquent en partie qu'à l'heure actuelle, les appels à enseigner la « pensée critique » ne cessent de se multiplier, sans que l'on puisse pourtant observer un consensus sur sa définition et sur la manière de procéder (Gagnon 2012, 2016; Pache et Rouiller, 2022).

Nous entendons ici confronter deux aspects : d'un côté, la compréhension qu'ont certain-e-s élèves de la pensée critique, qui témoigne d'une défiance vis-à-vis de l'autorité (1) et, de l'autre côté, le caractère normatif et méthodologiquement défaillant des dispositifs didactiques proposés pour lutter contre le complotisme (2). Il s'agira également de proposer des pistes réflexives en faveur d'une prise en charge didactique des TC qui ne tombe ni dans l'excès de relativisme ni dans celui d'un dogmatisme et qui prend en compte les représentations et les questionnements des élèves (3). Nous proposerons un éclairage théorique sur l'enseignement de la pensée critique en nous appuyant sur des témoignages d'élèves et des travaux didactiques sur la problématisation (Fabre, 2019; Orange, 2005).

1. Représentations d'élèves sur la pensée critique : entre défiance et « individualisme épistémique »

Certains élèves interrogé-e-s durant notre enquête pensent ne pouvoir se fonder que sur leurs propres expériences pour construire leurs opinions, créant ainsi une sorte de « syndrome de Saint-Thomas » où le doigt ne pénètre plus une plaie, mais *scroll* un écran numérique. Plusieurs élèves nous ont parlé de leur réticence à faire confiance aux discours « officiels » ou aux expert-e-s et confondent souvent « *pensée critique* » et « *scepticisme* ». Ainsi, Léo s'exprime à propos des discours mettant en doute l'alunissage de 1969 :

(Léo, gymnasien vaudois 1^e année) : « *Moi Madame, je trouve qu'on peut pas vraiment dire si ces théories elles sont vraies ou pas si on peut pas les voir de nos propres yeux. Quelqu'un peut nous dire, mais on peut pas savoir s'il nous dit la vérité. [...] Moi je dis pas que je crois pas, mais je peux comprendre des gens qui disent : "Moi j'y crois pas".* »

On voit apparaître ici un malentendu à propos de la démarche scientifique qui traduit une sous-estimation du travail épistémologique (débat,

évaluations par les pairs, réflexivité, etc.) (Wolfs, 2013). Chez un-e adolescent-e, ce type de représentations peut s'expliquer en partie par le processus de développement de la personnalité: autonomisation des cadres de référence (famille, école); relativisation des normes, des valeurs; modification du rapport aux savoirs et aux différentes figures d'autorité. L'acquisition d'une culture et de savoirs devient intimement liée à l'affirmation de la personnalité et à son épanouissement. Ainsi, il est courant d'entendre des élèves se plaindre d'enseignant-e-s qui imposent leur vérité. Par exemple, pour Paul, il est indispensable de «laisser le choix», faute de quoi le locuteur sera perçu potentiellement comme manipulateur:

«**Enquêtrice:** *Par rapport aux gens qui vont parler, qu'est-ce qui fait que tu trouves que la personne est convaincante ?*

Paul: *Quand ils nous laissent le choix. Faut pas qu'ils disent: "Ça, c'est la vérité", il faut qu'ils disent: "C'est juste ce que je pense de la vérité". C'est tout de suite moins... ça nous force moins à croire tout de suite.*

Enquêtrice: *Du coup, tu trouves que ça veut dire qu'on cherche pas à te manipuler ? On t'informe et tu peux décider toi-même ?*

Paul: *Ouais. C'est des gens assez transparents.»*

Si l'on peut donner raison à Paul dans certains cas, le risque existe cependant d'ouvrir la porte à un excès de relativisme, une situation dans laquelle les faits scientifiques et les opinions (ou celles les plus reconnues socialement) sont jugés équivalant épistémologiquement:

«**Enquêtrice:** *Je voudrais qu'on reparle un petit peu du fait que tu m'as dit plusieurs fois qu'il y a des sites qui sont pas fiables et qu'il y en a d'autres ou des vidéos qui le sont parce qu'il y a des sources. Toi comment tu fais pour faire le tri entre ce qui est vrai et pas vrai du coup ?*

Paul: *Ben j'ai mon propre raisonnement qui est sûrement pas juste, mais si ça... si j'y crois, enfin le raisonnement de base c'est... mon opinion personnelle, même si j'ai de mauvais arguments, mais... déjà, je dois voir si j'y crois moi. Et puis si j'ai pas d'avis ben j'essaie de voir le plus d'opinions et d'avis différents et puis si encore il y a des preuves des deux côtés ben j'essaie de trouver les plus répandues et les plus vérifiables.»*

Certaines caractéristiques du temps de l'adolescence peuvent rendre les élèves réceptifs à l'enseignement de la «pensée critique», mais aussi parfois à des discours propagandistes qui les appellent à «*penser par eux-mêmes*» et à «*s'émanciper de la pensée officielle*», peut-être dans le but de les embrigader.

Les technocultures² (Octobre, 2018) encouragent aussi la circulation d'une certaine représentation de la démocratie qui valorise un «*individualisme épistémique*» (Guillon, 2018) et une mise en scène de soi. Les réseaux sociaux ont aussi encouragé les rapports de défiance vis-à-vis des discours institutionnels parce qu'ils sont en partie basés sur la participation horizontale et non sur l'expertise (Cicchelli et Octobre, 2017). La reconnaissance du droit de chacun-e d'exprimer, de vivre et de promouvoir sa propre culture est pratiquement devenue une valeur fondatrice de la démocratie (Cardon, 2010), ce qui peut laisser penser que «*chacun peut avoir sa vérité*» (Wolfs et Bouchard, 2017).

2. Face à la défiance, le possible échec des réponses normatives

Pour lutter contre les discours complotistes, des institutions éducatives recourent à certaines propositions didactiques qui permettraient d'évaluer si un document ou un discours est de nature complotiste. Une sensibilisation aux biais cognitifs et aux dangers des algorithmes est évidemment utile. Toutefois, les approches trop technicistes et cognitivistes privilégiées par ces institutions sont souvent porteuses de partis pris forts qui passent sous silence les dimensions épistémiques, sociales et politiques. Il s'agit souvent d'enseigner aux élèves de «*bonnes procédures*» et d'éliminer les «*croyances*» jugées incompatibles avec la rationalité scientifique (par exemple sur les phénomènes OVNI qui intéressent – à différents degrés – plusieurs élèves enquêté-e-s à l'occasion de notre thèse).

2.1 Étude de cas : le « détecteur de théories du complot »

Le schéma suivant, proposé sur le site gouvernemental français ontemanipule.fr, est un exemple de ce type de démarche³ (2016) :

² Octobre définit les technocultures juvéniles comme: «[...] *un ensemble de contenus, de modes opératoires des contenus, de techniques de construction et de présentation de soi, mais aussi de savoirs (savoir-faire, savoir-être et faire-savoir), de normes et d'idéologies.* [...]» (Octobre, 2018, p. 12).

³ Le site ontemanipule.fr n'est plus actif. Certains documents continuent de circuler néanmoins sur d'autres plateformes pédagogiques.

LE DÉTECTEUR DE THÉORIE DU COMLOT

En naviguant sur le web, vous trouvez un article ou des commentaires d'internautes dénonçant l'existence d'un complot ou d'une conspiration. Faut-il les prendre au sérieux, ou relaient-ils une théorie du complot ?

Existe-t-il des preuves irréfutables de l'existence du complot ?

OUI

NON

T
H
É
O
R
I
E

D
U

C
O
M
P
L
O
T

OUI

L'hypothèse du complot repose-t-elle sur des phénomènes surnaturels ou paranormaux, formes de vie extraterrestre, ovnis ?

NON

OUI

L'hypothèse du complot repose-t-elle sur l'action d'une société secrète dont l'existence n'est actuellement pas prouvée ?

NON

OUI

L'hypothèse du complot repose-t-elle sur une conspiration mondiale impliquant l'intégralité des membres d'une communauté religieuse ou nationale ?

NON

OUI

L'hypothèse du complot repose-t-elle sur une conspiration dont les origines remontent à plusieurs décennies, voire plusieurs siècles (et qui n'a, depuis, jamais été démontrée) ?

NON

NON

L'hypothèse du complot est-elle vraisemblable et cohérente ? Est-elle plus efficace qu'une autre explication ?

OUI

L'hypothèse du complot repose-t-elle sur une source d'information réputée pour son sérieux, sa rigueur, et qui n'a a priori aucun intérêt politique, idéologique ou personnel à défendre cette hypothèse ?

NON

OUI

Méfiance, vous pourriez être face à une théorie du complot.



L'hypothèse d'un complot ne peut raisonnablement être écartée. Reportez-vous aux travaux des journalistes, des scientifiques, pour approfondir la question.

Ce document ne définit pas les TC, mais se contente d'identifier comme telles des hypothèses ou des croyances. Qu'aura appris l'élève de l'assertion qu'un récit mettant en scène des événements surnaturels ou des entités extraterrestres est une théorie du complot? Plusieurs concepts mobilisés sont également problématiques, faute de définition et parce qu'ils peuvent être mobilisés tant dans une démarche de réfutation d'une théorie du complot que pour sa défense. Par exemple, l'expression de «*preuve irréfutable*». Le fait est que la croyance religieuse est irréfutable puisqu'elle est fondée sur la «foi» du croyant et non sur des arguments scientifiques qui, eux, sont réfutables. Et qu'est-ce qu'une preuve? Comment peut-on évaluer sa fiabilité? Les récits de témoins oculaires d'OVNI sont-ils des preuves? Et ceux des témoins d'attentats ou de la Shoah? La cohérence et la vraisemblance de l'hypothèse la rendent-elles plus efficace qu'une autre? Le lien entre hypothèse non prouvée et TC pose aussi problème: la science repose en grande partie sur des hypothèses initialement non prouvées. Une hypothèse reste une hypothèse, aussi extravagante soit-elle: elle ne peut constituer une théorie du complot en soi. De plus, il est vain de vouloir prouver l'inexistence de quelque chose au risque de tomber dans l'inversion de la charge de la preuve: c'est à la personne qui affirme quelque chose d'en fournir les preuves et non l'inverse. Sur les sujets touchant au surnaturel, la posture scientifique et didactique la plus tenable reste celle de l'agnosticisme méthodologique: nous ne savons pas et nous n'avons pas les moyens – en tout cas actuellement – de fournir la réponse à la question de l'existence des extraterrestres ou des fantômes⁴.

En résumé, cette approche schématique dichotomique «oui/non» relève plus de l'application procédurale que de la pensée critique. La tentation de l'usage d'arguments d'autorité sur la vérité d'un fait pour contrer un argument complotiste est inefficace dans un contexte didactique. Comme nous l'avons vu avec Paul, il ne suffit pas d'enseigner des «*vérités*» et des «*faits*» en espérant que le dogmatisme complotiste sera remplacé par la démarche scientifique: la collecte des faits ne suffit pas pour dire que «l'on sait», le «*savoir pourquoi*» étant plus important que le «*savoir que*» (Orange, 2005).

⁴ Sur les implications didactiques de ce concept appliqué à l'étude des pratiques religieuses ou spirituelles liées au surnaturel (par exemple le spiritisme), voir Gilbert (2021).

3. Pistes didactiques : pensée critique et construction de questionnements problématisants

Comment ne pas dire aux élèves ce qu'il-elle-s doivent penser sans pour autant laisser penser que « *chacun-e peut avoir sa vérité* » (Wolfs et Bouchard, 2017)? Comment ne pas céder à la tentation de l'enseignement des « *bonnes pratiques* » (Fabre, 2014)?

Bien souvent, on retrouve dans les discours complotistes une absence d'autocritique (douter de soi-même, de ses biais – idéologiques notamment – ou de ses intuitions). Or, d'après Gagnon (2016), la pensée critique serait avant tout définie par son caractère évaluatif (de soi, des autres et des sources). Aussi, c'est l'apprentissage de la construction de questionnements qui est l'enjeu central de la pensée critique, et non la « bonne réponse », ainsi que l'identification des différents enjeux et dimensions (sociales, culturelles, scientifiques, politiques). En d'autres termes, l'apprentissage de la problématisation et la compréhension plus que l'apprentissage de « faits » : un « *savoir des questions* » plutôt qu'un « *savoir des réponses* » (Fabre, 2019).

Nier totalement l'existence de vrais complots serait malhonnête et contre-productif face aux élèves, car c'est justement là que peuvent s'immiscer les discours complotistes. La difficulté majeure dans un tel enseignement est l'intégration mesurée du scepticisme et du doute. La connaissance se fonde sur « *une certitude, relative et provisoire, mais suffisante pour enclencher l'enquête et l'apprentissage* » (Fabre, 2019). C'est vrai non seulement pour les problèmes scientifiques, mais également pour les controverses et les QSV qui ne se résument pas à des conflits de paradigmes scientifiques ou d'experts neutres et de bonne foi, mais qui peuvent relever aussi de conflits d'intérêts (voir les « *problèmes flous* » définis par Fabre, Weil-Barais et Xypas, 2014). Ainsi, les controverses font apparaître des rhétoriques qui mobilisent des stratégies au service d'intérêts parfois autres que la résolution du problème. À ce titre, la méthode de la cartographie proposée par Latour (2007) peut être utile pour identifier la controverse et ses enjeux.

En conclusion, il est difficile de proposer une méthode efficace d'enseignement de la pensée critique qui puisse prévenir ou éliminer le complotisme par la seule application de démarches technicistes. On peut espérer toutefois établir un dialogue et un rapport de confiance avec les élèves et semer des graines réflexives qui pourraient germer au-delà du temps scolaire (Le Luherne, 2020). La mise en application de la

pensée critique ne devrait pas prendre la forme d'un affrontement, d'un dogmatisme ou d'un excès de relativisme, mais celle d'un processus collaboratif d'enquête dans lequel chacun considère l'autre comme capable d'énoncer un questionnement dans un dialogue ouvert à la diversité des points de vue, dans le but de développer une vision qui soit la plus viable possible (Pache et Rouiller, 2022).

Liste des références

- Barrère, A. (2013). *École et adolescence. Une approche sociologique*. De Boeck.
- Cardon, D. (2010). *La Démocratie Internet. Promesses et limites*. Seuil.
- Cicchelli, V. et Octobre, S. (2017). *L'amateur cosmopolite. Goût et imaginaires culturels juvéniles à l'ère de la globalisation*. La Documentation française.
- Détréz, Ch. (2017). Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère du numérique: évolution ou révolution? *Revue des politiques sociales et familiales*, 125, 23-32.
- Fabre, M., Weil-Barais, A. et Xypas, C. (dir.). (2014). *Les problèmes complexes flous en éducation: enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. De Boeck.
- Gagnon, M. (2012). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 551-573.
- Gagnon, M. (2016). Pensée critique et respect des convictions. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 2, 103-118.
- Gilbert, Ph. (2021). La posture laïque face aux «esprits de l'au-delà»: l'apport de la socio-anthropologie. *Ressources: pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires*, 23, 22-31.
- Guillon, J. (2018). Les théories du complot et le paradoxe de l'individualisme épistémique. *Diogène*, 261-262, 54-87.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2014). Les «Éductions à»: problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>

- Fabre, M. (2019). *Éducation et (post)vérité: l'épreuve des faits*. Hermann.
- Kreis, E. (2015). De la mobilisation contre les « théories du complot » après les attentats de Paris des 7 et 9 janvier 2015. *Diogène*, 249-250, 51-63.
- Latour, B. (2007). La cartographie des controverses. *Technology review*, 0, 82-83.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les QSV*. ESF.
- Le Luherne, N. (2020). Comment je me suis trompé... et surtout pourquoi ? *Didactica historica*, 6, 113-117.
- Orange, Ch. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 69-93.
- Pache, A. et Rouiller, S. (2022). Complexity and criticality in relation to ESD competences. Dans P. Vare, N. Lousselet et M. Rieckmann (dir.), *Competences in education for sustainable development: critical perspectives*. Springer.
- Rouiller, S. (2019). Éclectisme et polysémie des « théories du complot » sur le Web et dans l'industrie du divertissement. Enquête ethnographique sur leur réception par des élèves (15-18 ans) suisses et français. *Studies in Religion / Sciences religieuses*, 48(4), 593-611.
- Rouiller, S. (2022). *« Théories du complot » et adolescence: enjeux sociaux et didactiques: analyse qualitative de discours d'élèves suisses romands et français* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.
- Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles: quels enjeux pour l'éducation ?* De Boeck Supérieur.
- Wolfs, J.-L. et Bouchard, N. (2017). L'école et les régimes de vérité(s). *Carrefours de l'éducation*, 44, 8-13.

Anne-Sophie GAVIN

**La pertinence de travailler le rapport à la nature
des enseignant·e·s généralistes en formation
initiale dans une perspective d'Éducation
à la durabilité et de pédagogie en extérieur¹**

Résumé

Dans le contexte de crises socio-écologiques et climatiques mondiales, cette contribution rend compte de la pertinence de travailler le rapport à la nature des enseignant·e·s généralistes en formation initiale. L'analyse de leurs travaux permet d'établir un premier constat d'une vision idéalisée de la nature et déconnectée de la société. Face à cela, des pistes conceptuelles, philosophiques et pédagogiques en Éducation à la durabilité et en pédagogie à l'extérieur sont discutées afin de proposer des dispositifs pour travailler en formation la compréhension des phénomènes socio-écologiques complexes de notre époque et agir en conséquence.

¹ Cet article présente une réflexion menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours, *Former les élèves à réinventer leur cours d'eau : dans une perspective d'éducation à la durabilité et de géographie scolaire, développer la compétence de la créativité par l'étude de l'aménagement des cours d'eau*, sous la direction d'Emmanuel Reynard (Université de Lausanne) et Alain Pache (HEP Vaud).

Mots clés

Rapports humain et nature, pédagogie en extérieur, éducation à la durabilité, syndrome de Bambi, socialisation émancipatrice.

Abstract

In the context of global socio-ecological and climatic crises, this contribution considers the relevance of working on the relationship to nature of generalist teachers in initial training. The analysis of their work establishes a first finding of an idealised vision of nature disconnected from society. In the light of this, conceptual, philosophical and pedagogical leads (in Environmental and Sustainability Education and Outdoor Education notably) are developed in the discussion. They provide concrete tools to work in training the understanding of the complex socio-ecological phenomena of our time and act accordingly.

Keywords

Human relationships with nature, Environmental and Sustainability Education, Outdoor Education, Bambi's syndrome, emancipatory socialisation.

Introduction

Pour répondre aux problèmes complexes de notre époque et imaginer des avenir possibles fondés sur une durabilité forte, de nouvelles compétences adaptées à ces enjeux se révèlent nécessaires (Curnier, 2017). Depuis les années 2000, l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) ou l'Éducation à la durabilité (ED), dont les finalités consistent à poursuivre l'acquisition de telles compétences, apparaissent progressivement dans les plans d'études et de manière transversale dans le Plan d'études romand (PER). Cependant, cette éducation se trouve confrontée à divers défis liés notamment à la forme scolaire et aux compétences ou aux valeurs enseignées (Pache, 2017). La HEP Vaud, soutenue par le Canton et une partie du corps enseignant engagé dans ces problématiques, tente de surmonter ces obstacles en mettant en œuvre des pédagogies innovantes, telles que la pédagogie

en extérieur (ou *outdoor education*). Cette dernière tente de construire un rapport positif à la nature (Partoune, Bernard, Grodos et Meunier 2020; Planche, 2018) et un nouveau rapport au monde (Lausselet et Zosso, 2022).

À ce jour, dans le sens commun et en matière de durabilité des pays occidentaux, ce sont surtout les enjeux environnementaux qui sont discutés. L'environnement est perçu comme une variante externe au développement des sociétés (Hertig, 2011). Cependant, les défis de l'Anthropocène imposent de penser ce modèle de développement différemment. Réfléchir aux conceptions des rapports entre les êtres humains et la nature favoriserait une appréhension complexe et décentrée des problématiques sociétales (Curnier, 2021). Au vu des enjeux mentionnés, cette contribution examinera la pertinence et la manière de travailler le rapport à la nature en tant qu'objet d'étude avec des enseignant·e·s généralistes en formation initiale à la HEP Vaud et ce, dans une perspective d'éducation à la durabilité et de pédagogie en extérieur.

1. Une pédagogie en extérieur transformatrice

La pédagogie en extérieur constitue une éducation dans, à propos et pour l'extérieur (Priest, 1986). Ainsi conçue, cette éducation permet à l'école de s'ouvrir à la complexité du réel en donnant du sens et du concret aux apprentissages scolaires et en fait un levier d'action (Sauvé, 2020). La pédagogie en extérieur est une approche en cohérence avec une ED transformatrice² par ses approches expérientielles, sensorielles et sensibles, par son aspect interdisciplinaire, par la compréhension du savoir comme un construit, mais également par l'intégration d'enjeux socio-écologiques et politiques (Lausselet et Zosso, 2022b; Pache et Lausselet, 2019). La compréhension de ces enjeux est tout à fait essentielle pour imaginer des scénarios d'avenir imprégnés de changements sociétaux possibles: conformatif et réformatif appartenant à une durabilité faible et enfin, transformatif appartenant à une durabilité forte (Sterling, 2011). À noter que selon une grande majorité de scientifiques, une sortie de l'Anthropocène n'est concevable qu'en imaginant une transformation de notre société se fondant sur le paradigme de la durabilité forte (Sterling, 2011).

² L'Éducation à la durabilité transformatrice consiste à permettre aux apprenant·e·s d'acquérir des compétences afin de remettre en question leur vision du monde et de s'engager dans des processus sociopolitiques pour transformer notre société (UNESCO, 2017).

2. Les conceptions des rapports entre les êtres humains et la nature

Au sein du système de valeurs lié à l'environnement, il existe une pluralité de cultures et de sociétés ainsi qu'une diversité d'origines et de traditions. Le religieux et les croyances métaphysiques ont fortement influencé les conceptions de la nature (Birnbacher, 2001). Historiquement, la pensée dominante provient des sociétés occidentales qui considèrent la nature comme une ressource au service des êtres humains. De ce rapport résulte un dualisme nature *vs* culture. La nature est représentée par tous les êtres vivants qui ne sont pas d'origine humaine. La culture est au contraire tout ce qui résulte de l'activité humaine (Descola, 2019). Le courant idéologique qui caractérise ce rapport à l'environnement est nommé anthropocentrisme. Il admet une valeur à la nature uniquement lorsqu'elle est utile aux êtres humains. En opposition avec l'anthropocentrisme, l'écocentrisme reconnaît les effets de la nature dans l'expérience humaine et ses fonctions dans les qualités de vie humaine. Deux sous-groupes subdivisent l'écocentrisme : le pathocentrisme sensible au bien-être de toutes les créatures sensibles et le biocentrisme qui prend en compte tous les êtres vivants. Un consensus sur une conception du rapport entre les êtres humains et la nature n'a pas encore émergé à ce jour, mais il est envisageable si un changement a lieu dans l'ordre des priorités des valeurs (Birnbacher, 2001).

Selon Curnier (2021), les conséquences du manque de nature sur la santé psychique et physique des individu-e-s sont actuellement reconnues par les scientifiques. Des émotions négatives, telles que le stress sont engendrées dans ce contexte de crise environnementale et de la pensée de l'effondrement de notre civilisation. De ces émotions négatives résulte un déni qui perpétue la destruction de l'environnement et entraîne un cercle vicieux (Curnier, 2021).

3. Les rapports à la nature des enseignant-e-s généralistes en formation initiale

Afin d'illustrer la réflexion développée dans ces quelques pages, nous nous appuyons sur les résultats de données produites en formation à la HEP Vaud. Les travaux analysés ont été effectués en avril 2021 par 14 étudiant-e-s en formation initiale d'enseignant-e-s au degré primaire

à la HEP Vaud. Ces derniers ont été réalisés dans le cadre d'un module interdisciplinaire à choix intitulé «La créativité pour penser le monde de demain» et lors du dernier semestre de formation. Les données proviennent de trois activités effectuées de manière asynchrone du fait de la pandémie. La consigne de la première activité, «Paysage des autres sens», demandait de fermer les yeux afin de dessiner ou de décrire le paysage dans lequel les étudiant·e·s se trouvaient. La seconde activité proposait de créer un *landart* sur leur paysage idéal dans une perspective de durabilité. Enfin, pour la troisième activité, les étudiant·e·s devaient écrire un texte réflexif sur ces activités, puis imaginer un prolongement avec des élèves de l'école primaire. Nous avons analysé ces différents travaux à partir d'une grille thématique (Paillé et Mucchielli, 2012).

Pour la première activité, deux éléments se distinguent au sein des résultats. Premièrement, la façon dont les étudiant·e·s qualifient la notion d'«environnement». Deux étudiant·e·s mentionnent ainsi le concept d'«environnement naturel» et cinq étudiant·e·s, l'«environnement semi-naturel». En guise de précision, pour effectuer leurs activités, les étudiant·e·s se trouvaient dans un espace choisi individuellement et souvent à proximité de leur lieu d'habitat (parc public urbain, zone résidentielle urbaine ou périphérique). Deuxièmement, trois étudiant·e·s ont révélé ressentir des émotions positives ou négatives au sein de leur espace étudié. Cela montre l'importance des dimensions sociales, corporelles et psychiques vécues lors d'une expérience paysagère (Joublot Ferré, 2020).

L'analyse des résultats de la deuxième activité, qui porte sur la création d'un *landart*, a permis de catégoriser quatre conceptions distinctes du rapport humain-nature et des changements sociétaux. La première catégorie représente l'absence de la dimension environnementale. C'est une création basée uniquement sur le fonctionnement des habitant·e·s de la planète Terre. La seconde vision est une société proche de la nature partagée par sept étudiant·e·s. Une «*agriculture locale*» (étudiant·e, E9), des «*minis quartiers avec tout autour de l'herbe et des arbres*» (E7); «*une nouvelle société où la nature n'est pas menacée par les déchets*» (E6); «*je laisserais une place bien plus grande aux forêts [...] et ne permettrais pas de venir construire des maisons trop près*» (E5) (image 1 ci-dessous). Il·elle·s illustrent des sociétés vivant de manière plus respectueuse avec et dans la nature selon une vision écocentrique. Les changements sociétaux proposés sont réformateurs dans une perspective de durabilité faible, car les étudiant·e·s proposent une amélioration de la cohabitation des trois piliers du développement durable, mais il·elle·s ne remettent pas



Image 1. Landart «Cohabitation entre la nature et notre besoin d'habitation» (E5, 2021).

en cause le paradigme dominant. La quatrième vision partagée par trois étudiant-e-s met en lumière un rapport humain-nature selon une perspective biocentrique: la «*création d'un lieu préservé pour que la nature puisse s'émanciper*» (E12) ou une cohabitation harmonieuse en recherchant le bien-être des êtres vivants pour résumer l'idée développée par E3. Le développement sociétal proposé renvoie à une durabilité forte, sans changer fondamentalement la manière de vivre de notre société. Enfin, la quatrième vision, proposée par trois étudiant-e-s, imagine un renversement de la relation de pouvoir humain-nature dans une perspective presque catastrophiste. «*Le landart a été réalisé sur du goudron, pour montrer que la nature prend le dessus sur l'Homme*» (E11). En résumé, la vision majoritaire rend compte d'un rapport écocentrique au sein de laquelle la nature occupe une place importante dans notre société.

La *troisième activité*, dans laquelle il s'agissait de proposer des prolongements possibles avec des élèves de degré primaire a permis de mettre en évidence quatre types de dispositifs: l'interdisciplinarité

(6 étudiant·e·s); des réflexions et discussions sur les savoirs abordés, les activités effectuées (4 étudiantes); les émotions vécues (5 étudiant·e·s); et enfin, deux étudiant·e·s qui proposent de mettre en pratique des activités ayant une portée citoyenne, ainsi « *amorcer les thèmes comme par exemple, le recyclage, le tri des déchets, l'écologie, l'alimentation et le bien-être et j'en passe! Cela permettra à l'enfant de devenir citoyen, de développer sa pensée créatrice, sa collaboration et la communication avec lui-même et autrui. Finalement, ces projets nous permettrons d'institutionnaliser et développer le monde de demain!* » (E1).

4. Discussion

Des études ont montré que la déconnexion des jeunes citoyen·e·s avec le vivant modifie leurs conceptions de l'environnement et les conduit à développer une vision idéalisée de la nature (Curnier, 2021). Ainsi, un parallèle peut être tiré avec la vision écocentrique majoritairement observée dans les résultats. « *Ce "syndrome de Bambi" (Brämer, 1998) est également un obstacle pour imaginer un futur où les systèmes écologiques et sociaux seraient intégrés de manière harmonieuse, puisqu'il promeut l'idée d'une nature vierge d'activités humaines qui doit être protégée* » (Curnier, 2017, p. 65). En outre, un manque de connaissances des enjeux socio-écologiques, notamment le fait que la nature et la société ne peuvent être séparées en raison des impacts anthropiques (Lévy, 2013), peut également expliquer ces constructions paysagères invoquant une nature idéalisée. Cet enjeu représente l'une des raisons qui a conduit la HEP Vaud à mettre en place *a posteriori* et lors de l'année académique 2020-2021, un atelier sur la durabilité pour les étudiant·e·s de première année.

Diverses pistes peuvent contribuer à approfondir la réflexion sur les rapports de notre société avec la nature. Curnier (2021) propose d'explorer des postures éthiques écocentrique et biocentrique afin de questionner la valeur de la nature et l'impact anthropique sur les écosystèmes. De plus, le fait de considérer l'environnement de manière différente montre des solutions existantes afin de mieux vivre en communauté, à l'image de certaines civilisations premières qui ne considèrent pas la nature comme un élément extérieur à l'humain (Descola, 2019). Enfin, Bourg et Swaton (2021) dans *Primauté du vivant: essai sur le pensable*, ont élaboré un nouveau paradigme nommé « *monisme spirituel de la transition* » pour

envisager le vivant: en prenant en compte les pluralités spirituelles, culturelles et sociales, les deux philosophes ont argumenté en faveur de l'existence d'une unité fondamentale du vivant. Il-elle-s mettent notamment en lumière l'évolution du rapport humain-nature à travers ces thématiques: l'animalité humaine, les qualités du vivant, les droits de la nature ainsi que l'importance du milieu naturel sur la santé humaine. Ce nouveau paradigme suggère une réinscription de l'humain au sein du vivant par l'unité d'esprit, mais la pluralité de corps (Bourg et Swaton, 2021).

Dans une perspective d'éducation à la durabilité, Roy et Gremaud (2017) ont développé une modélisation afin de traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice (Roy et Gremaud, 2017). Ce modèle permet de réfléchir aux compétences enseignées notamment en termes d'attitudes, de valeurs et d'outils de pensée dont la finalité visée est citoyenne. Les dispositifs privilégiés pour une telle éducation sont les débats éthiques notamment. Planche (2018) propose de se distancier du rationalisme scientifique afin de réassocier les êtres humains au sensible, à d'autres formes de «penser le monde» et à la création. De ce fait, le respect de l'environnement ne serait pas enseigné comme une morale, mais résulterait du lien profond à la nature et d'un ancrage sensible au territoire (Planche, 2018). Pour le permettre, la pédagogie en extérieur et ses finalités associées offrent aux jeunes la possibilité de «*penser, d'inventer, et d'expérimenter de nouvelles formes de résonances avec l'environnement*» (Lausselet et Zosso, 2022b, p. 15). Au préalable, il reste à dépasser l'expérience paysagère en formation initiale afin de former les étudiant-e-s à l'acquisition de compétences en pédagogie à l'extérieur transformatrice.

Conclusion

Nous nous sommes efforcée ici de mettre en lumière différents rapports à la nature de futur-e-s enseignant-e-s généralistes, qui confirment un certain manque de connaissance des systèmes socio-écologiques actuels. Des pistes de réflexions philosophiques et éthiques ainsi que des perspectives pédagogiques ont été formulées afin de travailler des rapports à la nature et de permettre aux enseignant-e-s d'acquérir les compétences d'une éducation transformatrice, afin de devenir des agent-e-s de changement.

Liste des références

- Birnbacher, D. (2001). Existe-t-il des valeurs universelles vis-à-vis de l'environnement ? *Géographie et cultures*, 37, 23-35.
- Bourg, D. et Swaton, S. (2021). *Primauté du vivant : essai sur le pensable*. Presses universitaires de France.
- Curnier, D. (2017). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.
- Curnier, D. (2021). *Vers une école éco-logique*. Le Bord de l'eau.
- Descola, P. (2019). *Diversité des natures, diversité des cultures*. Bayard.
- Hertig, Ph. (2011). Le développement durable : un projet multidimensionnel, un concept discuté. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 19-38.
- Joublot Ferré, S. (2020). *La traversée des espaces adolescents. De l'habiter et de l'expérience du monde. Un projet pour l'enseignement de la géographie* [Thèse de doctorat]. École normale supérieur de Lyon.
- Lausselet, N. et Zosso, I. (2022a). Outdoor and sustainability education : how to link and implement them in teacher education? An empirical perspective. Dans P. Vare, N. Lausselet et M. Rieckmann (dir.), *Competences in education for sustainable development: critical perspectives* (p. 167-174). Springer.
- Lausselet, N. et Zosso, I. (2022b). Bonding with the world : a pedagogical approach. Dans J. Rolf et V. A. Jakob (dir.), *Outdoor-based learning : how can it contribute to high quality learning?* Springer.
- Lévy, J. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.
- Pache, A. (2017). Développer la pensée prospective : un enjeu fort de l'Éducation en vue du développement durable. Dans J. Didier, Y.-C. Lequin et D. Leuba (dir.), *Devenir acteur dans une démocratie technique* (p. 175-185). Université de technologie de Belfort-Montbéliard.
- Pache, A. et Lausselet, N. (2019). Former à la durabilité : vers un nouveau modèle de compétences. *Enjeux pédagogiques*, 33, 22-25. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3387>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045.htm>

- Partoune, C., Bernard, H., Grodos, A.-C. et Meunier, G. (2020). *Dehors, j'apprends*. Edi.pro.
- Planche, E. (2018). *Éduquer à l'environnement par l'approche sensible. Art, ethnologie et écologie*. Chronique sociale.
- Priest, S. (1986, 1^{er} avril). Redefining outdoor education: a matter of many relationships. *The Journal of environmental education*, 17(3), 13-15. <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>
- Roy, P. et Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 99-123.
- Sauvé, L. (2020). Préface. Dans C. Partoune (dir.), *Dehors, j'apprends*. Edi.pro.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5(11), 17-33.
- UNESCO. (2017). *L'Éducation en vue des objectifs de développement durable*. UNESCO.

Étienne HONORÉ

Pratique et récit de l'enquête en classe d'histoire¹

Résumé

Ce travail de recherche se propose de produire des connaissances en didactique de l'histoire dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation. Le corpus est composé des échanges oraux et des productions écrites des élèves, réalisés dans un dispositif d'enseignement comportant deux moments principaux. Le premier consiste en une enquête historique de plusieurs semaines durant laquelle l'étude de sources et documents, soumis successivement, dynamise l'élaboration de questions et d'hypothèses ainsi que leur contrôle raisonné par les élèves. Le second moment, une fois l'enquête terminée, consiste en la rédaction d'un récit dans lequel les élèves retracent simultanément l'histoire de leur compréhension du phénomène historique abordé et l'histoire de leur enquête en justifiant leurs propos par des citations issues des écrits personnels produits au cours de la séquence.

Mots clés

Didactique, enquête, histoire, problématisation, récit.

¹ Thèse de doctorat sous la direction de Sylvain Doussot (INSPE Université de Nantes) et la co-direction de Nadine Fink (HEP Vaud).

Abstract

The aim of this research is to generate knowledge in the didactics of history within the theoretical framework of learning by problematization. The corpus is composed of oral exchanges and written productions of the pupils carried out in a teaching device comprising two main moments. The first is a historical investigation lasting several weeks during which the study of sources and documents, submitted successively, stimulates the development of questions and hypotheses as well as their reasoned control by the pupils. The second, once the investigation has been completed, consists of the writing of a narrative in which they simultaneously retrace the history of their understanding of the historical phenomenon tackled and the history of their investigation, justifying their remarks with quotations from their personal writings produced during the sequence.

Keywords

Didactic, inquiry, history, problematization, narrative.

Introduction

Le contexte institutionnel de la thèse dont est issue cette contribution, provisoirement intitulée *Dynamique et institutionnalisation de l'enquête historique en classe*, est celui de l'axe épistémo-méthodologique de l'enquête prescrit non seulement par le PEC-Mat², mais aussi par le Plan d'études romand pour l'histoire (PERH) pour l'ensemble des degrés de la scolarité de Suisse romande. Cette directive transversale s'inscrit toutefois dans un climat didactique général qui ne favorise pas le développement des compétences critiques et réflexives des élèves, pourtant requises et exploitées par cette démarche. De nombreuses recherches (Audigier, 1995 ; Tutiaux-Guillon, 2008) ont mentionné la permanence dans l'enseignement de l'histoire d'un modèle réaliste qui promeut une transparence du passé aux sources, au discours du maître ou à celui du manuel. Cette équivalence explique que quantité d'activités en classe se satisfont de simplement

² Programme d'études cadre pour les écoles de maturité.

sélectionner et traiter des informations, le plus souvent par l'application, parfois mécanique, d'outils et de procédures méthodologiques répétées tout au long du cursus (Doussot, 2018). Ainsi, l'actualisation de la prescription programmatique nécessiterait le passage du paradigme réaliste au paradigme indiciaire (Ginzburg, 2010) dont se réclame toute forme d'enquête. C'est dans la perspective de cette transition que notre recherche ambitieuse, à partir d'un dispositif d'enquête longue (de 10 à 15 séances) en histoire dans des classes de l'école de maturité dans lesquelles nous enseignons, de produire des connaissances en didactique sur ce processus et son institutionnalisation.

1. Présentation du dispositif d'enquêtes

Ce dispositif s'articule selon deux modalités principales :

1. Deux supports de l'enquête, l'un narratif (« l'énoncé lacunaire »), l'autre graphique (« le radar »).

1.1 « L'énoncé lacunaire »

Dans un énoncé, choisi dans un manuel scolaire d'histoire, qui synthétise de manière très concise un phénomène historique, un terme, dont la fonction est de signifier la dynamique des faits en question, est retiré. On propose ensuite, outre le mot manquant, deux ou trois synonymes dont les définitions induisent une compréhension différente de l'énoncé. À partir de diverses sources qui leur sont soumises au fil des leçons, les élèves évaluent la capacité des synonymes à saisir le mieux le thème historique étudié.

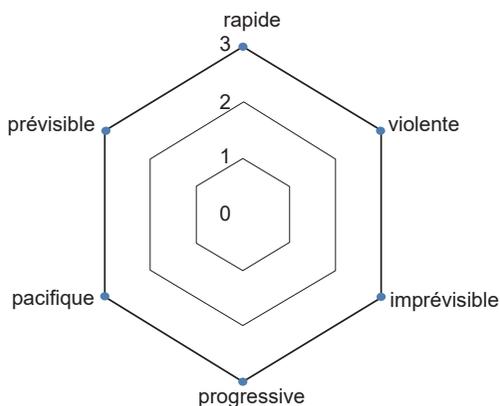
« Sous la pression populaire, la révolution..... à Pétrograd. »
(Bouillon, Sohn et Brunel, 1980)

1.2 Le « radar »

Le « radar » est construit à partir des polarités induites par l'ensemble des définitions des synonymes et de leurs antonymes. Une mesure de 0 à 3 offre aux élèves la possibilité d'indiquer visuellement l'état, puis la progression de leurs évaluations et d'orienter leurs choix quant à la lacune de l'énoncé.

A éclater	Fig. Se manifester tout à coup, de façon brusque en marquant une rupture, en produisant un changement	QA1) À Pétrograd, sous la pression populaire, la révolution se développe-t-elle rapidement ? QA2) À Pétrograd, sous la pression populaire, la révolution se développe-t-elle progressivement ?	HA1) Je fais l'hypothèse, qu'à Pétrograd, sous la pression populaire, la révolution se développe rapidement. HA2) Je fais l'hypothèse, qu'à Pétrograd, sous la pression populaire, la révolution se développe progressivement.
B exploser	Fig. (en parlant d'un affect). Se manifester brusquement et violemment.	QB1) À Pétrograd, sous la pression populaire, la révolution se manifeste-t-elle avec violence ? QB2) À Pétrograd, sous la pression populaire, la révolution se manifeste-t-elle de manière pacifique ?	HB1) Je fais l'hypothèse, qu'à Pétrograd, sous la pression populaire, la révolution se manifeste avec violence. HB2) Je fais l'hypothèse, qu'à Pétrograd, sous la pression populaire, la révolution se manifeste de manière pacifique.
C survenir	Arriver, venir à l'improviste [d'une manière imprévue, inattendue, au moment où on s'y attend les moins.].	QC1) À Pétrograd, sous la pression populaire, le déclenchement de la révolution était-il imprévisible ? QC2) À Pétrograd, sous la pression populaire, le déclenchement de la révolution était-il prévisible ?	HC1) Je fais l'hypothèse, qu'à Pétrograd, sous la pression populaire, le déclenchement de la révolution était imprévisible. HC2) Je fais l'hypothèse, qu'à Pétrograd, sous la pression populaire, le déclenchement de la révolution était prévisible.

<http://www.dictionnaire-academie.fr>
Le Grand Robert de la langue française, 2017



1.3 Le « récit réflexif »

Un « récit réflexif » personnel dans lequel chaque élève doit écrire une histoire de sa compréhension qui permette simultanément de saisir les aspects essentiels du sujet traité. Les notes de bas de page, marques d'historicité de cette narration, renverront autant aux sources étudiées qu'aux mises en texte réalisées par les élèves eux-mêmes (prise de notes lors de l'étude des sources – en groupe ou en collectif –, radar, énoncé lacunaire). Ces traces sont ajoutées au récit comme annexes. Ce travail effectué hors de la classe, une fois l'enquête terminée, est évalué.

2. Cadre théorique : l'apprentissage par problématisation

Le cadre théorique envisagé pour organiser le dispositif d'enseignement relatif à l'énoncé lacunaire et au radar est celui de l'apprentissage par problématisation, en particulier tel qu'il se dessine dans les recherches en didactique de l'histoire réalisées par Doussot (2011, 2018).

Un des principes qui définissent cette orientation est celui de l'analogie qu'il faut tenir entre la pratique historienne et la pratique scolaire de l'histoire, cette dernière devant s'adosser aux problématiques épistémologiques et historiographiques issues du champ scientifique de la discipline. Ainsi, ce sont les liens nécessaires entre les problèmes disciplinaires et les activités de contrôle critique des sources en vue du contrôle des représentations du passé par l'examen des traces, qui doivent guider le travail en classe. D'un point de vue plus pragmatique, la problématisation envisage la construction et/ou la reconstruction d'un problème émergeant d'une tension entre un modèle explicatif habituel des élèves et des données historiques, fournies par l'enseignant-e, qui résistent à une préhension immédiate par ledit modèle. L'écart produit débouche sur la nécessité d'une enquête comprise comme exploration contrôlée des solutions possibles et impossibles plutôt que comme recherche de preuves. La conception a priori des séquences organise l'occasion, pour les élèves, de mettre en jeu non seulement leurs modèles explicatifs en lien avec les thématiques historiques abordées, mais aussi ceux de leurs pratiques de lecture et d'interprétation de sources au sein d'une classe d'histoire.

L'énoncé lacunaire, par la forme extrêmement synthétique de son propos, expose voire renforce, le(s) modèle(s) explicatif(s) des élèves anticipé(s) par l'enseignant-e. Nous observons si, lors de l'étude des sources, l'écart entre les schèmes attendus et les données proposées se manifeste, puis, dans un second temps, si la construction et le développement du problème envisagé s'opèrent.

L'enquête, en particulier sur un terme long, requiert une suspension des biais qui inclinent à l'immédiateté de l'accession à la réponse et, conséquemment, à l'élimination précoce des contradictions souvent perçues comme des obstacles. Nous interrogeons les supports proposés selon qu'ils augmentent la capacité des élèves à pointer des écarts entre leur modèle explicatif et les données qui leur sont soumises ainsi qu'à formuler le problème qu'impose ce hiatus provisoire.

Un autre enjeu de l'exploitation de ces supports de l'enquête est de contraindre à conserver les possibles et les oppositions temporairement rejetés pour que s'exprime la complexité du phénomène historique abordé. Au cours de l'étude, plusieurs synonymes et plusieurs polarités entrent en concurrence et coexistent néanmoins pour signifier la dynamique contextuelle du thème historique étudié. Ces différents supports de l'enquête sont analysés selon leur capacité à engager la dialectique de la certitude et de l'incertitude comme caractéristique de la démarche scientifique (Fabre, 2017) et à permettre aux élèves d'établir et de faire évoluer leur cartographie des possibles (Orange, 2005). Nous cherchons ainsi à repérer les modalités à partir desquelles s'appréhende ce type de progression dans une pratique d'investigation.

3. La ou les institutionnalisations

3.1 Le « récit réflexif »

En favorisant une étude du passé, qui intègre des trames explicatives et interprétatives possibles ou probables, on fait apparaître la difficulté d'une institutionnalisation, en particulier si celle-ci prend exclusivement les traits de la trajectoire qu'il aurait fallu suivre et ne respecte pas les itinéraires réellement parcourus. La durée de ces enquêtes accroît d'autant le nombre des embranchements, des bifurcations, des hésitations ou des affirmations qui ont orienté ou désorienté le procès dans lequel les élèves se sont

engagés. L'espace d'initiative y relatif serait dévalué par un périmètre trop fixe, trop anticipé et trop collectif de ce qu'on se devrait de conserver. Dès lors, la question de l'institutionnalisation se pose selon qu'elle doit considérer le nombre des possibles promus, mais aussi relégués.

Nous proposons de réfléchir à cette difficulté en demandant à chaque élève de rédiger l'histoire de leurs apprentissages dans le cadre de l'enquête menée. Ce récit ne doit pas prendre la forme d'un journal intime, qui laisserait à la chronique et aux sentiments une part trop importante, ni celle d'une synthèse du savoir visé, qui éliminerait ses conditions d'émergence, mais plutôt celle d'une histoire raisonnée³ qui, simultanément, relèvera les aspects majeurs du phénomène historique étudié ainsi que les étapes principales du processus de compréhension personnelle. Dans la perspective que nous avons choisie, nous accentuons la dimension narrative du processus d'apprentissage et l'envergure de la dévolution que Brousseau évoque lorsqu'il insiste sur les articulations que l'enseignant-e doit réaliser entre le passé de l'étude et son aboutissement présent.

«Les maîtres doivent prendre acte de ce que les élèves ont fait, décrire ce qui s'est passé et ce qui a un rapport avec la connaissance visée, donner un statut aux événements de la classe, comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignant, assumer un objet d'enseignement, l'identifier, rapprocher ces productions des connaissances des autres (culturelles ou du programme), indiquer qu'elles peuvent resservir.» (Brousseau et Balacheff, 1998, p. 311)

Cependant, l'actualisation des relations du présent du travail des élèves et des multiples temporalités du passé étudié dans une narration qui révèle explicitement les connexions entre ces deux situations n'incombe pas exclusivement aux élèves. Pour qu'il soit possible «de donner un statut aux événements de la classe», il est nécessaire que les péripéties de l'intrigue qui est à construire ne soient pas uniquement celles du phénomène historique abordé, sans quoi le seul choix résiderait dans un résumé des résultats du savoir envisagé. Nous présumons que ces péripéties devront, en même temps, correspondre à une dimension constitutive du passé exploré, mais aussi à la progression de la compréhension du sujet par les élèves.

³ Les modalités de cette «méta-enquête» – enquête sur l'enquête et sur la manière d'enquêter – se rapprochent de celles du *process folio* telles qu'envisagées dans Barth (2013).

3.2 Les péripéties

Dans cette perspective, nous nous tournons du côté de la narratologie post-classique, telle que Baroni (2017) l'envisage, pour en exploiter quelques notions à travers la construction de certains aspects de nos séquences. Baroni propose de distinguer l'intrigue dans son sens ricœurrien de synthèse de l'hétérogène de l'intrigue intrigante dont la trame est composée de discordances volontaires dont résultera une tension narrative. Cette dernière dépend, outre de ce qui arrive aux personnages (pour nous les acteurs du passé), des réticences informationnelles, explicatives et interprétatives du récit. Ces incomplétudes, ces retenues, ces ellipses, volontairement construites par l'auteur pour nous l'élève, provoquent des effets esthétiques – la surprise, la curiosité et le suspense – dont Baroni montre qu'ils immergent le lecteur dans le récit, voire déclenchent chez lui un désir cognitif lié aux virtualités dont il peut se saisir. Cet engagement conduit à confirmer, à réviser, à transformer les suppositions dont l'auteur, pour nous l'enseignant-e, a permis qu'elles se déploient.

C'est pourquoi l'organisation *a priori* de nos séquences est structurée par un choix et une distribution de certaines sources selon qu'elles peuvent engendrer ces effets, en particulier la surprise, et les incidences qui leur sont associées. Les écarts envisagés sont multiples: avec une ou d'autres sources, un modèle explicatif présumé, un aspect de l'énoncé lacunaire ou des hypothèses formulées par les élèves. Ce parcours est ainsi balisé d'épisodes potentiels pour susciter une dialectique et une réflexivité entre corroboration et suspension des idées explicatives. Nous cherchons à étudier si ce dispositif permet des étonnements vis-à-vis du passé – celui de l'objet d'étude et celui de l'étude de cet objet – occasionnant l'identification de péripéties qui, possiblement, organiseront et nourriront le «récit réflexif» des élèves, c'est-à-dire le processus de leurs apprentissages.

4. L'exemple exemplaire

L'enchaînement des séquences durant au moins deux années fournit aussi l'opportunité de tester l'hypothèse de «l'exemple exemplaire», telle que Doussot (2018) l'a définie et d'envisager à quelles conditions didactiques le «récit réflexif» peut devenir l'occasion de recueillir, de préciser des démarches qui signifieraient un développement de compétences d'enquête historique. Nous comparons des moments de travail de groupe ou en

collectif durant lesquels un réinvestissement d'un ou de plusieurs aspects d'une enquête précédente se manifeste ainsi que leur intégration, ou leur absence d'intégration, dans la mise en texte des apprentissages. Dans ce jeu entre ressemblance et écart des situations en classe et des périodes du passé, nous évaluons le rôle des composantes principales du dispositif ainsi que celui des interventions *in situ* de l'enseignant-e.

En nous référant à la conception de l'expérience comme réorientation, par rapport à nos habitudes, au cours de laquelle nous essayons de nous gouverner pour subjectiver nos activités et rendre plus efficaces nos actions futures (Dewey et Deledalle, 1993), nous nous demandons si la durée des enquêtes favorise, justement, une identification et une prégnance de l'exemplarité qui correspondrait à cette définition. Ce que nous voulons ainsi explorer est la possibilité pour la narration des apprentissages de transformer l'enquête en expérience.

Liste des références

- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale: revue de recherches en éducation*, 61-89.
- Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue*. Slatkine.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur: donner du sens aux savoirs*. Retz.
- Bouillon, J., Sohn, A.-M. et Brunel, F. (1980). *Histoire: le monde contemporain, 1914/1945*. Bordas.
- Brousseau, G. et Balacheff, N. (1998). *Théorie des situations didactiques: didactique des mathématiques 1970-1990*. La pensée sauvage.
- Dewey, J. et Deledalle, G. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire: Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Presses universitaires de Rennes.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation: enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*. Peter Lang.
- Doussot, S. (2019). Mise en intrigue et communauté d'enquête en histoire et en classe d'histoire. Dans A. Vézier, S. Doussot (dir.). *Les pratiques*

de récit pour penser les didactiques : dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences) (p. 67-84) Presses universitaires de Rennes.

Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* J. Vrin.

Ginzburg, C. (2010). *Mythes, emblèmes, traces : morphologie et histoire* (nouvelle éd. revue et augmentée). Verdier.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 69-94. <https://doi.org/10.3917/lse.383.0069>

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Chapitre 6. Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans *Compétences et contenus* (p. 117-146). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01.0117>

Nathalie MASUNGI-BAUR

**Le témoignage audiovisuel comme levier
pour apprendre l'histoire de la Shoah :
enjeux didactiques et pédagogiques
à l'ère des humanités numériques¹**

Résumé

Cette contribution présente une thèse en cours portant sur l'emploi en classe de témoignages audiovisuels dans le cadre de l'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins ». Une première partie de la recherche est dédiée à l'analyse de moyens d'enseignement vaudois (manuels, prescrits), des années d'après-guerre jusqu'à nos jours, pour en dégager les principes didactiques et les contenus historiques. Une seconde partie vise à expliciter la construction didactique et pédagogique qui sous-tend l'application numérique, puis à en analyser la prise en main par le corps enseignant. Nous cherchons à savoir si l'application numérique constitue un levier pertinent pour enseigner la Shoah.

¹ Thèse de doctorat sous la direction de Nelly Valsangiacomo (Université de Lausanne) et la co-direction de Nadine Fink (HEP Vaud).

Mots clés

Histoire enseignée, Shoah, application numérique, humanités numériques, rapport entre mémoire et histoire.

Abstract

This chapter presents a thesis in progress on the use of audiovisual testimonies in the classroom as part of the digital application « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins ». The first part of the research is dedicated to the analysis of teaching materials (textbooks, prescriptions) from the post-war years to the present day, in order to identify their didactic principles and historical content. The second part aims to explain the didactic and pedagogical construction that underlies the digital application, and then to analyse its use by the teaching staff. We seek to know if the digital application constitutes a relevant lever for teaching the Shoah.

Keywords

Taught History, Shoah, digital application, digital humanities, relationship between memory and history.

Introduction : enseignement de la Shoah et témoignage oral à l'ère du numérique

Comme le remarquait Simone Veil, en matière d'enseignement de l'histoire de la Shoah, il n'y a pas de devoir de mémoire. Mais « *autre chose est le devoir d'enseigner, de transmettre. Là, oui, il y a un devoir.* » (Veil, 2005)

Dans le contexte curriculaire actuel, la Shoah est considérée comme un événement central pour comprendre le fondement des États démocratiques et expliciter les mécanismes qui les mettent en danger (Fink et Masungi, 2019). C'est pourquoi les programmes scolaires mettent l'accent sur le lien à tisser, pour les élèves, entre ce passé et leur présent. Les recherches (Eckmann, Stevick et Ambrosewicz-Jacobs (dir.), 2017) montrent cependant qu'il n'existe pas de doxa en matière d'enseignement de l'histoire d'un des

génocides les plus documentés du XX^e siècle et considéré comme point de rupture référentiel (Bossy, 2007).

C'est en référence à ces considérations que nous avons développé une application numérique destinée à servir de support d'apprentissage novateur pour aborder la Shoah à l'école. Elle est le fruit d'une collaboration principalement entre la HEP Vaud et la HEP Lucerne², initiatrice de ce concept numérique en version germanophone. C'est un projet pionnier dont l'introduction dans les classes engage à réfléchir à de nouveaux enjeux didactiques, pédagogiques et historiographiques. Notre recherche s'inscrit dans l'interface indispensable entre science historique, pratiques scolaires et formation. Elle doit permettre de documenter les enjeux de la transmission de l'histoire de la Shoah par un outil numérique.

1. Le rôle des témoins dans la transmission de la Shoah

L'application propose un travail à partir de témoignages audiovisuels de survivant·e·s. Notre recherche porte donc une attention particulière à la potentialité didactique d'un mode de transmission porté par la mémoire des témoins. Il s'agira d'analyser la pertinence et l'impact de ces témoignages en vue de développer les compétences historiennes d'élèves dès l'âge de 14 ans. Les recherches antérieures ont souvent porté soit sur les difficultés contextuelles ou matérielles, soit sur l'emploi spécifique du témoignage à l'école, sous différents formats (rencontre avec des témoins, visionnage de documentaires, écoute de témoignages en ligne, etc.). Ces différents aspects sont souvent thématiques, parfois documentés, mais la littérature francophone a peu exploré le potentiel de témoignages audiovisuels utilisés en classe d'histoire.

Le témoignage de survivant·e·s de la Shoah s'est imposé, au fil du temps, dans les usages publics et scolaires : il est au cœur des recommandations didactiques et pédagogiques, telles que celles adoptées par des États associés au sein de l'IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance/Alliance internationale pour la mémoire de l'Holocauste, à

² L'application numérique «Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins» a été mise en ligne en janvier 2021. Un site internet dédié permet de l'accompagner d'un matériel didactique utile à son emploi en classe ; voir <https://www.fuir-la-shoah.ch/> (consulté le 11.12.2021). Cette application a été développée en partenariat avec d'autres institutions (FH Voralberg et erinert.at) ; pour la version germanophone : <https://www.erinnern.at/app-fliehen> (consulté le 10.12.2021).

laquelle la Suisse a adhéré en 2003). Une centration sur les récits de vie y est préconisée pour permettre aux élèves d'accéder à la multiplicité des parcours et d'éviter l'anonymisation d'une «*masse humaine non déterminée risquant de dépersonnaliser et déshumaniser ces victimes*» (IHRA, 2017, p. 24-25). Gautschi et Fink (2019) relèvent qu'à l'ère de la disparition des témoins de la Shoah, dès lors que les multimédias permettent un accès à ces récits sous différents types de supports, on doit s'interroger sur l'impact réel d'un tel mode de transmission sur les apprentissages des élèves.

Les nouvelles technologies offrent aussi matière à renouveler les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. L'école, en raison de son essor numérique, fait face, selon Morandi (2017, p. 101), à de nouvelles gageures, car la «*médiation numérique*» et les «*humanités numériques représentent [...] un nouveau socle éducatif – basé sur l'utilisation et la compréhension des formats dynamiques, expression de pratiques inventives, outils de connaissance [...]*» qui «*[...] prend sa part en dehors des structures traditionnelles ou historiques des savoirs*».

À cet égard, il est essentiel de produire de la connaissance sur les enjeux soulevés par de nouveaux supports d'apprentissage numériques, pour en saisir les apports et les limites.

2. Notre projet de recherche

2.1 Objectifs et méthodologie

Ce projet poursuit trois objectifs principaux. Premièrement, nous analysons un corpus de moyens d'enseignement d'histoire du canton de Vaud de 1940 à nos jours pour mettre en évidence la place occupée par les trois pôles de protagonistes dans la Shoah (voir ci-dessous) selon une perspective historiographique. Ensuite, nous analysons les principes didactiques transposés dans l'application numérique pour concevoir les contenus et les tâches pour les élèves. Enfin, nous documentons et analyserons la prise en main de l'outil par les enseignant-e-s et les pratiques effectives lors de l'emploi de l'application en classe.

L'approche est qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), 2011 ; Paillé et Mucchielli, 2016) et produit plusieurs données de recherche. Les moyens d'enseignement de l'histoire des années 1940 à nos jours constituent un premier corpus de données à analyser et à comparer. Les principes didactiques

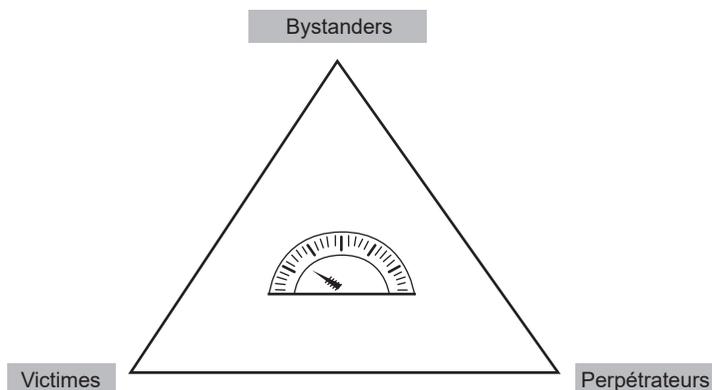
qui sous-tendent l'élaboration de l'application numérique et de son guide didactique en constituant un second corpus. Le dispositif de recherche repose enfin sur l'observation de leçons filmées, durant l'utilisation de l'application en classe, sur la récolte de documents produits et utilisés par le corps enseignant durant l'ensemble des leçons dédiées à l'usage de l'application ainsi que sur les productions des élèves (PDF générés automatiquement, documents de la mise en commun, etc.). Enfin, des entretiens *ante* et *post* sont menés avec les enseignant·e·s concerné·e·s. Les données seront traitées selon le principe de l'analyse de contenus (Paillé et Mucchielli, 2016).

2.2 Principes didactiques et instruments d'analyse

Les recherches pointent l'importance à accorder à la diversité des actrices et des acteurs impliqué·e·s afin d'engager la réflexion en histoire et de préciser comment s'est élaboré le projet criminel nazi. Cette perspective est traduite, au cœur du travail proposé, par l'usage d'un triangle conceptuel représentant les trois pôles de protagonistes présent·e·s dans l'histoire de la Shoah, reprenant la terminologie de Hilberg (2004), précisée par Eckmann (2005, p. 283-287).

Le rôle du témoin, acteur central dans le dispositif numérique, est de donner vie et visage à une histoire référée à un temps et un espace donnés,

Figure 1. Les trois pôles de protagonistes présent·e·s dans l'histoire de la Shoah (Eckmann, 2005).



dans son expérience individuelle. Malgré l'apparente singularité de chaque récit, la mise en évidence des thèmes communs dans les parcours évoqués (normalité de la vie d'avant, points de rupture et d'exclusion, etc.) pour viser un travail de généralisation est permise. Les témoins évoquent indirectement les deux autres catégories de protagonistes (perpétrateurs et *bystanders*) quelles que soient leurs marges de manœuvre. L'intérêt de ce type d'approche tient à ce qu'il propose de se détacher de dates et de chiffres abscons pour étudier plus finement les processus engagés. Le témoin restant une source parmi d'autres types d'apports documentaires, il s'agit aussi d'articuler les enjeux et les tensions entre l'histoire et la mémoire. Réfléchir les apports historiques à l'aide de ce triangle est l'axe choisi dans le travail réalisé avec et par les élèves. Cet « outil » conceptuel oriente également l'analyse des différents corpus de notre recherche.

Selon Fink (2014, p. 196 et p. 239), l'entrée par l'histoire orale, avec les témoignages comme supports, permet d'accéder à une connaissance du passé qui se matérialise et s'incarne; c'est aussi une « *contribution majeure* » à la « *conscience historique* » des élèves.

Notre recherche prend appui sur les procédures opérationnelles caractérisant la « *pensée critique en histoire* » (Wineburg, 2001, cité par Éthier, Lefrançois et Audigier, 2018, p. 19).

Nous souhaitons documenter les opérations effectivement transposées et mises au travail, tant durant le parcours à travers l'application que pendant l'ensemble de la séquence proposée par les enseignant-e-s observé-e-s, afin de savoir comment sont compris et appréhendés les processus didactiques et pédagogiques engagés. Nous nous intéressons aussi au type de marges d'action et d'implication individuelles laissées aux élèves (choix des témoins, des activités et des documents). Observer et analyser ces éléments durant les différentes phases de travail devrait permettre de mieux comprendre les leviers ou les obstacles engagés à la fois vis-à-vis du thème de la Shoah et de ceux relevant de l'emploi d'une application numérique telle que proposée.

Notre objet d'étude étant très fortement lié à des contenus historiques sensibles (Eckmann, 2019), étudier la prise en compte des concepts d'identification et de décentration est important afin de mettre en relief les stratégies opérées par le corps enseignant pour développer cette mise en perspective nécessaire au développement d'une pensée critique et historique (Moisan, 2017).

3. Questions principales de recherche

L'ensemble de notre dispositif doit produire des analyses permettant de documenter nos principales questions de recherche.

La première interroge les transformations observées dans les moyens d'enseignement de la fin de la Seconde Guerre mondiale à nos jours : place réservée aux trois pôles du «triangle Eckmann» et usages des principes didactiques qui sous-tendent l'enseignement de la Shoah.

La seconde examine comment l'application «Fuir la Shoah» s'articule avec les principes didactiques préconisés dans les curriculums actuels. Les questions suivantes sondent divers enjeux de l'usage de l'application pour comprendre comment le corps enseignant se saisit des principes didactiques qui la sous-tendent : marge d'action prévue pour les élèves durant la phase de travail individuel, appropriation, transformation des principes didactiques et pédagogique proposés, mise en exergue des différentes temporalités (l'avant, le pendant, l'après) de la Shoah, poids respectif accordé aux différentes notions-clés du dispositif proposé (normalité de la vie d'avant, exclusion, etc.).

Nous souhaitons enfin déterminer comment les enseignant-e-s travaillent l'articulation entre mémoire et histoire, entre expérience particulière et interprétation généralisante.

Conclusion

La Suisse est un pays qualifié de «*bystander*» (Eckmann, 2019) et l'évolution de la perception de son histoire durant la guerre exerce, sans doute, une influence sur les contenus des manuels scolaires, miroirs de choix historiographiques ou de préoccupations mémorielles. Une analyse précise des transferts opérés dans les usages scolaires permet d'établir des corrélations avec ce qui est perçu et travaillé ou non, actuellement, dans les classes vaudoises.

Enfin, documenter l'impact du témoignage audiovisuel dans les pratiques scolaires pour pallier la disparition des témoins devrait permettre d'explicitier s'il s'agit ou non d'une plus-value didactique et pédagogique.

Liste des références

- Bossy J.-F. (2007). *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique: quels enjeux?* Armand Colin.
- Eckmann, M. (2005). La pédagogie de la mémoire, face aux identités plurielles? Dans M. Eckmann et M. Fleury (dir.), *Racisme(s) et citoyenneté* (p. 145-151). IES
- Eckmann, M. (2019), «Oui, mais...». Transmettre la Shoah: défis et potentialités perçus depuis un pays Bystander, *Didactica Historica*, 5, 21-27. <https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2019.005.01.21>
- Eckmann, M., Stevick, D. et Ambrosewicz-Jacobs, J. (dir.). (2017). *Research in teaching and learning about the Holocaust: a dialogue beyond borders*. Metropol Verlag + IHRA.
- Éthier, M., Lefrançois, D. et Audigier, F. (2018). Introduction. Dans M. Éthier, D. Lefrançois, F. Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. De Boeck Supérieur.
- Fink, N. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Peter Lang.
- Fink, N. et Gautschi, P. (2019). Une application pour enseigner la Shoah avec des témoignages audiovisuels: «Fliehen vor dem Holocaust», *Didactica Historica*, 5, 117-123. <https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2019.005.01.117>
- Fink, N. et Masungi, N. (2019). Enseigner la Shoah: mise en perspective des journées d'étude internationales «Enseignement et apprentissage de la Shoah», *Didactica Historica*, 5, 13-19. <https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2019.005.01.13>
- Hilberg, R. (2004). *Exécuteurs, victimes, témoins: la catastrophe juive, 1933-1945*. Gallimard.
- IHRA. (2019). Recommandations pour l'enseignement et l'étude de l'Holocauste/ la Shoah. <https://www.holocaustremembrance.com/fr/resources/educational-materials/recommandations-pour-lenseignement-et-letude-de-lholocaustela-shoah>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.). Éditions du renouveau pédagogique.
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école: visée et modèles. *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14. <https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/>

creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/3/05_CREAS_Bulletin3_Moisian.pdf

Morandi, F. (2017). À l'école des humanités numériques. *La Revue Hermès*, 78, 96-103. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0096>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.pail.2016.01>

Veil, S. (2005, 13 janvier). Extraits de l'interview de A. Logeart. *Nouvel Observateur*, 2097, 2-3. http://www.lyc-vinci-st-witz.ac-versailles.fr/IMG/pdf/b_-_h_1_-_preparation-2.pdf

UNESCO. (2017). *Education about the Holocaust and preventing genocide: a policy guide*. Education 2030. UNESCO.

Rémi SCHAFFTER

Pratiques enseignantes et enjeux didactiques liés à l'usage des jeux vidéo et des *serious game* en classe d'histoire : exploration de la littérature et pistes de réflexion¹

Résumé

Cette contribution traite des questions, pratiques et enjeux liés à l'utilisation des *serious games* dans un contexte d'enseignement-apprentissage en histoire. Après un rapide tour d'horizon des enjeux sociétaux liés au numérique et de l'intégration des jeux vidéo dans l'enseignement de l'histoire, nous recentrerons notre propos sur les enjeux didactiques, plus particulièrement ceux qui résultent de la conception du *serious game* «*Stalinizm*», réalisé dans le cadre de notre projet de thèse. Nous concluons enfin notre réflexion en esquisant les objectifs associés à notre dispositif de récolte et d'analyse de données, qui vise à questionner la pertinence de notre démarche.

¹ Titre provisoire de la thèse de doctorat : «*STALINIZM* : transposition didactique d'un objet d'histoire par le média vidéoludique : analyse de la conception d'un *serious game* en didactique de l'histoire », sous la co-direction de Nicolas Szilas (Université de Genève) et de Nadine Fink (HEP Vaud).

Mots clés

Histoire, transposition didactique, jeu vidéo sérieux, jeux vidéo, pratiques enseignantes.

Abstract

This article deals with questions, practices and issues related to the use of serious games in a history teaching-learning context. After a quick overview of the societal issues related to digital technology and the integration of video games in the teaching of history, we will refocus our discussion on the didactic issues, more particularly those which are reflected through the design of the serious game « Stalinizm », produced as part of our thesis project. Finally, we will conclude our reflection by outlining the objectives associated with our data collection and analysis system, which aims to question the relevance of our approach.

Keywords

History, didactic transposition, serious game, video games, teaching practice.

Introduction

Le monde a été fortement marqué par l'évolution de l'informatique et du numérique. En moins d'un siècle, nous sommes passés de la machine de Turing aux ordinateurs, à Internet, aux réseaux sociaux, aux smartphones et aux objets connectés. Ces technologies se sont progressivement frayé un chemin dans notre quotidien, offrant de nouvelles possibilités et mettant en lumière de nouveaux enjeux et un nouveau vocabulaire (éducation aux médias, dématérialisation et digitalisation, e-learning, big data, fake news, cybercriminalité, streaming, etc.), tout en étant affectées par des problématiques déjà existantes dont elles exacerbent parfois la diffusion ou les conséquences (propagande, censure, conspirationnisme, révisionnisme, etc.). Travail, médias, santé, communications, éducation, etc. : plusieurs aspects de notre quotidien ont désormais un pied dans le

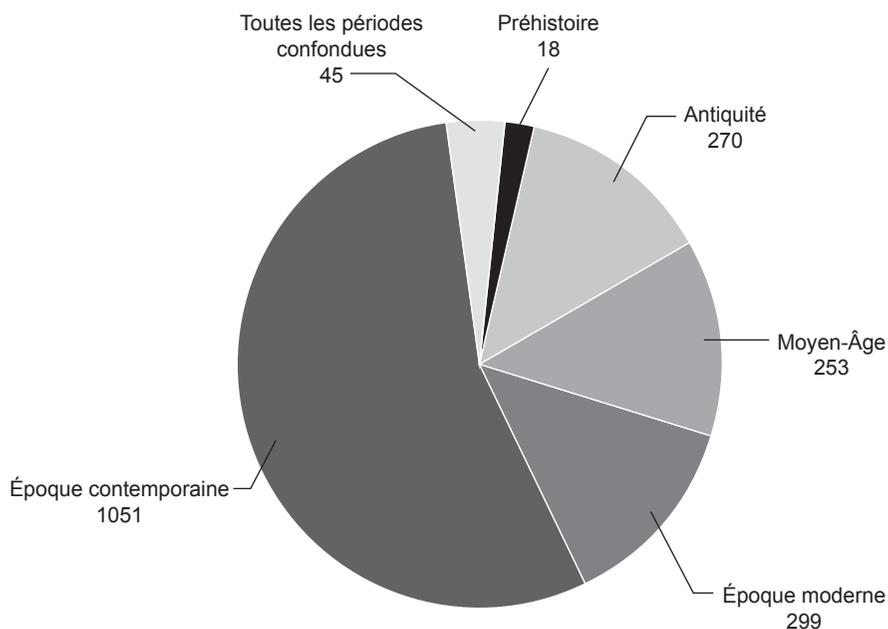
numérique, et les loisirs ne font pas exception, avec par exemple l'apparition des jeux vidéo durant la seconde moitié du xx^e siècle. Ces derniers ont connu une évolution et une diffusion parallèles à celles de l'informatique, jusqu'à être considérés comme une industrie culturelle concurrençant le cinéma et la télévision (Annart, 2020). De plus, le média vidéoludique est devenu, au fil du temps, un objet de recherche à part entière en s'insérant dans le champ pluridisciplinaire des sciences du jeu, ou *Game Studies* (qui intègrent la dimension numérique), engendrant au passage plusieurs études en sciences humaines, en psychologie ou encore en sciences de l'éducation (Rueff, 2008, p. 141). Le jeu vidéo a également été perçu relativement rapidement comme un outil potentiel pour l'enseignement, avec l'apparition des jeux ludo-éducatifs durant les années 1980, puis des *serious games* à partir des années 2000. Notre propos ici sera de brosser un bref panorama des pratiques enseignantes et des enjeux liés à l'emploi du jeu vidéo et des *serious games* dans ce contexte spécifique, tout en développant des pistes de réflexion liées à notre travail de thèse qui consiste à créer un prototype de *serious game* permettant notamment de travailler des concepts issus de la pensée historique, et à porter un regard didactique et critique à la fois sur le processus de sa conception et sur ses apports et usages potentiels.

1. Histoire, jeux vidéo et enseignement de l'histoire

Les liens entre jeu vidéo, histoire et enseignement ne constituent pas une nouveauté et continuent d'être explorés au fil des ans, du jeu *The Oregon Trail* (1971) à des licences connues du grand public comme la série de jeux *Assassin's Creed*, produite par le studio Ubisoft (2007). Au cours de nos recherches, nous avons découvert que le site Historiagames², qui a pour vocation de référencer les jeux vidéo liés de près ou de très loin à l'histoire, a inventorié à ce jour plusieurs centaines de titres entrant dans cette catégorie. Les chiffres indiqués dans le tableau ci-dessous ont été obtenus après une brève recherche par période et servent à donner un ordre de grandeur, car l'inventaire ne tient pas compte des doublons engendrés par les jeux proposant une évolution s'étalant sur plusieurs époques (le jeu *Civilization* se retrouve par exemple dans la plupart des catégories, car il permet au

² Le classement par période est consultable à l'adresse suivante, en cherchant dans le menu du site : <https://www.histogames.com/index.php>.

Graphique 1. Référencement par période des jeux répertoriés par le site Historiagames (décompte du 16 décembre 2021, date de consultation du site).



joueur de diriger un peuple de l'Antiquité à nos jours). Notons toutefois le déséquilibre s'agissant des périodes représentées, avec la forte présence de jeux se déroulant, même partiellement, durant l'époque contemporaine.

Nous avons également constaté une différence au niveau du nombre de jeux référencés et des pratiques enseignantes documentées lorsqu'il est question de distinguer les jeux vidéo de divertissement et les *serious games*. Nous précisons que ces derniers se définissant avant tout par une intention de départ et une finalité dites «sérieuses», par exemple pédagogiques (Alvarez, 2007). Le site *serious-game.fr*, par exemple, dresse une liste³ ne contenant qu'une vingtaine de *serious games* en lien avec l'histoire. En outre, nous n'avons jusqu'à présent trouvé qu'un seul compte rendu d'expérimentation avec des élèves d'un *serious game* spécifiquement dédié à l'apprentissage de l'histoire,

³ Liste consultable : <https://www.serious-game.fr/tag/histoire/>

un jeu qui n'apparaît d'ailleurs pas dans la liste précitée. Il s'agit de *L'Oricou*, qui a été testé en France avec des classes de CM2 (Cerezo, 2012). Bien que nous n'ayons pas pu explorer l'entier de la littérature sur le sujet, cela nous semble peu et nous permet de souligner la différence d'occurrences constatée entre deux des principales pratiques liées aux jeux vidéo dans les classes d'histoire : le *serious gaming* et l'usage de *serious game*.

Le *serious gaming* consiste à détourner un jeu vidéo de son but initial de divertissement afin de poursuivre une finalité sérieuse (Djaouti, 2011). Au cours de l'exploration de notre corpus, qui comprend notamment des mémoires et des travaux universitaires, des articles de revue scientifique et des ouvrages traitant des différentes thématiques liées à notre propre recherche (conception et usage de *serious games*, apprentissages avec le numérique et par le jeu, stalinisme, représentations historiques, enseignement et didactique de l'histoire, jeux vidéo et histoire, etc.), nous avons ainsi constaté que la pratique du *serious gaming* dans les classes d'histoire semble être la plus documentée pour l'instant. Par exemple, l'ouvrage *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire* (Éthier, Lefrançois, Joly-Lavoie, 2018), recense essentiellement des pratiques de ce type dans son chapitre dédié à l'usage des jeux vidéo dans un contexte d'enseignement-apprentissage. Enfin, nous précisons que nous n'avons pas encore distingué, au cours de notre recherche, les pratiques qui impliquent l'usage du jeu vidéo exclusivement par l'enseignant-e (afin d'illustrer son propos, par exemple) de celles qui impliquent l'emploi de ce média par les élèves, et que certaines pratiques documentées impliquent l'utilisation de jeux vidéo n'ayant pas forcément de liens directs avec l'histoire.

2. Jeux didactiques liés à l'usage de *serious games* pour l'enseignement de l'histoire – quelques pistes envisagées à travers la conception de « *Stalinism* »

Le constat évoqué précédemment permet de recentrer la réflexion sur notre objet de recherche actuel, la conception d'un *serious game* en didactique de l'histoire ainsi que son évaluation par des enseignant-e-s, et d'en questionner les enjeux didactiques. Pourquoi, en effet, laisser de côté les jeux vidéo classiques pour concevoir un jeu vidéo sérieux spécifiquement dans ce champ disciplinaire ? La première raison, très pragmatique, consiste à concevoir un logiciel permettant de dépasser les contraintes usuelles

liées à l'usage du numérique dans les classes: ergonomie, accessibilité, utilisabilité, compatibilité avec le matériel scolaire, etc. (Alvarez, 2014; Bétrancourt, 2007; Giner, 2018). La deuxième raison est de s'affranchir des impératifs de divertissement et de rentabilité des jeux vidéo issus du commerce, afin de proposer des contenus historiques et des mécaniques de jeu (regroupées sous le terme de *gameplay*) adaptés à une situation d'enseignement-apprentissage et permettant d'étudier le thème choisi, dans notre cas, le régime stalinien. Enfin, nous avons trouvé plusieurs occurrences dans notre corpus qui soulignent l'influence potentiellement positive du jeu vidéo et du *serious game* sur la motivation et l'autonomie de l'apprenante, notamment grâce à l'interactivité que le média offre à ses utilisateur-trice-s (Cerezo, 2012; Sanchez, Ney, Labat, 2011).

Nous arrivons maintenant au cœur de notre problématique: en quoi un *serious game* pourrait-il offrir des leviers didactiques pertinents, qui favoriseraient des tâches d'enseignement-apprentissage sur le thème choisi? En premier lieu, dans le cadre de notre propre recherche, nous avons tenté de fusionner un processus de transposition didactique avec la conception du *serious game* «*Stalinism*». Nous avons ainsi dû réfléchir à comment transformer, par le biais du média vidéoludique, les savoirs et les concepts scientifiques tirés de la discipline histoire pour en faire des savoirs «à enseigner»: quels sont les éléments essentiels composant ces savoirs et ces concepts? Que peut-on ou doit-on représenter? De quelle manière? Avec quels objectifs? Notre postulat de départ était que l'utilisation de notre *serious game* pourrait favoriser le développement de la pensée historique des élèves (en tenant compte du fait que l'enseignant-e joue également un rôle essentiel, notamment à travers sa façon d'intégrer le jeu dans sa séquence d'enseignement, de débriefer les élèves, etc.) et leur permettre d'acquérir des connaissances sur le régime stalinien ou des savoir-faire propre à la discipline histoire. Tout en nous appuyant sur les moyens d'enseignement existants, des sources textuelles, iconographiques et audiovisuelles, nous avons ainsi eu recours à la fiction et à la caricature lorsqu'il s'est agi de représenter le régime stalinien dans le jeu, nous permettant ainsi de réaliser un premier guidage sur les aspects qui nous semblaient essentiels: culte de la personnalité, propagande, censure, surveillance de la population, système concentrationnaire du Goulag, et ainsi de suite. L'idée était de mettre en évidence les éléments essentiels des savoirs à transposer (Brossard et Fijalkow, 2008), et d'en faciliter, si possible, la compréhension par les élèves, tout en leur offrant la possibilité de transférer les acquis ainsi réalisés par le biais d'une approche comparative avec d'autres dictatures, qu'elles

soient abordées dans les moyens d'enseignement, l'actualité ou encore dans d'autres œuvres de fiction.

À travers la scénarisation et certaines mécaniques de jeu, comme la consultation de documents, les dialogues avec des personnages non-joueurs, la présence d'un «journal de l'enquêteur», nous avons tenté en outre de simuler certaines étapes de la démarche historienne de l'enquête et de favoriser la problématisation. Le jeu pourrait ici servir à réaliser une sorte d'évaluation «formative» sur la démarche, et le scénario confronte l'apprenant à plusieurs contradictions pouvant favoriser cette dernière : entre le discours des soutiens du régime et celui de ses opposants, entre le discours des témoins et celui véhiculé par la propagande, parfois renforcé ou démenti par les scènes de la vie quotidienne et les traces du passé que l'utilisateur-trice pourra observer lors de son exploration, ou encore entre les promesses et les espoirs véhiculés par le régime et les faits observables dans le jeu. Nous espérons ainsi amener les élèves vers le questionnement général suivant : comment expliquer l'existence non seulement d'une opposition à ce régime, mais également d'une nostalgie de ce dernier ? En plus de ces éléments, nous avons attribué aux apprenant-es le rôle d'une personne ordinaire qui enquête auprès de la population de notre régime fictif, afin de favoriser, si possible, le travail sur les sources et la prise en compte du concept de perspective historique (Seixas et Morton, 2013) et de celui d'*historical empathy* (Endacott et Brooks, 2013). Ici, le but est d'aider l'apprenant-e à se détacher progressivement de plusieurs biais et représentations, notamment ceux liés à la toute-puissance des personnages tirés de fictions comme les jeux vidéo, au présentisme, mais également à une vision monolithique d'une histoire qui n'aurait pu s'écrire que par le haut, sans laisser de marge de manœuvre aux acteur-trice-s du passé. Ainsi, dans *Stalinism*, l'utilisateur-trice du jeu n'a qu'une agentivité vidéoludique (Caïra, 2020) et historique (Boutonnet, 2018) limitée du fait qu'il s'agit d'un média de type hypertexte (Caïra, 2020) s'inspirant du genre des jeux d'aventure graphique de type *Point'n'Click*. Bien qu'ils remontent le temps, les utilisateur-trice-s ne peuvent ni influencer le parcours de vie de la personne sur laquelle porte l'enquête – seulement le reconstituer à partir des traces observées et des témoignages –, ni changer l'histoire de la région ou renverser le régime. Si une opposition solitaire, frontale et flagrante à ce dernier se solde par un *game over*, les utilisateur-trice-s peuvent cependant découvrir des formes de contournement du contrôle exercé par le régime, une sorte de marge de manœuvre donc, en passant par le marché noir, en échangeant des services avec des citoyens et certains agents du régime ou encore en suivant le même itinéraire de fuite que le transfuge au cœur du scénario.

Conclusion

Précisons que ces intentions doivent encore être confirmées par l'analyse des données que nous espérons récolter durant la seconde moitié de l'année 2022. À travers un dispositif mêlant questionnaires, entretiens semi-directifs et une session test du jeu, notre intention est de solliciter des enseignant-e-s afin de questionner la pertinence de notre démarche et du prototype de jeu conçu à travers elle. Nous nous intéresserons, dans un premier temps, aux pratiques enseignantes liées au numérique dans les classes du canton de Vaud et à l'ergonomie présupposée de notre prototype, sur les plans de l'utilité, de l'utilisabilité et de l'usage (Bétrancourt, 2007), afin de voir si les enseignant-e-s en perçoivent les enjeux didactiques, les usages possibles, les limites et les apports potentiels. Car ce sont bien eux et elles qui décideront *in fine* d'intégrer ou non ce média à une de leurs séquences d'enseignement. Nous devons cependant encore retravailler ce dispositif afin de mieux traiter et mettre en valeur des enjeux didactiques liés à *Stalinism*, en interrogeant par exemple les enseignant-e-s sur les usages potentiels du jeu qu'il-elle-s perçoivent, sur la façon dont il-elle-s s'approprieraient le jeu afin de travailler en histoire avec les élèves, et en nous demandant enfin si les leviers didactiques et apports que nous avons tenté de mobiliser seront perçus comme tels. Notre recherche apporterait ainsi un éclairage supplémentaire sur le champ de recherche de la didactique de l'histoire, en traitant des usages et des apports perçus d'un *serious game* spécifiquement créé pour l'enseignement de la discipline histoire, tout en documentant le processus de conception de ce dernier.

Liste des références

- Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au Serious game : approches culturelle, pragmatique et formelle* [Thèse de doctorat]. Université Paul Sabatier de Toulouse.
- Annart, J. (2020). Courte histoire culturelle et industrielle des jeux vidéo. *La Revue Nouvelle*, 1(1), 56-69.
- Bétrancourt, M. (2007). L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ? Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 77-89). De Boeck.

- Boutonnet, V. (2018). Chapitre 8. Jeux vidéo et interprétations historiques : étude d'*Assassin's Creed*. Dans M.-A. Éthier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 131-141). De Boeck Supérieur.
- Brossard, M. et Fijalkow, J. (dir.). (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Caïra, O. (2020). Genette et la fiction interactive: un nouveau champ d'application. *Nouvelle revue d'esthétique*, 2(2), 89-99.
- Cerezo, C. (2012). Un *serious game* junior, vecteur d'estime de soi et d'apprentissage pour des élèves de CM2. *Adolescence*, 79(1), 133-143.
- Djaouti, D. (2011). *Serious Game Design: considérations théoriques et techniques sur la création de jeux vidéo à vocation utilitaire* [Thèse de doctorat]. Université Paul Sabatier de Toulouse.
- Endacott, J. et Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social studies research and practice*, 8, 41-58.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Joly-Lavoie, A. (dir.). (2018). *Mondes profanes: enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval.
- Giner, E. (2018). La légitimation politique, médiatique et scientifique du jeu vidéo : retour sur le colloque «Penser (avec) la culture vidéoludique». *Décadrages*, 39.
- Rueff, J. (2008). Où en sont les «games studies ?». *Réseaux*, 151, 139-166.
- Sanchez, E., Ney, M. et Labat, J.-M. (2011). Jeux sérieux et pédagogie universitaire : de la conception à l'évaluation des apprentissages. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 48-57.
- Seixas, P. et Morton, P. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Groupe Modulo.

Cinquième partie

Hommages alémaniques

Sibylle REINFRIED

Philippe Hertig : ein Mitgestalter der Schweizer Geographiedidaktik auf ihrem langen Weg zu einer professionellen Wissenschaft

Das Thema «Bildung für nachhaltige Entwicklung» ist heute aus dem geographiedidaktischen Diskurs nicht mehr wegzudenken. Es hat Einzug in Geographie-Lehrpläne und Lernmaterialien gehalten und ist damit zu einem wichtigen Forschungsfeld in der Geographiedidaktik geworden. Philippe Hertig ist einer der Geographiedidaktiker, die durch ihre Arbeit hierzu einen wichtigen Beitrag geleistet haben. Mit Philippe Hertig tritt nun der Letzte der Pioniere in den Ruhestand, die den Aufbau der professionellen Schweizer Geographiedidaktik zuerst in der AFGg, der Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie (Groupe de travail didactique de la géographie GDGg), und anschliessend im VGD-CH, dem Verband Geographiedidaktik Schweiz (Association suisse pour la didactique de la géographie ADG-CH), vorangetrieben haben. Philippe Hertig kann stolz sein auf sein didaktisches Werk, auf welches in diesem Band andere Bezug nehmen. Ich beschränke mich auf persönliche Reminiszenzen an die anregende und ertragreiche Zusammenarbeit mit Philippe während beinahe drei Jahrzehnten im Kontext unserer gemeinsamen Verbandsarbeit für die Fachdidaktik Geographie in der Schweiz.

Philippe Hertig studierte Geographie an der ETH Zürich und promovierte an der Universität Lausanne. Bis zur Gründung der Pädagogischen

Hochschule Waadt im Jahr 2001, wo er als ordentlicher Professor und Leiter der Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des sciences humaines et sociales tätig werden sollte, war er Fachdidaktiker am Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire in Lausanne und Geographielehrer am Collège du Belvédère in Lausanne. Diese Art von Doppelfunktion war typisch für Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen vor der Gründung der Pädagogischen Hochschulen.

Ich bin Philippe Hertig zum ersten Mal im Jahr 1993 begegnet. Anlass war das Jahrestreffen der AFGg/GDGg. Die AFGg war eine Arbeitsgruppe der WBZ-CSP Luzern (WBZ = Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen; CSP = Centre suisse de formation continue) und des Verein Schweizerischer Geographielehrpersonen (VSGG). Die Arbeitsgruppe war 1988 entstanden, in einer Zeit, in der im VSGG das Bild der Geographie in der Gesellschaft und der Beitrag, den die Schulgeographie dazu leistete, diskutiert wurde (Gilgen, 1986, S. 19). Eine Befragung von Geographielehrpersonen hatte ergeben, dass sie ihre methodisch-didaktische Ausbildung für unzureichend hielten, woraus die Forderung nach einem Aufbau bzw. Ausbau von fachdidaktischen Abteilungen an den Universitäten erwuchs. Unter einigen Lehrpersonen, die auch als Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen für das Fach Geographie an schweizerischen Universitäten bzw. Lehrerbildungsinstituten der Sekundarstufe II tätig waren, kam der Wunsch auf, zukünftig im Rahmen einer Arbeitsgruppe gemeinsam fachdidaktische Fragen auf breiter Basis zu bearbeiten, mit dem Ziel, die Professionalisierung der fachdidaktischen Ausbildung zu fördern und die Stellung der Schulgeographie in den kantonalen und eidgenössischen Instanzen zu stärken (Gilgen, 1986, S. 11).

Philippe Hertig war von Anfang an Mitglied in der AFGg. Im Jahr 1991 veröffentlichte er zusammen mit Peter Lüscher mit dem AFGg-Dokument Nr. 1 eine Analyse der Stundendotationen im Fach Geographie an Schweizer Gymnasien. Schon damals zeigte sich, dass das Fach Geographie in der Sekundarstufe II, verglichen mit anderen Sachfächern, bezüglich der Stundendotation benachteiligt ist (Lüscher und Hertig, 1991). Im Jahr 1992 publizierte die AFGg das Dokument Nr. 2, in dem Philippe Hertig auf die wichtige Rolle der Geographie für zukunftsverantwortliches Denken und Handeln im Rahmen der schulischen Bildung hinweist (Hertig und Vetterli 1992). In einem zweiten Beitrag in diesem Dokument thematisiert er die Probleme des damals eher altbackenen Geographieunterrichts in der Schweiz und plädiert für einen thematisch aktuellen, an für das Fach

relevanten Zeitfragen ausgerichteten und vermehrt schülerorientierten Unterricht (Hertig, 1992). Diese drei Aufsätze waren im Hinblick auf die Entwicklung des eidgenössischen Rahmenlehrplans für das Fach Geographie (EDK, 1994) und die Platzierung der Geographie im Maturitätsanerkennungsreglements (EDK, 1995), das damals kurz vor der Revision stand, von grosser Bedeutung.

Die AFGg traf sich zweimal jährlich, um sich über Entwicklungen im Bildungsbereich der Kantone sowie des Bundes und deren Auswirkungen auf das Fach Geographie auszutauschen und sich zum Wohl des Fachs in diese Diskurse einzubringen. Die Gruppe informierte sich auch gegenseitig über neu erschienene fachlich und fachdidaktisch relevante Publikationen aus der Schweiz und dem Ausland. Dieser Austausch war aus zwei Gründen äusserst wertvoll: Da die Fachdidaktiken damals an manchen Standorten nur partiell mit den Universitäten verknüpft waren, erhielten sie kaum Impulse von den Fachwissenschaften, anderen Fachdidaktiken oder den Erziehungswissenschaften. Dazu kam, dass aktuelle fachwissenschaftliche und fachdidaktische Literatur damals noch nicht elektronisch, sondern nur in Form von Broschüren oder Büchern verfügbar war und es nicht einfach war, sich einen Überblick über Neuerscheinungen zu verschaffen. Es gab schliesslich noch kein Internet. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe waren stets bestrebt, jeweils ein Exemplar der neuen Publikationen zu den Sitzungen mitzubringen, sodass sie studiert und diskutiert werden konnten. So gewannen die Gruppenmitglieder interessante Einblicke in die teilweise stark divergierenden geographischen und geographiedidaktischen Perspektiven in den verschiedenen Schweizer Landesteilen. Die AFGg organisierte auch in regelmässigen Abständen unter dem Dach der WBZ-CSP Tagungen und Workshops für Lehrpersonen aus der ganzen Schweiz zu aktuellen geographiedidaktischen Themen, welche die Möglichkeit zum wissenschaftlichen und praxisbezogenen Austausch boten. Philippe Hertig engagierte sich nicht nur bei deren Konzeption, Organisation und Durchführung, sondern leitete auch von 2005-2011 die Geschicke der AFGg als Präsident.

Inhaltlich arbeitete die AFGg an verschiedenen Themen, die in Form von insgesamt acht AFGg-Dokumenten veröffentlicht und über den VSGG sowie über geographiedidaktische Kreise in der ganzen Schweiz verbreitet wurden. Ein Thema betraf beispielweise die Frage, wie geographisches Wissen im Unterricht problematisiert werden kann. Philippe Hertig hat, zusammen mit seinen Westschweizer Kollegen, die konzeptuelle Klärung der Problematisierung von geographischem Wissen im Unterricht mittels

der Ansätze der «*éléments déclencheurs*» (Interesse weckende, Vorwissen aktivierende und zum Fragenstellen animierende Unterrichtsanstösse) und der «*concepts intégrateurs*» (fachliche Integrationskonzepte, die die Funktion von ordnenden Denkschemata haben, um geographisches Faktenwissen und Können zu vernetzen und so dazu beizutragen, das Wesentliche in der Sachstruktur vom Unwesentlichen zu unterscheiden) vorangebracht und aufgezeigt, dass mit den Ansätzen komplexe und abstrakte geographische Konzepte im Sinn einer Lernprogression stufenweise erlernt werden können (Hertig et Varcher, 2004; Pache et Hertig, 2006).

Neben Fragen zur Auswahl von Lerninhalten, der methodischen Gestaltung von Geographieunterricht und der Lernprozessqualität lag ein weiterer Schwerpunkt der Arbeitsgruppe auf konzeptionellen Arbeiten, wie den Konzeptionen eines Modelllehrplans für das Fach Geographie (Balzli et al., 1995) und dem Rahmenlehrplan Geographie von 1994, der den Bildungsvorstellungen von Geographie in der Deutschschweiz und der Westschweiz, die sich in einigen Punkten grundlegend unterschieden, gerecht werden musste (EDK, 1994). Parallel zu den verschiedenen Entwicklungsarbeiten im Rahmen der AFGg hat Philippe Hertig auch zusammen mit Gregoire Collet die Schulbücher *Europe, des Europes...* (Collet und Hertig, 1996a; Collet und Hertig, 1996b) und *Des Mondes, un monde...* (Collet und Hertig, 1998a; Collet und Hertig, 1998b) einschliesslich der zugehörigen Lehrercommentare erarbeitet. Die wissenschaftliche Einordnung des theoretischen und konzeptuellen Hintergrunds dieser Lehrmittel führte später zu seiner Dissertation (Hertig, 2012).

Nach der Jahrtausendwende vertiefte die AFGg auch die Zusammenarbeit mit Fachdidaktikdozierenden der Sekundarstufe I, welche die Broschüre Basismodule Geografie für die Sekundarstufe I (Vettiger et al., 2007) erarbeiteten, der die AFGg mit einer Begleitgruppe, vertreten durch Philippe Hertig und Dieter Opferkuch, zur Seite stand. Neben allen diesen Aktivitäten darf nicht vergessen werden, dass Philippe Hertig auch regelmässig geographiedidaktische Themen in der GeoAgenda, die Zeitschrift des Dachverbands Schweizer Geographinnen und Geographen (ASG), zur Diskussion stellte.

Im Jahr 2008 wurde der Verband Fachdidaktik Geographie Schweiz (VGD-CH) gegründet, den Philippe Hertig von 2012-2015 als Ko-Präsident zusammen mit mir leitete und in dessen Vorstand er von 2010-2017 tätig war. Anlass der Gründung war die damals anlaufende Erarbeitung der neuen sprachregionalen Lehrpläne für die Sekundarstufe I, des Plan d'études

romand in der Westschweiz und des Lehrplans 21 in der Deutschschweiz. Eine Interessensvertretung der Schweizer Geographiedidaktik war erforderlich, damit sie sich in die Entwicklungsprozesse und die Vernehmlassungen einbringen konnte. Dazu kam, dass die verschiedenen Institutionen der Lehrpersonenbildung nach der Jahrtausendwende in den entstandenen Pädagogischen Hochschulen zusammengeführt wurden und sich damit den Fachdidaktiken neue Möglichkeiten im Bereich der Forschung boten. Mit der Gründung des neuen Fach- und Berufsverbands VGD-CH wurde die AFGg 2011 formal aufgelöst und ihre verbliebenen Mitglieder traten dem neuen Verband bei.

Die Geographiedidaktik, wie alle Fachdidaktiken, begann sich von da an als eigenständiges Forschungs- und Entwicklungsgebiet zu etablieren und suchte damit auch verstärkt die internationale Zusammenarbeit, wie etwa mit der EUROGEO und der IGU-CGE (International Geographical Union – Commission on Geographical Education). Im Jahr 2011 wurden Philippe Hertig und die Autorin dieses Berichts von der UNESCO dazu eingeladen, für die Encyclopedia Life Support Systems (UNESCO-EOLSS), eines der grössten e-Book-Archive im Internet, ein Kapitel über die Grundlagen geographische Bildung zu schreiben (Reinfried und Hertig 2011). Unter der Ko-Präsidentschaft von Philippe Hertig und Sibylle Reinfried gelang es ausserdem, das Forum Geographie mit dem Forum Fachdidaktik Naturwissenschaften zum Forum Fachdidaktiken Naturwissenschaften und Geographie zusammenzuführen, was zu einer deutlicheren Sichtbarkeit der geographiedidaktischen Forschungs- und Entwicklungsarbeit in Schweizer Bildungskontexten beigetragen hat. Ab 2014 hat Philippe Hertig den VSG-CH in der neugegründeten Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS; Conférence faîtière des didactiques des disciplines en Suisse COFADIS) vertreten, in der er sich bis heute für die Anliegen der Fachdidaktik in der Schweiz engagiert. Die KOFADIS wird im Beitrag von Peter Labudde in dieser Publikation näher beschrieben.

Die Geographiedidaktik in der Schweiz wäre ohne Philippe Hertigs Werk ärmer. Die Themen, die er schon früh in die schulgeographische Diskussion in der Schweiz eingebracht hat, sind heute etablierte Arbeitsfelder. Dies gilt ganz besonders für das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung im Schulfach Geographie, das einen Schwerpunkt seiner wissenschaftlichen Tätigkeit bildete (Hertig, 2014). Die umfangreiche Liste von wegweisenden Monographien und Buchpublikationen Philippe Hertigs zur Fachdidaktik Geographie zeugt von seinem fruchtbaren wissenschaftlichen und praktischen Schaffen als Geographiedidaktiker und Lehrer.

Literatur

- Balzli, M., Collet, G., Gilgen, B., Hasler, M., Heim, H., Hertig, Ph., Theurillat, P.-Y., Reinfried, S., Speck, P. et Volkart, H. R. (1995). *Modell-Lehrplan Geographie für die Sekundarstufe II. Modèle de plan d'étude dans les écoles de degré secondaire supérieur*. AFGg Dokument Nr. 4. Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie der WBZ (AFGg) / Groupe de travail didactique de la géographie (GDGg).
- Collet, G. et Hertig, Ph. (avec Speck, P. et Fondation Éducation et Développement) (1998a). *Des Mondes, un monde...* Loisirs et Pédagogie.
- Collet, G. et Hertig, Ph. (avec Speck, P., Varcher, P. et Fondation Éducation et Développement) (1998b). *Des Mondes, un monde... Livre du maître*. Loisirs et Pédagogie.
- Collet, G. et Hertig, Ph. (1996a). *Europe, des Europes...* Loisirs et Pédagogie.
- Collet, G. et Hertig, Ph. (1996b). *Europe, des Europes... Commentaires (Livre du maître)*. Loisirs et Pédagogie.
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1995). *Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar 1995*. EDK. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1995/1001_1001_1001/de
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994): *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen – Dossier EDK 30A*. EDK. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung>
- Gilgen, B. (1986). *Schulgeographie in der Schweiz. Eine Standortbestimmung aus Anlass der 75-Jahr-Feier 1986*. Verein Schweizerischer Geographielehrer.
- Hertig, Ph. (2014). Quels outils de pensée pour aborder des problèmes sociétaux complexes? Une recherche impliquant la didactique de la géographie. *GeoAgenda* 5, 18-23.
- Hertig, Ph. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes. Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud*. Géovisions n°39. Université de Lausanne, Institut de géographie.
- Hertig, Ph. (1992). Pour une éducation géographique. In B. Gilgen (Hrsg.), *Conceptions de la didactique de la géographie en Suisse /*

- Ausbildungskonzepte der Geographie- Didaktik in der Schweiz*. AFGg-Dokument Nr. 2 (pp. 52-57). Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie der WBZ (AFGg) / Groupe de travail didactique de la géographie (GDGg).
- Hertig, Ph. et Vetterli, C. (1992). Objectifs de l'enseignement de la géographie. In B. Gilgen (Hrsg.), *Conceptions de la didactique de la géographie en Suisse/Ausbildungskonzepte der Geographie-Didaktik in der Schweiz*. AFGg-Dokument Nr. 2 (pp. 2-6). Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie der WBZ (AFGg) / Groupe de travail didactique de la géographie (GDGg).
- Hertig, Ph. et Varcher, P. (2004). Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire. In Ph. Hertig, S. Reinfried, L. Tschumi et P. Varcher, *Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse / Die Schulgeographie in der Schweiz – Entwicklungen und Perspektiven*. AFGg-Dokument Nr. 7 (pp. 19-38). Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie der WBZ (AFGg) / Groupe de travail didactique de la géographie (GDGg).
- Lüscher, P. et Hertig, Ph. (1991). *Die Stundendotation im Fach Geographie – Eine Untersuchung an schweizerischen Gymnasien*. AFGg-Dokument Nr. 1. Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie der WBZ (AFGg) / Groupe de travail didactique de la géographie (GDGg).
- Pache, A. et Hertig, Ph. (2006). Quelques exemples de séquences d'enseignement-apprentissage articulées autour de deux concepts intégrateurs de la géographie: représentation et échelle. In P. Varcher, D. Opferkuch, A. Pache, Ph. Hertig, M. Hasler et Minder, P. (2006). *Problématiser les savoirs en géographie: propositions de séquences didactiques/Umsetzungsvorschläge zu einem problemorientierten Geographieunterricht* (pp. 25-52). AFGg Dokument Nr. 8. Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie der WBZ (AFGg) / Groupe de travail didactique de la géographie (GDGg).
- Reinfried, S. et Hertig, S. (2011). Geographical education: How human-environment-society processes work. In UNESCO-EOLSS Joint Committee (Eds.), *Geography. Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*, Eolss Publishers. <https://www.eolss.net/sample-chapters/c05/E6-06B-46.pdf>
- Vettiger, B., Jetzer, A., Golay, D., Rempfler, A., Boller, F. Klopffstein, U. et Uehlinger, H. (2007). *Basismodule Geografie*. Lehrmittelverlag Zürich.

Peter LABUDDE

**Conférence faîtière des didactiques
des disciplines en Suisse (COFADIS)
Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS)**

Die Konferenz Fachdidaktiken Schweiz ist die Dachorganisation aller fachdidaktischen Verbände der Schweiz. Zu den aktuell 17 Verbänden gehören u. a. aus den Human- und Sozialwissenschaften¹: Verband Geographiedidaktik; Groupe d'étude de la Didactique de l'Histoire de la Suisse romande et italienne; Deutschschweizer Gesellschaft für Geschichtsdidaktik; Fachdidaktikforum Ethik, Religionen, Kultur; Forum NMG-Didaktik (Natur, Mensch, Gesellschaft); Gesellschaft für Religionskunde; Verband Fachdidaktik Wirtschaft – Arbeit – Haushalt.

Wann und wie kam es zur Gründung der KOFADIS? Um die Jahrtausendwende führten die Gründung und der Aufbau der Pädagogischen Hochschulen zu gewaltigen Umbrüchen in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, unter anderem durch durchgehende Tertiarisierung, neue Studienpläne, stärkeren Forschungsauftrag, höhere Anforderungsprofile für Dozierende, andere Finanzierungen. Kurz gesagt, die Karten wurden neu gemischt und verteilt. Viele Vorgängerinstitutionen der neuen Pädagogischen Hochschulen, insbesondere die Ausbildungsinstitutionen für

¹ <https://kofadis.ch/fr/notre-profil/>

Lehrpersonen der Primarstufe (1.-6. Schuljahr, d. h. sechs- bis zwölfjährige Schüler:innen) und des Kindergartens (Vier- bis Sechsjährige), wiesen grosse Stärken in Bereichen wie Pädagogik und Allgemeiner Didaktik auf. Hingegen waren die Fachdidaktiken in den Seminaren, den Vorgängerinstitutionen der PHen, oftmals nur wenig elaboriert, sie wurden mancherorts fachfremd unterrichtet und die Stundendotation war klein. Fachdidaktische Forschung und Entwicklung gab es nur wenig.

Um die Fachdidaktiken in den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen zu stärken, kamen bereits bestehende fachdidaktische Arbeitsgruppen, Vereine und Verbände im Jahr 2011 erstmals zusammen². Ziel war es, in der Schweiz einen Dachverband Fachdidaktiken zu gründen. Als Vorbild diente u. a. die 2001 in Deutschland gegründete *Gesellschaft für Fachdidaktik – Dachverband der Fachdidaktischen Fachgesellschaften*³. 2014 war es so weit, dass die KOFADIS als Dachverband offiziell gegründet war. Ziele, Strukturen, Name, Personal- und Finanzfragen, Rahmen für Veranstaltungen, Kooperation mit anderen Institutionen und Gesellschaften, insbesondere mit der der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, waren geklärt; die Gestaltung einer eigenen Website wurde initiiert.

Es erfüllte die KOFADIS mit grosser Genugtuung, dass Swissuniversities, der Dachverband der Schweizer Universitäten und Hochschulen, Mitte des zurückliegenden Jahrzehnts ein Programm *Aufbau der Fachdidaktiken* beschloss und grosszügig Mittel bereitstellte. Im Wortlaut heisst es⁴: «*Zur Stärkung der Forschung und zur Nachwuchsförderung im Bereich Fachdidaktiken unterstützt das Programm die nationale und internationale Vernetzung, den Aufbau und die Weiterentwicklung von Masterprogrammen sowie die Schaffung von Qualifikationsstellen auf Stufe Master und Doktorat.*» Das millionenschwere Förderprogramm (erste Phase 2017-2021, zweite Phase 2021-2024) betrifft ganz zentral zwei Arbeitsfelder und Anliegen der KOFADIS (siehe oben), den Ausbau der fachdidaktischen Forschung und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Fachdidaktiken.

² Philippe Hertig – als Brückenbauer zwischen Suisse Romande und Deutschschweiz – und der Autor des vorliegenden Beitrags waren vom ersten Treffen an dabei und setzen sich bis heute für die KOFADIS und deren Anliegen ein.

³ <https://www.fachdidaktik.org>

⁴ <https://www.swissuniversities.ch/themen/fachdidaktiken/p-9-aufbau-der-fachdidaktiken>

Die Konferenz engagiert sich in drei Arbeitsfeldern: 1) Stärkung der Fachdidaktiken in der Aus- und Weiterbildung von Lehrperson, 2) Ausbau der fachdidaktischen Forschung und Entwicklung, 3) Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Fachdidaktiken. Konkret geht es dabei um die folgenden Anliegen⁵.

In Bezug auf die Stärkung der Fachdidaktiken in der Aus- und Weiterbildung setzt sich die KOFADIS dafür ein,

- *« dass alle Lehrpersonen eine ausreichende fachliche und fachdidaktische Ausbildung aufweisen [...] »*
- *dass fachdidaktische Lehrveranstaltungen mit Unterrichtspraktika eng verzahnt werden.*
- *dass die Weiterbildung für alle Schulstufen fachdidaktisch und fachlich orientierte [...] Veranstaltungen anbietet.*
- *dass umfassendere Weiterbildungen mit fachdidaktischen und fachlichen Schwerpunkten angeboten werden. »*

Um die fachdidaktische Forschung und Entwicklung auszubauen, spricht sich die KOFADIS dafür aus,

- *« die Mittel für fachdidaktische Forschung und Entwicklung zu erhöhen, sodass sie mindestens 50 % der Mittel einer pädagogischen Hochschule für Forschung und Entwicklung ausmachen.*
- *den nationalen und internationalen Austausch zu fördern.*
- *dass die pädagogischen Hochschulen vermehrt Strukturen schaffen, um die fachdidaktische Forschung und Entwicklung gezielt zu fördern.*
- *dass die Fachdidaktiken in nationalen und regionalen Gremien gebührend vertreten sind. »*

Hinsichtlich der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses setzt sich die KOFADIS dafür ein,

- *« dass der wissenschaftliche Nachwuchs in den Fachdidaktiken gefördert wird.*
- *dass die pädagogischen Hochschulen Doktorierende finanziell unterstützen.*

⁵ <https://kofadis.ch/arbeitschwerpunkte/>

- *dass Schweizer Graduiertenprogramme nicht nur allgemeine Module enthalten, welche auf alle Fachdidaktiken ausgerichtet sind, sondern auch fachbereichsspezifische.*
- *dass in den Leitungsgremien der Graduiertenprogramme primär Fachdidaktiker-innen vertreten sind, welche eine ausgewiesene, langjährige und breite Forschungserfahrung in einer der Fachdidaktiken besitzen.»*

Der Untertitel des vorliegenden Buchs beginnt mit «*penser les transformations*». Es geht um das Neudenken von Transformationen, es geht damit um Umformungen und Umgestaltungen. Das alles sind auch Kernanliegen der KOFADIS: Die KOFADIS strebt eine enge Kooperation der verschiedenen Fachdidaktiken an und pflegt den Diskurs und eine enge Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaft und den jeweiligen Bezugsdisziplinen. Sie nimmt Stellung in Debatten, die einen fachdidaktischen Bezug haben. Dies betrifft sowohl Debatten in Bildungskreisen wie auch öffentliche oder politische Debatten. Auf diese Weise möchte die KOFADIS dazu beitragen, das Feld der Fachdidaktiken weiter zu formen und zu gestalten.

Marco ADAMINA

Konzeptionen und Bedeutung sprachregional übergreifender Austauschmöglichkeiten, Kooperationen und Projekte für Entwicklungen in den Fachdidaktiken

Der Aufbau und die bisherige Entwicklung der Fachdidaktiken in den verschiedenen Sprachräumen erfolgte teilweise sehr unterschiedlich, je nach Tradition und Einflüssen aus den fachlichen Bezugsdisziplinen, der Lehr- und Lernforschung, der curricularen Grundlagen (Bildungsrahmen, Lehrpläne), der jeweiligen Unterrichtspraxis und -entwicklung und dabei auch der Vorstellungen der Lernenden und Lehrenden sowie der Prägung durch unterschiedliche Methoden in der Forschung (qualitative und quantitative Methoden, Grundlagenforschung, nutzensinspirierte Anwendungsforschung, fachdidaktische Entwicklungsforschung/Design-based Research). So zeigen sich teilweise auch grosse Unterschiede in den Didaktiken der Natur- und Gesellschaftswissenschaften in den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz.

Von einigen wenigen Initiativen abgesehen, bestand lange Zeit eher wenig Austausch zwischen den Sprachregionen im Bereich der Fachdidaktiken (soweit diese überhaupt schon im Aufbau waren). Vielmehr erfolgte eine Vernetzung innerhalb der verschiedenen Sprachgebiete, so zwischen der französischsprachigen Schweiz, Frankreich, Belgien und Kanada oder innerhalb des deutschsprachigen Raums (DACH-Länder – Deutschland,

Österreich, Schweiz und Liechtenstein). Zunehmend waren und sind in beiden «Sprachraumlinien» Verbindungen zum englischsprachigen Sprachraum erkennbar. Feststellbar ist zum Beispiel, dass in unterrichtsbezogenen, unterrichtsmethodischen und fachdidaktischen Publikationen im deutschsprachigen Raum selten Publikationen aus dem französisch- oder italienischsprachigen Raum einbezogen und zitiert werden; vielmehr werden z. B. in deutschsprachigen Publikationen Referenzen aus dem englischsprachigen Raum aufgenommen.

Allerdings kann konstatiert werden, dass bereits in früheren Jahren wegweisende Impulse und Grundlagen erarbeitet wurden, die in verschiedene Sprachgebiete ausstrahlten und dabei auch den Aufbau und die Entwicklung in den Fachdidaktiken nachhaltig beeinflussten. Beispiele dafür sind die grundlegenden Arbeiten von Chomsky, Piaget, Inhelder und Aebli im Bereich der Kognitions- und Lernpsychologie sowie Beiträge von verschiedensten Autorinnen und Autoren, insbesondere im englischsprachigen Raum, zu Merkmalen eines moderat-konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnisses allgemein und in den verschiedenen Fachbereichen.

Die Situation hat sich in den letzten 25 bis 30 Jahren zunehmend verändert, indem auf verschiedenen Ebenen Initiativen ergriffen, aufgebaut und institutionalisiert wurden für den Austausch und die Kooperation zwischen Fachdidaktiken in den verschiedenen Sprachregionen, insbesondere auch in der Schweiz. Für die Didaktiken der Natur- und Gesellschaftswissenschaften können dabei verschiedene Formen und Intensitäten des Austauschs, der Kooperation und der gemeinsamen Projektentwicklung festgestellt und unterschieden werden:

- a) die Aufnahme und Übernahme von fachdidaktischen Entwicklungen und Grundlagen, die in einer Sprachregion erfolgten, in anderen Sprachregionen. Beispielsweise haben Impulse und Arbeiten der *Équipe de recherche en didactique et épistémologie des sciences sociales* in Genf (ERDESS; Audigier, Fink, Varcher, Jenni, Hertig, Pache u. a.) zu verschiedenen Bereichen der Geografie- und Geschichtsdidaktik und insbesondere zur «*éducation à la citoyenneté et au développement durable*» Weiterentwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz beeinflusst, so auch im Bereich der Lehrplanentwicklung.
- b) Kooperationen und Projekte einzelner Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus mehreren Sprachregionen, die von diesen initiiert und umgesetzt wurden. Nadine Fink und Peter Gautschi zum Beispiel

- haben in den letzten Jahren mehrmals zu geschichtsdidaktischen Themen aus der Perspektive der französisch- und deutschsprachigen Schweiz Publikationen erarbeitet (vgl. z. B. Fink und Gautschi 2018; Fink und Gautschi 2020).
- c) die Übernahme und Adaption von Projekt- und Entwicklungsarbeiten aus dem einem Sprachgebiet in einen anderen Sprachraum. Produktive Beispiele dazu sind die Initiativen, Grundlagen und Unterrichtshilfen für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Primarschule aus dem französischen Projekt «La Main à la Pâte» (<https://www.fondation-lamap.org/>), die im deutschsprachigen Raum umfassend aufgenommen und zum Teil adaptiert wurden auf der Site «Sonntaler» (<https://www.sonntaler.net>) oder aktuell die Initiative «Landschaftswissen» (Keller et al. 2021), die momentan für das französischsprachige Gebiet adaptiert und übernommen wird (Pache et al. 2021).
 - d) der Austausch und die Kooperation in sprachregional übergreifenden pädagogischen und fachdidaktischen Arbeitsgruppen, wie zum Beispiel in der Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie (AFG, vgl. dazu den Beitrag von Sibylle Reinfried in diesem Band) oder aktuell in der Arbeitsgruppe Bildung für Nachhaltige Entwicklung von Swissuniversities, in der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aller Pädagogischen Hochschulen der Schweiz sowie der Universitäten Genève und Fribourg und der Hochschule für Berufsbildung (EHB) vertreten sind.
 - e) die Anlage sprachregional übergreifender Projekte und Arbeiten, bei denen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus verschiedenen Sprachregionen kooperieren und fachdidaktische Forschungs- und Entwicklungsarbeit leisten. Das bisher grösste und umfassendste Projekt in dieser Hinsicht in der Schweiz stellen die Grundlagenarbeiten und die Entwicklung, Erprobung und Ausarbeitung der Nationalen Bildungsziele (HarmoS-Bildungsstandards) für die Erstsprachen, die Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften dar. In den Naturwissenschaften wurden die entsprechenden Arbeiten durch ein gemischtsprachliches Konsortium mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern von acht Pädagogischen Hochschulen und Institutionen ausgearbeitet (Adamina et al. 2008; Labudde et al. 2012).

Die Kooperation zwischen den Sprachregionen wurde auch durch die Gründung von Fachdidaktikverbänden in der Schweiz begünstigt. So war es sowohl bei der Gründung des Verbands Geographiedidaktik

Schweiz (VGD-CH/ADG-CH) 2008 wie auch beim Verband Fachdidaktik Naturwissenschaften Schweiz 2011 (DiNat.ch) ein wichtiges Anliegen, den Austausch und die Kooperation zwischen den Sprachregionen zu fördern, was bisher auch gut gelungen ist. So erfolgte zum Beispiel die Lancierung der Open-Access-Zeitschrift *Progress in Science Education* (PriSE, <https://e-publishing.cern.ch/index.php/prise>), in die Beiträge in deutsch, französisch, italienisch und englisch aufgenommen werden. Auch bei der Gründung der Dachorganisation der fachdidaktischen Verbände in der Schweiz, Kofadis.ch, wurde gezielt eine sprachregional übergreifende Institutionalisierung angestrebt (vgl. dazu den Beitrag von Peter Labudde in diesem Band).

Am Beispiel der Projekte «Bildung zu Klima, Klimawandel, Klimaschutz und Klimapolitik auf allen Bildungstufen» (Climate Change Education and Science Outreach, CCESO I und II) – an denen Philippe Hertig als verantwortlicher Vertreter der französischsprachigen Schweiz mitwirkte – werden im Folgenden einige wesentliche Ausgangslagen, Charakteristika und Bedingungen für fachdidaktische Entwicklungsforschungsprojekte über mehrere Sprachregionen hinweg beschrieben und zusammengestellt.

Ziel der Projekte war es, sprachregional übergreifend ein Bildungskonzept zu Klima, Klimawandel, Klimaschutz und Klimapolitik kumulativ für alle Bildungstufen zu erarbeiten und darauf aufbauend Lerngelegenheiten und Materialien für alle Schulstufen in den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz zu erarbeiten. Dazu wurden ein inhaltlicher und ein fachdidaktischer Analyseraster entwickelt und der Stand der fachdidaktischen Forschung und Entwicklung, Lehrpläne, Lehrmittel und Fachzeitschriften analysiert sowie Schülervorstellungen auf verschiedenen Schulstufen und Konzepte, Einstellungen und Anliegen von Lehrpersonen in Interviews erhoben und untersucht. Mittels einer didaktischen Rekonstruktion wurde ein Bildungskonzept zu diesem Lernbereich für alle Bildungstufen entworfen, aus verschiedenen Perspektiven überprüft und möglichst breit «abgesichert». Die Entwicklung und Erarbeitung der Lerngelegenheiten orientierte sich an diesen konzeptionellen Grundlagen und wurden durch entsprechende Erprobungen in Klassen möglichst «praxistauglich» angelegt (vgl. dazu Adamina et al. 2018). Fachliche und fachdidaktische Grundlagen sowie die Lerngelegenheiten für die verschiedenen Bildungstufen für die deutsch-, französisch- und italienischsprachige Schweiz sind als Themendossier zusammengestellt und stehen auf der Site von education21 unter <https://www.education21.ch/de/themendossier/klima> zur Verfügung.

Die Projekte CCESO I und II waren damit in verschiedener Hinsicht übergreifend angelegt: (a) durch den Einbezug von Grundlagen und Aspekten aus den Natur- und Gesellschaftswissenschaften sowie Aspekten der Bildung mit Blick auf Nachhaltige Entwicklung, (b) durch die enge Verbindung zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, (c) Beteiligung mehrerer Sprachregionen der Schweiz.

Diese Projektanlage erforderte die enge Kooperation zwischen allen Beteiligten von Anfang an, eine saubere Abstützung auf den fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen (aus den verschiedenen Sprachregionen) und, durch entsprechende Recherchen, die grösstmögliche Nähe zum Unterrichtsalltag und dabei entsprechende Erhebungen bei Lernenden und Lehrenden sowie Erprobungen im Unterricht in den beteiligten Sprachregionen. Viele Grundlagen und auch Lerngelegenheiten wurden zwar im deutschsprachigen Raum entwickelt, konnten aber durch umfassende Bearbeitung und Adaption auf die Situation in der französischen und italienischen Sprachregion übertragen werden oder wurden adaptiert. Dazu waren der Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses für fachliche und fachdidaktische Fragen und Herausforderungen, der intensive Austausch und Klärungen zu verschiedensten Punkten und umfangreiche Absprachen im Team notwendig. Der Anspruch, in kumulativer Form ein Bildungskonzept sowie Lerngelegenheiten für verschiedene Schulstufen in verschiedenen Sprachregionen zu entwickeln und auszuarbeiten, bedingte in hohem Mass von allen Beteiligten den Perspektivenwechsel in verschiedener Hinsicht: Bildungsverständnis, Fachverständnis, fachdidaktisches Verständnis, Perspektive der Lernenden und Lehrenden auf den verschiedenen Schulstufen, sprachregionale Besonderheiten und Traditionen.

Unabdingbar und von herausragender Bedeutung für das Gelingen der beiden Projekte waren insbesondere die Bereitschaft der Projektbeteiligten, sich über die Bildungsstufen und Sprachregionen hinweg auf inhaltliche, fachdidaktische, konzeptionelle und entwicklungsbezogene Fragen und Aspekte einzulassen, lösungsorientiert an konzeptionellen und entwicklungsbezogenen Aufgaben mitzuarbeiten, unterschiedliche Diskurse produktiv aufzunehmen und auszuhalten sowie das Commitment, die Projektarbeiten mitzutragen und mitzuverantworten (vgl. dazu Adamina et al. 2019).

Die Initiative für das Projekt CCESO geht zwar auch auf die Ideen, Anregungen und die Zusammenarbeit einzelner Personen aus Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken in den deutsch- und französischsprachigen

Regionen der Schweiz zurück (am Anfang stehen meist «Bottom-up»-Personen mit Initiativen, Ideen und Anliegen!), konnte aber auch in guter Form institutionell verankert werden, indem das Bundesamt für Umwelt (BAFU) und der Verein Globe Schweiz ihre nachhaltige Unterstützung und Förderung zusicherten, administrative und organisatorische Arbeiten übernahmen und das BAFU finanziell die Projektarbeiten zu einem grossen Teil ermöglichte.

Sprachregional übergreifende Austauschmöglichkeiten, Kooperationen und Projekte ergeben vielfältige Möglichkeiten und Perspektiven für produktive und fruchtbare Entwicklungen und Grundlagenarbeiten in den Fachdidaktiken.

Philippe Hertig kommt das grosse Verdienst zu, mit seinen fachdidaktischen Initiativen, Anregungen, Arbeiten und seinen Netzwerkbemühungen Wesentliches und Bereicherndes zum sprachregional übergreifenden Austausch und zur Kooperation in entsprechenden gemischten Arbeitsgruppen und Projekten beigetragen zu haben. Es war ihm ein wichtiges Anliegen, immer wieder neue Gelegenheiten und Möglichkeiten zu initiieren und zu unterstützen. Mit dem vorliegenden Beitrag will ich Philippe Hertig einen besonderen «Preis» und eine grosse Anerkennung als fachdidaktischer «Brückenbauer» zwischen den Sprachregionen der Schweiz verleihen – meine grosse Wertschätzung und herzlichen Dank Philippe, auch für die sehr gute, anregende und angenehme Zusammenarbeit über die letzten Jahre hinweg – Merci!

Es ist zu hoffen und zu wünschen, dass diese Initiativen und sprachregional übergreifenden Arbeiten und Projekte fortgesetzt und weiterentwickelt werden und damit mehrperspektivische Ansätze in den Fachdidaktiken auch in dieser Hinsicht weiterverfolgt werden. Wie im Beitrag aufgezeigt wird, sind entsprechende Voraussetzungen geschaffen und Initiativen auf gutem Weg zur Weiterentwicklung und Realisierung.

Literatur

- Adamina, M., Hertig, Ph., Probst, M., Reinfried, S. und Stucki, P. (2018). *Klimabildung in allen Zyklen der Volksschule und in der Sekundarstufe II*. Schlussbericht Projektphase CCESO I 2016/2017 (vollständige Fassung). GLOBE Schweiz. https://www.globe-swiss.ch/files/Downloads/1568/Download/Schlussbericht_CCESO1_lang_2018.pdf
- Adamina, M., Hertig, Ph., Probst, M., Reinfried, S., Stucki, P., Lupatini, M., Monti, L. und Vogel, J. (2019). *Bildung zu Klimawandel und Klimapolitik*

- auf allen Bildungsstufen: Exemplarische Lerngelegenheiten*. Schlussbericht Projektphase CCEO II. Globe Schweiz.
- Adamina, M. Labudde, P., Gingins, F., Nidegger, Chr. et al. (2009). *HarmoS Naturwissenschaften+. Kompetenzmodell und Vorschläge für Basisstandards Naturwissenschaften*. Wissenschaftlicher Schlussbericht. HarmoS Konsortium Naturwissenschaften+.
- Fink, N. et Gautschi, P. (2020). Spécificités des leçons d’histoire de son propre pays. A la recherche de caractéristiques pertinentes pour une analyse interculturelle. Dans N. Fink, M. Furrer et P. Gautschi (dir.), *The Teaching of the history of one’s own country. International experiences in a comparative perspective* (p. 152-169). Wochenschau Verlag. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4012>
- Fink, N., et Gautschi, P. (2018). Interdisciplinarité et pluridisciplinarité dans l’enseignement de l’histoire en Suisse romande et alémanique. *Revue internationale de didactique de l’histoire et des sciences sociales/ International journal for history and social sciences education*, 2/2017, 73-88.
- Keller, R., Huser, K., Breitenmoser, P. et Backhaus N. (2021). Landschaftswissen.ch. PHZH und Universität Zürich. <https://landschaftswissen.ch>
- Labudde, P., Nidegger, Chr., Adamina, M. und Gingins, F. (2012). The development, validation and implementation of standards in science education: Changes and difficulties in the Swiss project HarmoS. In S. Bernholt, K. Neumann et P. Nentwig (dir.), *Making it tangible. Learning outcomes in science education*, 235-259. Waxmann.
- Pache, A. et al. (2021). Penser le paysage.ch. HEP Vaud. <https://penser-le-paysage.ch>

Pour finir en dialogue

Alain PACHE, Nicole DURISCH GAUTHIER et Nadine FINK

Entretien avec Philippe Hertig, le 2 juin 2022

Comment as-tu été amené à la didactique de la géographie ? Pourrais-tu nous résumer les débuts de ton parcours ?

Cela a commencé par un pari ! Deux ans à peine après mon brevet d'enseignement secondaire, que j'ai effectué à l'époque au SPES¹, les deux titulaires de la didactique de la géographie – avec lesquels je m'étais très mal entendu pendant mon parcours d'étudiant – ont démissionné. Deux postes ont été mis au concours. C'est ainsi qu'avec Claude Vetterli, un collègue de l'établissement dans lequel je travaillais et qui avait fait le SPES en même temps que moi, on s'est dit, allez, on postule tous les deux, rien que pour prendre le contrepied de ce qu'on avait vécu. On pensait n'avoir aucune chance parce qu'on était trop jeune, on n'avait pas d'expérience, etc. Et en fait, on a été pris pour remplacer les deux titulaires précédents ! C'est comme ça que j'ai commencé à faire de la didactique de la géographie. Il y a eu à l'origine une sorte de pari qu'on avait fait pour, entre guillemets, mettre les bâtons dans les roues et faire le contraire de ce qu'on avait vécu comme stagiaire.

Et tu avais quel âge à ce moment-là ?

C'était en 1986, donc je n'avais que deux ans d'expérience de l'enseignement, si je ne compte pas l'année de stage. Et parallèlement

¹ Les acronymes sont explicités à la suite de l'entretien.

à mon travail d'enseignant, j'étais assistant à temps partiel à l'UNIL où j'avais commencé une thèse en géomorphologie que je n'ai, soit dit en passant, jamais achevée. Donc tout a vraiment commencé comme ça. Au début, durant notre première année de didactique, Claude et moi avons tout construit à partir d'une page blanche. Nous sommes entrés en didactique comme des maîtres-artisans. C'était ça le début. Mais la situation a très vite changé parce que, dès l'année suivante, dès 1987-1988, j'ai été inclus dans ce qui deviendra au niveau suisse le Groupe de travail de didactique de la géographie, le GDGg (AFGg en allemand). En effet, ce groupe-là commençait à réfléchir sur les rapports entre les gymnases et les universités, dans la perspective de ce qui deviendra par la suite la révision de la maturité de 1995. Ils avaient besoin d'une personne francophone dans le groupe, si possible un francophone qui comprenne l'allemand. Bien que Claude Vetterli ait étudié l'allemand à l'UNIL, c'est moi qui ai rejoint ce groupe. Cela a été une manière rapide de mettre le pied à l'étrier en didactique, avec tout de suite une ouverture sur le fait que les cultures en la matière divergent de part et d'autre de la Sarine. Ce facteur a d'emblée intensifié mon investissement dans la didactique.

C'est cela qui t'a motivé à poursuivre dans la didactique ? C'est ça que tu veux dire ?

Oui, tout à fait. Et puis, dans le cadre des travaux de ce groupe, puis dans le cadre des travaux de refonte des plans d'études à Genève et dans le canton de Vaud ainsi que de révision de la maturité fédérale, j'ai assez rapidement rencontré Pierre Varcher. Il a été un sacré moteur, je ne dirais pas un maître, mais, c'était quand même quelqu'un qui a représenté pour moi un facteur de progression rapide. Ensuite, au milieu des années 1990, pendant quatre ans, j'ai été co-auteur avec Grégoire Collet, aujourd'hui enseignant au Gymnase de Morges, des deux manuels *Europe, des Europes* et *Des Mondes, un monde*. Ce travail m'a amené, évidemment, à questionner la didactique et à questionner l'enseignement. C'était une manière de faire de la recherche-développement, même si, à l'époque, je n'utilisais pas cette étiquette. L'expérience du SPES aussi a été un facteur qui m'a ancré en didactique. En étant formateur d'enseignant-e-s en géographie, on est tout de suite amené à questionner son propre enseignement. À l'époque du SPES, on était enseignant à environ 50 % et formateur pour le reste, en principe à 40 ou 60 %. Et les deux expériences s'éclairaient beaucoup. La rencontre avec la recherche s'est faite à travers les rencontres avec les collègues du GDGg. Et puis, avant de faire de la recherche à proprement parler, si ça a un sens de

le dire comme ça, à travers le travail sur les manuels et sur les curriculums. Puis, quelques années plus tard, en 2005 pour être exact, j'ai rejoint l'équipe de François Audigier². Cette expérience a représenté un autre *booster* pour utiliser un mot français.

Quels ont été les moments marquants ou les moments remarquables pour toi dans cette phase de constitution du champ des didactiques des SHS durant ces trente dernières années ?

Je pense que durant mes premières années de travail dans ce champ-là, dans les années 1986, il existait relativement peu d'ouvrages de référence. À part un ouvrage de 1969 de Madame Debesse-Arviset³, il y avait ce petit bouquin de Mérenne Schoumaker⁴ qui est resté relativement longtemps la principale référence en français en didactique de la géo. Cet ouvrage, je pense, a été un premier élément qui a contribué à la constitution du champ. Et si, à présent, on élargit la perspective à l'aire francophone, on peut évidemment citer les colloques de l'INRP dont François Audigier était une des chevilles ouvrières, mais dont on n'avait que des échos relativement ténus en Suisse romande. Dans un premier temps, il faut le dire, il s'agissait d'une initiative assez franco-française. Et puis, ensuite, a été mis sur pied le colloque qu'on appelle aujourd'hui le colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté, qui est devenu par la suite annuel. Je n'ai pas participé tout de suite à ces colloques-là. C'est au moment où j'ai rejoint l'équipe de François Audigier que j'ai commencé à y participer. Parallèlement, on a commencé à disposer de publications, soit dans les *Cahiers pédagogiques*, soit dans des revues spécialisées. Les ouvrages de Desplanques⁵ et de Giolitto⁶ ont aussi représenté une contribution intéressante au champ de la didactique de la géographie. Enfin, comme je l'ai dit tout à l'heure en évoquant mon parcours, le travail sur les deux manuels pour le secondaire I, sur les curriculums, sur les plans d'études ainsi que l'introduction de l'approche par compétences ont contribué, je pense, à la constitution progressive de ce champ. Même si, encore une fois, à titre personnel, il est indéniable

² Équipe de recherche en didactiques et en épistémologie des sciences sociales (ERDESS), Université de Genève.

³ Debesse-Arviset, M.-L. (1969). *La Géographie à l'école*. Presses universitaires de France.

⁴ Mérenne-Schoumaker, B. (1986). *Éléments de didactique de la géographie* [Numéro spécial], *Géographie*, 19, 1-135.

⁵ Desplanques, P. (dir.). (1994). *Profession enseignant. La géographie en collège et en lycée*. Hachette Éducation.

⁶ Giolitto, P. (2004). *Enseigner la géographie à l'école*. Hachette Éducation.

qu'en dehors du travail sur les deux ouvrages, la plus haute marche, je l'ai franchie lorsque j'ai rejoint l'équipe de François Audigier.

Et puis, il y a eu la constitution des HEP au tournant des années 2000, avec l'octroi d'un temps de recherche, même si au début, celui-ci était réduit à la portion congrue. Un autre moment important, je pense, est la part prise progressivement par l'éducation en vue d'un développement durable. Si je résume, les principaux moments ont été les échos de ce qui se passait en France, le petit bouquin de Mérenne Schoumaker et le travail sur les deux ouvrages en recherche-développement, parce que ce travail a représenté une étape importante dans la réflexion.

Combien d'années a-t-il fallu pour rédiger les deux ouvrages ?

Quatre ans, de 1994 à 1998. De 1994 à 1996 pour le premier, celui sur l'Europe, puis de 1996 à 1998 pour le second, tout en étant à côté enseignant et formateur. C'était assez sportif.

Par rapport aux autres disciplines, comment était-ce quand tu as commencé ta carrière ? Il y avait de la géographie, de l'histoire. Est-ce qu'il y avait déjà les huit didactiques actuelles ?

Non ! Au SPES, le champ des sciences humaines et sociales n'existait pas. Nous avons relativement peu de contacts avec les collègues de la didactique de l'histoire, parce qu'ils ont durant longtemps été très, très étroitement attachés à l'approche par objectifs, et ce dans sa déclinaison extrême, ce que je n'ai jamais vraiment supporté. Nous avons donc relativement peu de contacts avec les collègues de l'histoire, même si nous avons beaucoup de stagiaires en commun, du fait que les étudiant-e-s en géographie de l'époque provenaient des Lettres. La Faculté des géosciences n'existait pas encore. Nous avons beaucoup plus de contacts avec la didactique des maths et avec la didactique des sciences de la nature. Et avec un collègue qui a quitté la HEP il y a quelques années, Jean-Claude Richoz. Mais le champ des didactiques des sciences humaines et sociales n'existait pas du tout à cette époque, du moins au SPES. Il est apparu avec la HEP et a mis du temps à se constituer. Au début, il y a eu deux domaines des sciences humaines, parce qu'on était deux coresponsables, un qui était axé économie et un autre qui était axé histoire, géo et sciences des religions. Claude Schwab était là au début, puis, très vite, Christine [Schwaab], puis après quelques années toi, Alain. En fait, le champ qui est aujourd'hui celui de l'UER ne s'est constitué que très progressivement.

Quand tu étais déjà responsable de ce domaine ?

Oui. Dès le moment où j'ai été engagé à la HEP, j'ai été responsable d'une des parties du domaine des sciences humaines, comme cela s'appelait à l'époque. Puis, quand Christine Schwaab, l'autre coresponsable, est partie de la HEP pour devenir directrice du Gymnase de Burier, c'est moi qui ai repris l'entier du domaine. Depuis lors, j'ai été le responsable du domaine, puis celui de l'UER SHS.

Cela signifie, en fait, que ce domaine des sciences humaines et sociales à la HEP s'est développé sous ta responsabilité pour des raisons administratives ou est-ce aussi le fait de ta volonté de construire des liens au sein des sciences humaines et sociales ? Comment cela s'est-il produit ?

Je ne vais pas prétendre que tout est le fait de ma volonté ! La structure de la première HEP en domaines a été pensée quand l'institution a été créée, en reproduisant un peu les domaines qui étaient ceux du gymnase. S'y ajoutaient le domaine des sciences de l'éducation et un domaine qui était spécialement dévolu à la recherche. La décision d'attribuer à chaque domaine du temps de recherche a été prise après le retrait de la demande de reconnaissance, lorsqu'on a fait la HEP ⁷ ; c'est à partir de là que le domaine des didactiques des sciences humaines s'est reconstitué dans notre institution. La didactique de la psychologie, par exemple, n'en a pas fait partie tout de suite. Puis, du fait que plusieurs d'entre nous avons commencé à travailler avec François Audigier dans le cadre de l'ERDESS, nous avons pensé au-delà des disciplines. L'ERDESS, ce n'était ni la didactique de l'histoire ni la didactique de la géographie. Cette expérience a fortement contribué à ce que nous travaillions ensemble à la HEP et a nourri nos réflexions.

Quelles sont, selon toi, les principales transformations dans le champ de l'éducation et de la formation ? Tu as mentionné l'approche par compétences, le passage aux « Éducatifs à... » : souhaites-tu développer ces points-là ou est-ce qu'il y a d'autres transformations qui te paraissent importantes ?

Pour moi, la constitution du champ scientifique des didactiques représente une transformation majeure. Oui, parce que quand j'ai

⁷ Le retrait de la demande de reconnaissance des diplômes (au niveau suisse) a eu lieu en 2004. En effet, les dossiers des différentes filières de formation n'étaient pas suffisamment solides. Puis, en décembre 2005, trois nouveaux dossiers ont été déposés avec succès auprès de la CDIP. C'est le début d'une nouvelle période pour la HEP (d'où le terme de « HEP 2 »).

commencé comme formateur, je ne peux pas dire qu'il existait un champ scientifique en didactique de la géo, un champ qui s'appuie sur la recherche. Un autre élément marquant est l'hétérogénéité croissante des élèves et des classes. C'est peut-être un lieu commun de le dire, mais c'est un fait marquant par rapport aux débuts de mon travail d'enseignant au Belvédère. Même si je n'ai plus de classe dans un collège depuis dix ans, j'ai pu le constater à maintes reprises, notamment lors de mes visites de stages. C'est une évolution qui est tout à fait frappante. Et qui fait qu'on doit se poser d'autres questions didactiques que celles que l'on se posait il y a vingt ans. Ensuite, il y a la professionnalisation de la formation des enseignantes et des enseignants. Il n'y a plus beaucoup de points communs entre ce que l'on fait aujourd'hui à la HEP et la formation qui était dispensée à l'École normale. Le processus de tertiarisation qui implique que la formation s'appuie sur la recherche est en effet une évolution absolument fondamentale. Y compris pour les enseignantes et les enseignants du primaire. Une autre transformation que j'estime importante est le regard critique porté sur l'approche par compétences. Je dis ça parce que l'approche par compétences a été imposée dans les curriculums selon une logique *top-down*. Le fait de repenser les curriculums dans ce sens-là m'a amené à porter un regard très critique sur les politiques institutionnelles ainsi que sur l'approche par compétences qui était considérée par certains comme une voie royale. Elle était considérée comme la recette de tout succès. Sinon, il y a la place croissante prise par les QSV dans notre champ. Ça, c'est très frappant aussi. Avant, on n'appelait pas ça comme ça, même si, au début de ma carrière d'enseignant, il y avait déjà des thématiques qu'on pourrait aujourd'hui étiqueter de QSV. Je suis persuadé que si je cherchais de vieux documents distribués dans les années 1980 à mes élèves, j'y trouverais pas mal de fois le mot «enjeu». D'ailleurs, cela énervait certains de mes collègues : pourquoi tu vois toujours tout sous forme d'enjeux et de problèmes ? Il faut transmettre le savoir ! Voilà ce que certains me disaient. Une autre transformation importante qui questionne nos disciplines est la place croissante que prennent les «Éducatifs à...» ainsi que les transformations liées au numérique avec des enjeux particuliers en géographie, notamment dans le domaine de la cartographie. Ce n'est pas le domaine que j'ai le plus investi dans mes travaux, de loin pas, mais il représente un enjeu que j'ai abordé à travers le prisme de mes travaux sur l'image, des ressources didactiques sur l'image, des globes virtuels. Voilà, il s'agit là, je pense, des principales transformations que j'identifie dans le champ de l'éducation.

Quel regard portes-tu sur le rôle joué par les didactiques des SHS en période de crise environnementale, sociale, démocratique ?

Je pense que les didactiques des SHS jouent un rôle de veille absolument crucial. Les didactiques doivent veiller à ce que les disciplines scolaires et les contenus qui sont travaillés avec les élèves, les apprentissages vers lesquels on veut amener les élèves, et donc nos étudiantes et étudiants aussi, outillent leur esprit critique, leur permettent de ne pas croire n'importe quoi, n'importe comment. C'est peut-être du sens commun, mais aujourd'hui, avec la manière dont beaucoup de jeunes s'informent sur les réseaux sociaux et peut-être exclusivement par ce biais, l'esprit critique représente, je pense, un enjeu absolument crucial. Je pense aussi que nos disciplines – et là je fais référence à l'ensemble des disciplines des SHS – ont un rôle particulièrement important à jouer dans le fait qu'il faut donner aux élèves mais aussi aux futurs enseignant-e-s, des outils qui vont leur permettre de penser autrement qu'en raisonnement de causalité linéaire ou de raisonnement binaire. Cela me paraît absolument essentiel. Et nos didactiques, respectivement nos disciplines de référence, peuvent y contribuer, et favoriser la pensée en termes de système, de pensée critique, de pensée de la complexité, de pensée de la créativité, aussi pour envisager l'avenir. Donc là, je pense qu'on a un rôle tout à fait crucial à jouer auprès des enseignantes et des enseignants en formation, auprès des conceptrices, des concepteurs de ressources didactiques que les enseignantes et les enseignants utilisent dans leurs pratiques. C'est absolument fondamental. À la fin d'une conférence que j'ai donnée récemment pour le Réseau des INSPE⁸, quelqu'un qui m'a posé la question suivante : mais finalement, face aux enjeux d'aujourd'hui, qu'est-ce qui est le plus important ? L'environnement ou les problèmes sociaux ? De mon point de vue, c'est d'importance égale, parce qu'on ne va pas résoudre les problèmes environnementaux sans résoudre les problèmes sociaux. Parce que l'on peut bien dire à quelqu'un qui crève de faim qu'il faut faire attention à son environnement, mais il va d'abord vouloir se nourrir. Là encore, c'est peut-être un raccourci, mais je pense que dans le contexte d'aujourd'hui, les apprentissages, les compétences, les capacités que les disciplines des sciences en général, des sciences humaines et sociales en particulier, peuvent apporter dans la construction d'un individu, d'un-e citoyen-ne

⁸ Philippe Hertig, « Une épistémologie des "Éducatrices à..." ? Réflexions sur quelques enjeux de formation des enseignant-e-s à l'exemple de l'éducation à la durabilité », conférence au Printemps de la recherche en éducation, <https://www.youtube.com/watch?v=ZOeFbzP-1Pg> (consulté le 29.08.2022).

responsable sont absolument fondamentales en termes d'esprit critique. Il s'agit pour cela de penser en termes de système, de complexité.

On ne va pas te demander de refaire la conférence que tu as donnée l'autre jour sur la pensée complexe. Mais peux-tu synthétiser les principaux enjeux éducatifs autour de la complexité ?

C'est absolument crucial d'une part, pour les apprentissages des élèves, et d'autre part, pour les enseignantes et les enseignants afin que les démarches qu'elles et ils déploient en classe ne se réduisent pas à des causalités simples ou à du raisonnement binaire de type les gentils et les méchants. Donc ces enjeux sont encore une fois tout à fait fondamentaux. Dans une institution de formation des enseignant-e-s comme la nôtre, on doit toujours prendre en considération ces deux niveaux : ce sont des enjeux d'apprentissage pour les élèves, mais aussi pour les enseignantes et enseignants que je forme pour qu'elles ou ils soient à même de favoriser ou de penser des dispositifs d'enseignement-apprentissage qui vont permettre aux élèves de développer des savoirs au sens très large du terme : des savoirs, des compétences, des capacités. Et puis, ce qui n'apparaît pas, ou que très implicitement, c'est que cela ne concerne pas uniquement la géographie ; c'est quelque chose qui devrait se faire dans toutes les disciplines scientifiques en tout cas ; à mon avis, même dans toutes les disciplines. Il faut donc également penser à la manière de croiser des regards disciplinaires pour appréhender les enjeux de société d'aujourd'hui et de demain. Finalement, plutôt que de parler de pensée systémique ou de pensée complexe, je pourrais directement parler de QSV au sens où ce ne serait pas très différent. Apprendre à penser ensemble, je pense que c'est un enjeu tout à fait important.

Quand tu dis ensemble, à quoi penses-tu exactement ?

C'est penser au-delà du silo de ma discipline. C'est-à-dire être prêt à interpellier la ou le collègue qui enseigne la biologie, l'histoire, l'économie, l'éthique et cultures religieuses, etc., parce que mon regard de géographe sur le monde, sur un enjeu de société actuel ne va pas suffire à déchiffrer ce monde. Je ne sais pas si vous avez entendu ou eu l'occasion de voir la conférence que Michel Lussault a récemment donnée à la HEP Vaud⁹. Je n'aime pas tellement le terme « post-disciplinaire » dont il fait usage,

⁹ Michel Lussault, « Entre anthropocène et cadre de formation, des espaces à explorer », conférence donnée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, le 24 mars 2022.

mais son propos est très éclairant sur ces enjeux-là. François Audigier le disait déjà: «*Le monde n'est pas disciplinaire*». Il le disait souvent dans nos séances. Les apports d'une discipline ne sont plus suffisants – si tant est qu'ils l'aient une fois été – pour déchiffrer le monde, pour penser le monde de demain. C'est presque du sens commun de le dire, mais je crois que c'est nécessaire de le rappeler encore une fois. Et donc, penser ensemble, ça veut dire: j'ai besoin de savoirs, d'éléments qui viennent du champ de l'histoire, j'ai besoin de l'économie, j'ai besoin des sciences de la nature. J'ai besoin aussi, bien sûr, de mon regard de géographe, mais il n'est pas suffisant et je crois que plus personne ne peut prétendre que sa seule discipline soit suffisante. Voilà ce que signifie «penser ensemble». Et, idéalement, je pense que ce serait bien qu'on arrive à développer à terme, de manière plus systématique et plus robuste, des approches interdisciplinaires.

Alors justement sur ce point, comment est-ce que tu vois ces rapports entre disciplinarité et interdisciplinarité ?

Contrairement à ce que certaines ou certains semblent parfois penser encore, on ne peut pas faire de l'interdisciplinarité sans disciplines. C'est la première chose qu'il m'importe de dire. Je pense qu'on aura toujours besoin de construire des savoirs disciplinaires. Je ne vais pas redire ce qu'explique déjà Astolfi, par exemple dans *La saveur des savoirs*; c'est un élément absolument essentiel, constitutif du savoir. Ensuite, il faut aussi dépasser ces silos disciplinaires. Tout mon travail au cours de ces dernières décennies a contribué, je l'espère, à montrer cette nécessité. Et quand on lit Edgar Morin, on comprend d'emblée qu'il est nécessaire de dépasser les disciplines. Je pense que c'est une condition pour pouvoir vraiment affronter les enjeux qui sont ceux du monde d'aujourd'hui et qui seront ceux du monde de demain. Comprendre les enjeux environnementaux, sociaux, etc., ce qui nécessite encore une fois qu'on apprenne à travailler ensemble de manière plus efficace, plus robuste que ce qui se fait parfois, quand on dit qu'on fait de l'interdisciplinarité et qu'on fait plutôt de la pluridisciplinarité, c'est-à-dire qu'on juxtapose les choses plus qu'on ne les intègre vraiment.

Est-ce que cette collaboration entre les didacticien-e-s doit être prescrite ?

Je ne crois pas tellement à la prescription. Je pense que cela devrait plutôt venir des objets dont on se saisit et, de ce point de vue-là, je trouve que le travail qui a été fait dans le cadre de notre démarche d'auto-évaluation

de l'UER a débouché sur des choses vraiment intéressantes, notamment grâce aussi aux impulsions de nos experts externes, Sylvain Doussot et Christine Vergnolle Mainar. Ils l'ont relevé dans leur expertise: il faut réfléchir, vraiment, à comment nous pouvons renforcer ce qui nous est commun et comment nous pouvons rendre plus robustes aussi nos spécificités. Il s'agit vraiment de travailler sur ce qui nous permet de mieux penser ensemble, tout en nous appuyant sur ce qui fait les spécificités de chacun de nos champs scientifiques. Parce que finalement, chacune de nos disciplines, chacune de nos didactiques disciplinaires peut être vue comme un champ en soi, mais tous doivent se croiser, s'entrecroiser, pour permettre de déchiffrer la complexité du monde. J'ai récemment relu à ce propos deux ou trois des éléments que nous avons mis dans le plan de développement de notre UER, sur nos cinq axes de développement. Sans faire dans l'auto-suffisance, je trouve qu'on a fait un très bon travail parce qu'avec ces axes, je pense qu'on a... vous aurez des éléments d'orientation qui permettront à chacune des didactiques de se constituer encore plus solidement qu'elles ne le sont déjà. Vous aurez une tâche importante pour accompagner les collègues des didactiques où il n'y a pas une équipe nombreuse. C'est ce travail en commun qui permet de renforcer et développer des outils, de montrer la cohérence et la complémentarité des approches qu'on peut avoir dans les champs des différentes didactiques de notre UER.

Tu as déjà répondu en partie à la question, mais si on reprend la question des futurs, quels sont ceux que tu envisages pour les didactiques? Et quelles pourraient être les priorités?

Les futurs, je ne sais pas très bien comment il faut le penser: en termes d'étapes dans le temps ou plus généralement comme des options possibles?

Plutôt sous forme de scénarios pour le développement des didactiques.

Si on réfléchit à l'échelle de ce qui se fait concrètement ici, dans notre UER, je pense que, depuis quelques années maintenant, en tout cas depuis que certains d'entre nous ont travaillé avec François Audigier, on a pris le pli d'appuyer notre travail de réflexion sur des recherches qui sont, de mon point de vue, globalement solides au niveau théorique, conceptuel et méthodologique. C'est un premier scénario: continuer pour consolider cet aspect-là de notre travail. Et on sait que ce qu'on peut travailler à travers la recherche va nourrir et rendre plus cohérent ce qu'on fait en formation. Rendre plus robuste encore ce qu'on est en train de faire – et j'utilise à dessein le mot robuste, utilisé par Sylvain Doussot lors de son expertise de

notre UER – est un enjeu de développement important. Et c’est aussi un terme que j’ai entendu chez certains scientifiques qui disent : « *On a besoin de données et de méthodologies robustes pour asseoir nos raisonnements.* » C’est donc une première chose que je pense prioritaire. Ce qui s’appuie sans doute sur ce que vous faites déjà, ce que nous faisons déjà, mais qui passe aussi par des collaborations à l’intérieur de l’institution, avec d’autres UER. Je prends pour exemple l’atelier « durabilité » qu’on a mis sur pied cette année, qui est le résultat de la collaboration avec les collègues des sciences de la nature, avec un nouveau collègue arrivé dans notre équipe avec des idées toutes fraîches, avec une collègue de pédagogie spécialisée : cette collaboration n’est pas allée sans heurts, mais le processus a été extrêmement riche pour penser cet enseignement-là. Même s’il y a toujours des choses qui peuvent être améliorées et changées, ce qui est bien normal. Il y a aussi d’autres collaborations à l’intérieur de l’institution, je pense par exemple au travail autour du CAS ou du DAS en durabilité et celui qui va probablement être fait dans le contexte EDUNUM, indépendamment de tous les enjeux de gestion d’un tel projet. Avec aussi, sans doute, des enjeux de la différenciation.

Il y a aussi, évidemment, les collaborations inter-institutionnelles qui sont nécessaires, avec des collègues d’autres institutions romandes, d’autres institutions suisses et à l’international, je n’ai pas besoin de vous l’expliquer, vous le faites déjà très bien et il n’y a aucun souci là-dessus. Un autre enjeu encore, c’est de mieux communiquer ce qu’on fait à l’extérieur. Et quand je dis l’extérieur, ce n’est pas que dans les établissements scolaires. Ça y participe évidemment, mais plus généralement dans la société, voire dans les médias. Parce que j’ai été frappé, il n’y a pas si longtemps, par ce que j’ai entendu à la radio, un peu par hasard, lors d’un petit trajet en voiture : ils interviewaient un universitaire sur un enjeu éducatif, mais en fait, c’était un spécialiste de la climatologie qui disait comment il fallait enseigner le climat. Le problème, c’est qu’on n’a pas posé la question à quelqu’un qui réfléchit à la didactisation de questions de ce type-là. On a le même problème en histoire.

Souvent, on ne vient pas nous poser des questions qui sont des questions didactiques ; notre expertise est mésinterprétée. En fait, qu’est-ce que c’est la didactique ? Si tu devais l’expliquer à un journaliste, c’est quoi un didacticien ? C’est quoi être didacticien ?

C’est s’intéresser, pour un sujet donné ou un ensemble de sujets donnés, aux mécanismes d’apprentissage, s’intéresser aux dispositifs d’enseignement

qui favorisent les apprentissages et réfléchir à ce que sont les contenus à enseigner. Ce n'est pas un scoop, c'est le concept même du triangle didactique. Ensuite, c'est réfléchir à comment former les enseignant·e·s, ce qui est une partie intégrante des enjeux de la didactique. Un autre volet est de réfléchir aux curriculums. Bon, tout le travail sur les curriculums ne relève pas nécessairement de la didactique, on est d'accord, mais il faut une réflexion didactique quand on conçoit un curriculum. Et puis, le dernier point, ce sont les ressources à l'usage des enseignant·e·s, notamment les manuels, mais pas seulement. C'est tout cela que la didactique, au sens large, recouvre.

Liste des acronymes

CAS	Certificate of advanced studies
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
DAS	Diploma of advanced studies
EDUNUM	Éducation numérique
ERDESS	Équipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales
GDGg	Groupe de travail Didactique de la géographie (Suisse)
HEP	Haute école pédagogique
INSPE	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (France)
QSV	Questions socialement vives
SHS	Sciences humaines et sociales
SPES	Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire
UER SHS	Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des sciences humaines et sociales
UNIL	Université de Lausanne

Table des matières

PRÉFACE

JEAN-MARC LANGE, JEAN-FRANÇOIS THÉMINES, CHRISTINE VERGNOLLE MAINAR	5
--	---

INTRODUCTION

NICOLE DURISCH GAUTHIER, NADINE FINK, ALAIN PACHE	9
---	---

PREMIÈRE PARTIE

DIDACTIQUES DISCIPLINAIRES DE LA HEP VAUD

LA DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE EN SUISSE :

UN CHAMP SCIENTIFIQUE JEUNE

ET PORTEUR DE NOUVELLES PERSPECTIVES

ALAIN PACHE, SYLVIE JOUBLLOT FERRÉ, JULIEN BACHMANN

AVEC LA COLLABORATION DE SOPHIE MARCHAND REYMOND

ET DE GAËLLE SERQUET	17
----------------------------	----

Introduction	18
--------------------	----

1. L'émergence d'un champ disciplinaire : 1988-2009.....	18
--	----

2. La consolidation du champ disciplinaire : 2010-2021	20
--	----

3. Un exemple de pratiques à la HEP Vaud : « Cartographier l'espace proche : expérience spatiale et cartes narratives »	22
--	----

3.1 <i>Présentation du dispositif</i>	22
---	----

3.2 <i>Mise en contexte et intérêt des dispositifs :</i> <i>quartier de l'école, parc de Milan</i>	23
---	----

3.3 <i>D'une expérience de l'espace engagée par le corps... à l'opération cartographique</i>	24
3.4 <i>Quels sont les apports de ces dispositifs ?</i>	25
4. Quelques perspectives.....	25
LA DIDACTIQUE D'ÉTHIQUE ET CULTURES RELIGIEUSES : QUE PEUT-ELLE FACE À UN MONDE EN CRISE ?	
SÉVERINE DESPONDS, NICOLE DURISCH GAUTHIER, CHRISTINE FAWER CAPUTO, NICOLAS GAGLIARDE, JEAN-NICOLAS REVAZ	
Introduction	29
1. Les dispositifs de formation en cultures religieuses.....	30
2. Les dispositifs de formation en éthique.....	32
3. Perspectives.....	35
37	
LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE DANS LE CANTON DE VAUD : LECTURE CONTEXTUELLE DE L'ÉMERGENCE D'UN CHAMP	
JEAN-BENOÎT CLERC, NADINE FINK, ÉTIENNE HONORÉ, LYONEL KAUFMANN, BÉATRICE ROGÉRÉ PIGNOLET	
Introduction	43
1. De la « proto-didactique » à la constitution d'une communauté scientifique.....	44
2. Première recherche d'envergure : images fixes et animées dans l'enseignement de l'histoire.....	44
3. L'enquête et l'apprentissage par problématisation.....	48
4. Enjeux didactiques autour de la rédaction de nouveaux moyens d'enseignement d'histoire.....	49
51	
Conclusion autour des développements récents de la recherche didactique.....	52
LA DIDACTIQUE DU DROIT EN SUISSE ROMANDE : QUELLE LÉGITIMITÉ POUR UNE DIDACTIQUE EN ÉMERGENCE ?	
GUILLAUME RODUIT	
Introduction	57
1. La didactique du droit existe-elle vraiment ?.....	58
2. Peut-on parler de didactique du droit en Suisse romande ?.....	60
3. Quelles perspectives pour développer la didactique du droit ?.....	63

TABLE DES MATIÈRES

LA DIDACTIQUE AU MIROIR

DIDACTIQUE ET PHILOSOPHIE

FRANÇOIS FÉLIX	69
1. Ouverture (<i>Moderato</i>)	70
2. Vers une philosophie de la didactique (<i>Energico, marcato assai</i>).....	71
3. Pour une didactique philosophique : l'œil de l'histoire (<i>Maestoso</i>)	75

ENSEIGNER L'ÉCONOMIE SCOLAIRE EN ANTHROPOCÈNE

LUCIEN REYMONDIN.....	79
Introduction.....	80
1. L'enseignement de l'économie scolaire à visée « technoscientifique et gestionnaire »	81
2. Enseigner l'économie scolaire pour comprendre et imaginer le monde en Anthropocène.....	83
2.1 <i>Prisme disciplinaire</i>	85
2.2 <i>Prisme didactique</i>	86
2.3 <i>Prisme pédagogique</i>	87
3. Enseigner l'économie scolaire, de nouveaux enjeux à visée critique, émancipatrice et transformative.....	88

LA DIDACTIQUE DE LA PSYCHOLOGIE: DU BISTROT À LA SALLE DE COURS

LAURENT PFULG	93
Introduction	94
1. Les premières années de la didactique de la psychologie au sein de la HEP Vaud (2001-2008) : de l'enseignant-stagiaire en formation à l'enseignant-praticien formateur réflexif	94
2. Les dernières années de la didactique de psychologie vaudoise (2008-2012) : un enseignant au service des enseignant-e-s en formation.....	97
3. Les premières années de la didactique romande de psychologie et pédagogie (2012-2015) : une mise entre parenthèses personnelle, mais un intérêt toujours bien présent.....	99
4. Un duo de choc au sein de la didactique romande de psychologie et pédagogie (2015-2022) : comment 1 + 1 font plus que 2	100
5. Et la suite... ?	101
6. Apports de la psychologie et de sa didactique à la formation des enseignant-e-s et des élèves dans le contexte d'un monde en crise	102

UNE ÉCOLE POUR TRANSFORMER ? DIALOGUE ENTRE L'ÉDUCATION
À LA DURABILITÉ ET L'*OUTDOOR EDUCATION*

NADIA LAUSSELET ET ISMAËL ZOSSO.....	105
Introduction	106
1. Éduquer à la durabilité. Mais quelle éducation pour quelle durabilité?	107
2. Enseigner dehors. Mais en dehors de quoi?	109
3. Faire converger les horizons : dialogue autour du passage commun à une échelle transformative	111
4. Implication au niveau des compétences enseignantes	113
5. Perspectives : apports de ces approches transformatives aux SHS et risques.....	114

DEUXIÈME PARTIE
ÉQUIPES INTER-INSTITUTIONNELLES

ANCREDER LA COMPLEXITÉ DANS LES PRATIQUES
DE LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE : UN DÉFI DIDACTIQUE D'ENVERGURE

SAMUEL FIERZ, BERTRAND GREMAUD, PHILIPPE JENNI	121
Introduction et problématique.....	122
1. Apprendre à problématiser pour aborder la complexité du monde	124
2. Mobiliser les outils de pensée de la géographie pour contribuer à la pensée complexe	127
3. Modéliser la complexité en géographie scolaire	129
4. Un défi pour la formation des enseignant-e-s	132

L'ERDESS EN ABYME : DES DÉFIS DIDACTIQUES ANCIENS,
DE PLUS EN PLUS ACTUELS

FRANÇOIS AUDIGIER, PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, PIERRE VARCHER	137
Introduction	138
1. Questionnements didactiques.....	139
2. Les indicateurs : analyseurs de l'objet et outils de mise en œuvre de la déconstruction	141
3. Démarche « <i>détour/retour</i> » et phase de problématisation par « <i>élément déclencheur</i> »	143
Conclusions	145

TROISIÈME PARTIE
RECHERCHES DOCTORALES SOUS LA (CO-)DIRECTION
DE PHILIPPE HERTIG

**L'ANTHROPOCÈNE : UN CONCEPT INTÉGRATEUR POUR L'ENSEIGNEMENT
DES SCIENCES DE LA NATURE ET DE LA CULTURE**

DANIEL CURNIER	151
1. Anthropocène	152
2. Comprendre la complexité du monde	153
3. Sciences de la nature et sciences de la culture	154
4. Interdisciplinarité	155
5. L'Anthropocène comme concept intégrateur	156

**LES SPATIALITÉS JUVÉNILES : QUELS ENJEUX ACTUELS
POUR LA DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE ?**

SYLVIE JOUBLOT-FERRÉ	159
Introduction	160
1. De l'intérêt des spatialités et l'habiter juvéniles, pour les recherches en didactique de la géographie	161
2. Le potentiel de l'expérience spatiale des élèves pour enseigner la géographie	162

L'ESPACE PUBLIC ET LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE

MARCO LUPATINI	167
Introduction	168
1. Concepts de base	169
2. L'espace public dans l'enseignement	170
Conclusion	171

CARTOGRAPHIE 2.0 ET APPRENTISSAGE
GENÈSE D'UNE RECHERCHE PLURIDISCIPLINAIRE,
DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE ET GÉOVISUALISATION

JULIEN BACHMANN	175
1. Le numérique : enjeux sociaux, scolaires et épistémologiques	176
2. Contexte : géoweb et cartographie 2.0	178
3. Articulation théorique et méthodologique	179
4. Résultats préliminaires et perspectives	181

MODÈLES DE COMPÉTENCES ENSEIGNANTES

EN ÉDUCATION À LA DURABILITÉ : PERSPECTIVE CRITIQUE

NADIA LAUSSELET.....	185
Introduction	186
1. Deux modèles de compétences enseignantes en ED : convergences et divergences	187
2. Limites des modèles et compléments possibles	188
2.1 <i>Alignement entre l'idée régulatrice de DD et l'ED</i>	188
2.2 <i>Explicitation d'une épistémologie de l'ED</i>	189
2.3 <i>Alignement entre les compétences en ED et les approches pédagogiques</i>	190
Réflexion conclusive	192

QUATRIÈME PARTIE

RECHERCHES DOCTORALES DE L'UER SHS

ÉDUIQUER À LA FINITUDE DANS UN MONDE EN CRISE

CHRISTINE FAWER CAPUTO.....	199
Introduction	200
1. Détabouiser la mort pour en faire un objet d'études et de réflexions ...	201
2. Parler de la mort avec les élèves.....	202
3. Prendre conscience de notre interdépendance et développer l'empathie	203
4. Éduquer à la finitude pour apprendre à vivre	205
« THÉORIES DU COMLOT » ET ENSEIGNEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE : TENSIONS ENTRE PIÈGES NORMATIFS ET RELATIVISTES	
SYBILLE ROUILLER	207
Introduction	208
1. Représentations d'élèves sur la pensée critique : entre défiance et « individualisme épistémique »	209
2. Face à la défiance, le possible échec des réponses normatives.....	211
2.1 <i>Étude de cas : le « détecteur de théories du complot »</i>	211
3. Pistes didactiques : pensée critique et construction de questionnements problématiques	214

LA PERTINENCE DE TRAVAILLER LE RAPPORT À LA NATURE
DES ENSEIGNANT·E·S GÉNÉRALISTES EN FORMATION INITIALE
DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION À LA DURABILITÉ
ET DE PÉDAGOGIE EN EXTÉRIEUR

ANNE-SOPHIE GAVIN	217
Introduction	218
1. Une pédagogie en extérieur transformatrice.....	219
2. Les conceptions des rapports entre les êtres humains et la nature	220
3. Les rapports à la nature des enseignant·e·s généralistes en formation initiale	220
4. Discussion	223
Conclusion.....	224

PRATIQUE ET RÉCIT DE L'ENQUÊTE EN CLASSE D'HISTOIRE

ÉTIENNE HONORÉ	227
Introduction	228
1. Présentation du dispositif d'enquêtes	229
1.1 « <i>L'énoncé lacunaire</i> »	229
1.2 <i>Le « radar »</i>	229
1.3 <i>Le « récit réflexif »</i>	231
2. Cadre théorique: l'apprentissage par problématisation.....	231
3. La ou les institutionnalisations	232
3.1 <i>Le « récit réflexif »</i>	232
3.2 <i>Les péripéties</i>	234
4. L'exemple exemplaire.....	234

LE TÉMOIGNAGE AUDIOVISUEL COMME LEVIER POUR APPRENDRE
L'HISTOIRE DE LA SHOAH: ENJEUX DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES
À L'ÈRE DES HUMANITÉS NUMÉRIQUES

NATHALIE MASUNGI-BAUR.....	237
Introduction: enseignement de la Shoah et témoignage oral à l'ère du numérique	238
1. Le rôle des témoins dans la transmission de la Shoah	239
2. Notre projet de recherche.....	240
2.1 <i>Objectifs et méthodologie</i>	240
2.2 <i>Principes didactiques et instruments d'analyse</i>	241

3. Questions principales de recherche.....	243
Conclusion.....	243
PRATIQUES ENSEIGNANTES ET ENJEUX DIDACTIQUES LIÉS À L'USAGE DES JEUX VIDÉO ET DES <i>SERIOUS GAME</i> EN CLASSE D'HISTOIRE : EXPLORATION DE LA LITTÉRATURE ET PISTES DE RÉFLEXION	
RÉMI SCHAFFTER.....	247
Introduction	248
1. Histoire, jeux vidéo et enseignement de l'histoire	249
2. Enjeux didactiques liés à l'usage de <i>serious games</i> pour l'enseignement de l'histoire – quelques pistes envisagées à travers la conception de « <i>Stalinizm</i> »	251
Conclusion.....	254

CINQUIÈME PARTIE HOMMAGES ALÉMANIQUES

PHILIPPE HERTIG : EIN MITGESTALTER DER SCHWEIZER GEOGRAPHIEDIDAKTIK AUF IHREM LANGEN WEG ZU EINER PROFESSIONELLEN WISSENSCHAFT	
SIBYLLE REINFRIED	259
CONFÉRENCE FAÎTIÈRE DES DIDACTIQUES DES DISCIPLINES EN SUISSE (COFADIS) KONFERENZ FACHDIDAKTIKEN SCHWEIZ (KOFADIS)	
PETER LABUDDE.....	267
KONZEPTIONEN UND BEDEUTUNG SPRACHREGIONAL ÜBERGREIFENDER AUSTAUSCHMÖGLICHKEITEN, KOOPERATIONEN UND PROJEKTE FÜR ENTWICKLUNGEN IN DEN FACHDIDAKTIKEN	
MARCO ADAMINA.....	271

POUR FINIR EN DIALOGUE

ENTRETIEN AVEC PHILIPPE HERTIG, LE 2 JUIN 2022 ALAIN PACHE, NICOLE DURISCH GAUTHIER ET NADINE FINK.....	281
Liste des acronymes	293

Achevé d'imprimé

en novembre 2022

Pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Jonathan Wenger

Philippe Hertig est actif dans le domaine des didactiques des sciences humaines et sociales depuis la fin des années 1980. Responsable de la formation des enseignant-e-s, il a développé de nombreuses réflexions didactiques et instauré une dynamique favorisant la constitution d'un champ scientifique à part entière.

Cet ouvrage a pour but de le remercier à l'occasion de son départ à la retraite. Il illustre ainsi comment les didactiques des sciences humaines et sociales peuvent servir de laboratoires, permettant de penser les questions vives auxquelles sont confrontées nos sociétés, et investiguer les réponses que peut apporter la didactique aux défis d'un monde en crise. L'analyse de l'émergence, de la consolidation et de la pluralité de ce champ disciplinaire permet d'explorer les principaux enjeux d'une école à visée transformative, qui prend ses distances d'une transmission figée. C'est ce que donnent à voir, dans leurs champs respectifs, les diverses contributions de ce volume.

Nicole Durisch Gauthier est professeure de didactique d'histoire et sciences des religions et d'éthique et cultures religieuses à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches portent sur la diversité religieuse dans les curriculums, la neutralité religieuse en contextes scolaire et de formation, le traitement didactique des radicalités et la réception de l'Égypte antique dans les manuels. Elle est co-fondatrice de la *Revue de didactique des sciences des religions*.

Nadine Fink est professeure de didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches portent sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire, le recours aux témoignages oraux en classe d'histoire, les relations entre mémoire et histoire, le développement de la pensée critique. Elle est directrice de rédaction de *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*.

Alain Pache est professeur de didactique de la géographie et éducation à la durabilité à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches portent sur l'usage des moyens d'enseignement, le développement de la pensée complexe et le rôle du langage dans le traitement de questions socialement vives. Il est membre du comité de la Société suisse pour la recherche en éducation.

ISBN : 978-2-88930-511-7



9 782889 305117