



HAL
open science

L'enseignant.e d'histoire, de géographie et l'éducation à la citoyenneté: un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire

David Bédouret, Christine Vergnolle Mainar, Véronique Castagnet-Lars, Elsa Filâtre, Stéphanie Maffre

► To cite this version:

David Bédouret, Christine Vergnolle Mainar, Véronique Castagnet-Lars, Elsa Filâtre, Stéphanie Maffre. L'enseignant.e d'histoire, de géographie et l'éducation à la citoyenneté: un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire. GEODE; FRAMESPA; Université Toulouse Jean Jaurès; INSPE; SFR AEF, pp.302, 2023, 10.26147/geode.act.hy06-ys98 . hal-04200136

HAL Id: hal-04200136

<https://hal.science/hal-04200136v1>

Submitted on 27 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Colloque
international

des didactiques de l'histoire,
de la géographie
et de l'éducation à la citoyenneté

Organisé par
GEODE
FRAMESPA
UT2J
INSPE TOP

L'enseignant.e d'histoire, de géographie

et d'éducation à la citoyenneté :

un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux

d'hybridation,

dans sa classe, son établissement, son territoire.

Toulouse
UNIVERSITÉ TOULOUSE - JEAN JAURÈS
Maison de la Recherche

8-9-10
mars
2022

Sous la direction de

David Bédouret
Christine Vergnolle Mainar
Véronique Castagnet-Lars
Elsa Filâtre
Stéphanie Maffre

Avant-propos

Le colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté s'est déroulé à Toulouse du 8 au 10 mars 2022, porté par le laboratoire Géographie de l'environnement (GEODE, UMR CNRS 5602 - Université Toulouse Jean Jaurès).

Nous remercions vivement les institutions qui ont financé cet événement : les laboratoires GEODE (UMR CNRS 5602 - Université Toulouse Jean Jaurès) et FRAMESPA (UMR 5136 CNRS - Université Jean Jaurès), l'Université Jean Jaurès et la Structure fédérative de recherche (SFR AEF) de l'INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées.

Nous remercions encore chaleureusement ceux qui ont participé à la réussite de cette manifestation : Franck Vidal, ingénieur de recherche, pour l'élaboration du blog du colloque ; Hugues Barcet, ingénieur d'étude, pour son appui technique ; Émilie Gil, assistante ingénieur, pour son aide logistique et enfin Caroline Lamorthe, gestionnaire administrative de GEODE pour sa patience dans le suivi financier.

Partenaires institutionnels



Appel à communication

Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

Toulouse, 8-9-10 mars 2022

L'enseignant.e d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté : un.e acteur.trice confronté.e aux enjeux d'hybridation, dans sa classe, son établissement, son territoire.

Colloque organisé par les laboratoires GEODE (UMR 5202 CNRS – Université Jean Jaurès) et FRAMESPA (UMR 5136 CNRS – Université Jean Jaurès), en partenariat avec la Structure Fédérative de Recherche « Apprentissage, Enseignement, Formation » (SFR AEF) de l'Inspé Toulouse Occitanie-Pyrénées.

Ce colloque souhaite porter sa focale sur l'enseignant.e comme acteur.trice de la construction de situations d'apprentissage et de leur conduite en classe ou hors la classe. Le champ d'action et les activités des enseignant.e.s se sont en effet transformées pour répondre aux enjeux de notre monde contemporain, aux attentes sociales et aux prescriptions institutionnelles qui en découlent. Développement des TICE, inter et transdisciplinarité, « éducations à » (citoyenneté, environnement, développement durable, santé, risques, altérité, ...), démarche d'enquête, uchronie, tâche complexe, etc... sont autant de nouveaux enjeux, ouvrant à des champs d'intervention élargis et de nouvelles pratiques, qui interrogent le métier d'enseignant.e d'histoire et de géographie, d'autant que dans un même temps, les deux disciplines universitaires de référence connaissent également des changements épistémologiques et paradigmatiques importants (approche qualitative, critique, postcoloniale...).

Ce renouvellement des attentes est porteur de changements dans les pratiques. Il questionne chaque enseignant.e dans ses habitudes de travail et sa posture professionnelle, mais aussi la recherche en didactique. En effet, celle-ci peut non seulement contribuer à identifier et caractériser ces changements dans une démarche descriptive et interprétative mais aussi aider à accompagner le renouvellement des pratiques, notamment en rendant possible le développement de recherches associant fortement les enseignant.e.s (recherches collaboratives ou recherches-intervention).

Ces transformations à l'œuvre questionnent tout particulièrement la formation des enseignant.e.s, qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue. Comment former dans un contexte où les attentes sont en évolution forte ? Quelle place donner aux résultats de la recherche dans la démarche de formation ? Quelle différenciation apporter entre la formation à destination d'enseignants débutants et celle orientée vers les enseignants-experts ?

Ces transformations sont de nature à questionner un champ très large tant en termes de pratiques que de recherches qui dépasse le périmètre d'un seul colloque. Aussi, pour ce colloque, la focale sera mise sur les enjeux d'hybridation des savoirs qui peuvent constituer des points

d'appui pour les enseignant.e.s et sur la façon dont ceux-ci s'en saisissent à la fois dans leurs activités en classe et au sein de leur école/établissement scolaire et dans le cadre des partenariats qu'il.elle.s peuvent construire avec les acteur.trice.s du territoire. Le terme/concept d'hybridation est polysémique voire polémique. A la fois combinaison, hiérarchisation, métissage (Ruby, 2019), il peut être défini comme un processus d'enchevêtrement de savoirs de référence qui génère de la complexité (Bédouret et *al.*, 2018) et, par-là, crée des passerelles entre les disciplines (Dogan et *al.*, 1991). Mais ce terme peut aussi renvoyer à l'hybridation des savoirs pédagogiques et des pratiques d'enseignement-apprentissage, plus ou moins instrumentées par les outils numériques, qui engagent à articuler des modalités d'enseignement en présence et/ou à distance et, dans ce cadre, à mobiliser des ressources et des activités de natures et d'origines différentes (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014) La focale de l'hybridation peut donc permettre d'analyser les reconfigurations à l'œuvre tant au niveau des dispositifs que des curricula et des pratiques d'enseignement et des apprentissages.

Ces réflexions se déploient en trois axes :

Axe 1 : L'enseignant.e d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté, acteur.trice de la mobilisation de la recherche

Il s'agira de s'interroger sur les liens qu'entretient le.la professeur.e d'histoire et de géographie avec les résultats de la recherche : avec les avancées concernant ses disciplines de référence et leur didactique, les résultats portés par les disciplines avec lesquelles il peut travailler en interdisciplinarité (sciences de la vie et de la Terre, sciences économiques et sociales, ...), les connaissances produites par des spécialités non enseignées à l'école (psychologie des apprentissages, neurosciences, sciences de l'éducation, sociologie de l'éducation...). Comment les résultats de la recherche dans sa discipline, dans des disciplines connexes, en didactique de l'histoire-géographie-citoyenneté ou en didactique comparée / interdidactique, sont-ils mobilisés, intégrés, utilisés ou rejetés, transformés ?

Dans ce contexte, une attention particulière pourra être portée aux savoirs provenant de sources multiples (disciplines de référence, disciplines contributives, médias, acteur.trice.s de la société civile) qui circulent, se croisent et parfois « s'entrechoquent ». L'enseignement de l'histoire et de la géographie mettent en contact des savoirs différents et les recombinent. Se pose alors la question de l'hybridation de ces savoirs dans leur réception et assimilation par les élèves et celle du rôle de l'enseignant.e dans ce processus (Lautier, 1997) : acteur.trice passif.ve ? acteur.e moteur.motrice ? passeur.e ? détracteur.e ?

Ainsi, les interventions peuvent questionner les points d'appui théoriques auxquels font référence les professeur.e.s. Cette référenciation est-elle toujours une transposition didactique ou adopte-t-elle une logique ascendante ? Dans quelle mesure la transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevillard & Joshua, 1991) qui renvoie à une transformation des savoirs de référence par étapes depuis la production universitaire vers la classe est-elle questionnée par la possibilité qu'ont désormais les enseignant.e.s d'aller chercher des savoirs de référence pertinents pour leurs enseignements dans différents domaines de référence (meilleure accessibilité des publications scientifiques et acculturation progressive du corps enseignants à la démarche de recherche) ? Dans ce contexte, les questionnements sont multiples :

- Quels types de savoirs sont mobilisés ? Quelles formes d'hybridation présentent ces savoirs dans les activités mises en oeuvre ? Une perspective historique sur la généalogie des savoirs peut être envisagée.
- Quels moyens sont utilisés par l'enseignant.e pour s'informer et se former ? La multiplication des supports et des sources d'informations et de formation a pu engendrer une culture hybride des enseignant.e.s. Quels sont ces supports ? Quelle place des médias, des instituts de formation, etc ? Quelle culture hybride se met en place ? Comment se fait la circulation des savoirs entre les sphères de sa production, la formation et le monde scolaire (Crinon & Muller, 2018) ?
- En quoi parler d'hybridation est-il susceptible d'éclairer, d'un point de vue didactique, les pratiques et les cultures professionnelles des enseignants ?

Axe 2 : L'enseignant.e d'histoire-géographie, acteur.trice de la construction d'un curriculum

Les textes normatifs peuvent imposer des programmes et des pratiques, pourtant il y a un décalage entre ce curriculum prescrit et le curriculum réel (Perrenoud, 1993). Les curricula se sont diversifiés avec la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, la mise en place de partenariats, le développement des projets inter/transdisciplinaires de type « éducation à » (Barthes et *al.*, 2019) faisant intervenir d'autres disciplines mais aussi d'autres acteur.trice.s de l'école (directeur.trice d'établissement, professeur.e, documentaliste, infirmière, etc.) ou du territoire (des institutionnel.le.s, des associatif.ve.s, des structures d'éducation non formelle, ou encore des habitant.e.s (Lange, 2012). La durée même des curricula peut être repensée avec la prise en compte du parcours de l'élève dépassant la vision annuelle ou cyclique en vigueur actuellement. Les questions socialement vives (QSV) (Legardez & Simonneaux, 2006) ou les questions sociales ordinaires (QSO)¹ ont aussi participé à la recomposition des curricula. Ainsi, l'hybridation est au cœur de la confection par les enseignant.e.s de ces nouveaux curricula réels et souvent basés sur l'expérience (Leininger-Frézal, 2019) ce qui pose la question de leur positionnement par rapport aux attentes sociétales, aux discours institutionnels et politiques, au regard de la formation à l'esprit critique.

Dans ce contexte, des questionnements à deux niveaux d'échelles peuvent être posés :

- Au niveau de la classe et de l'école/établissement scolaire : quels curricula mettent en place les enseignant.e.s ? Autour de quelles pratiques inter/transdisciplinaires ? Comment se construit le travail en équipe ? En quoi les QSV ou QSO, les « éducation à » participent-elles à l'hybridation des curricula ? Quels effets de ces pratiques sur la motivation des élèves et les apprentissages ?
- Au niveau du territoire de l'école/établissement : Quelles pratiques et quels dispositifs permettent une hybridation entre scolaire / non scolaire, formel / non formel, dans / hors les murs... ? Comment se construit l'ouverture au territoire, dans une logique « d'école ouverte » ? Quels types de partenariat sont mis en place ? Quel recours aux professionnel.le.s de la médiation en direction des scolaires ? Quelle place pour le « terrain » ? Quels effets de cette ouverture au territoire, sur la prise en charge du curriculum prescrit ainsi que sur la motivation des élèves et leurs apprentissages ?

¹ Approche travaillée au sein du laboratoire GEODE : elle aborde sous l'angle de leur vivacité sociale les questions « ordinaires » qui se posent dans le territoire où habitent les élèves.

Axe 3 : L'enseignant.e d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté, acteur.trice de la construction d'interactions (en présence et/ou à distance) avec le groupe classe

Il convient également de se pencher sur les interactions entre le professeur.e et les élèves, sur la question de la posture de l'enseignant.e et sur la réception par l'élève de ce qui est mis en place par l'enseignant.e. L'hybridation se joue aussi dans ces interrelations. La construction des savoirs se joue aussi dans l'orchestration faite par l'enseignant.e, de la classe vue comme communauté discursive (Jaubert, 2007). Dans ce contexte l'hybridation est une combinaison d'incompréhension, de méconnaissances, de stéréotypes, de nouveautés, de découvertes soit une restructuration des savoirs. En ce sens, la question de la diversité, de l'altérité et d'une manière plus générale de l'influence des enjeux sociétaux sur les identités et les mémoires collectives, doit être prise en compte.

Cet axe, ancré dans la dimension pédagogique, permet la présentation :

- de résultats de recherche portant sur l'efficacité / les limites (en termes d'apprentissage) des démarches d'hybridation mises en œuvre dans les classes, afin de contribuer à identifier les leviers, les cadres, les conditions... nécessaires à leur mise en œuvre dans une logique d'amélioration des apprentissages.
- de retours réflexifs sur des expériences professionnelles, en école/établissements, questionnant des pratiques effectives d'hybridation de savoirs / ressources, de dispositifs d'enseignement ou de formation en mode hybride.

Une attention particulière sera portée aux ingénieries pédagogiques, aux modalités de travail et aux outils pédagogiques permettant des échanges moins descendants entre enseignant.e.s et élèves (démarche d'enquête, classe inversée, jeux de rôles, etc).

Cet axe permettra aussi d'aborder les enjeux de formation initiale et continue des enseignant.e.s, sous l'angle de l'acculturation aux formes d'hybridation et sous l'angle des modalités de formation mobilisées pour cela.

Ce colloque vise donc à croiser des approches de recherche, d'enseignement et de formation, dans une logique d'hybridation, afin de produire des avancées méthodologiques et conceptuelles ainsi que des repères en matière de pratiques.

Références citées

BARTHES A., BLANC-MAXIMIN, S. et DORIER, E. (2019). « Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie », *Éducation et socialisation*, 51. <http://journals.openedition.org/edso/5755>

DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5755>

BÉDOURET, D., VERGNOLLE MAINAR, C., CHALMEAU, R., JULIEN, M.-P. et LÉNA, J.-Y. (2018). « L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable », *Projets de paysage*.

http://www.projetsdepaysage.fr/fr/l_hybridation_des_savoirs_pour_travailler_sur_le_paysage_en_education_au_dveloppement_durable

CHEVALLARD, Y. et JOSHUA, M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, avec un exemple de la transposition didactique*, Grenoble : Ed. La pensée sauvage.

CRINON, J. et MULLER, A. (2018). « Savoirs et normes pour enseigner », *Recherche & formation*, 88, p. 9-16. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/4016>

COLIN, P., HEITZ, C., GAUJAL, S., GIRY, F., LEININGER-FRÉZAL, C. et LEROUX, X. (2019). « Raisonner, raisonnements en géographie scolaire », *Géocarrefour*, 93/4. <http://journals.openedition.org/geocarrefour/12524>

DOGAN, M. et PAHR, E R. (1991). « 7 - Hybridation : la recombinaison de fragments de sciences ». Dans : DOGAN, M. et PAHRE, R. (ss dir.). *L'Innovation dans les sciences sociales*, Paris : Presses Universitaires de France, « Sociologies », p. 87-104. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/l-innovation-dans-les-sciences-sociales--9782130438663-page-87.htm>

JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école*. Bordeaux : P.U.B.

LANGE, J.-M. (2012). « Pour un curriculum de l'éducation au développement durable : entre actions de participation et démarches multiréférentielles d'investigation d'enjeux. Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable », *Education Relative à l'Environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 11.

LAUTIER, M. (1997). *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

LEGARDEZ, A. et SIMONNEAUX, L. (dir.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Paris : ESF.

LEININGER-FREZAL, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle*, Habilitation à diriger des recherches en géographie, Paris 7.

PERAYA, D., CHARLIER, B. et DESCHRYVER, N. (2014). « Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? », *Éducation & Formation*, 301, p. 7-13.

PERRENOUD, P. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». Dans : HOUSSAYE, J. (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, p. 61-76.

RUBY, C. (2019). « Hybridation ». Dans : LEVY, J. et LUSSAULT, M. *Dictionnaire de la géographie*, Paris : Belin, p. 519-520.

VERRET, M. (1975). *Le temps des études*, Paris : Librairie H. Champion.

SYMPOSIUM n°1

Développer des compétences critiques des élèves par la mise en œuvre d'une démarche d'enquête : analyse comparée de la co-conception de séquences d'histoire avec des enseignant·e·s du primaire et du secondaire

Doussot Sylvain, Fink Nadine, Cariou Didier, Éthier Marc-André, Lefrançois David, Honoré Étienne, Geiss Peter

Symposium organisé par : DOUSSOT Sylvain et FINK Nadine

Intervenant·e·s :

CARIOU Didier, Maître de conférences HDR, CREAD, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Bretagne Occidentale (France), didier.cariou@inspe-bretagne.fr

ÉTHIER Marc-André, Professeur titulaire, Département de didactique, Université de Montréal (Canada), marc.andre.ethier@umontreal.ca

LEFRANÇOIS David, Professeur régulier, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais (Canada), david.lefrancois@uqo.ca

DOUSSOT Sylvain, Professeur des universités, CREN, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Nantes (France), sylvain.doussot@univ-nantes.fr

FINK Nadine, Professeure ordinaire, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), nadine.fink@hepl.ch

HONORÉ Étienne, Chargé d'enseignement, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), etienne.honore@hepl.ch

Discutant : GEISS Peter, Professeur, Institut für Geschichtswissenschaft, Universität Bonn (Allemagne), geiss@uni-bonn.de

Résumé

Le contexte politique et social rend plus nécessaire que jamais le développement des capacités critiques des citoyen·e·s envers la masse des documents qui se diffusent désormais très rapidement par les médias et les réseaux sociaux. Face à ce mouvement, la plupart des études disponibles postulent l'existence d'un « esprit critique » général et s'intéressent dès lors peu au fonctionnement disciplinaire de l'école. Ce symposium est ancré dans un projet de recherche international², qui a pour objectif d'explorer ce fonctionnement en interrogeant les conditions d'apprentissage et de transfert des compétences critiques historiennes à des situations non disciplinaires (actualité médiatique). Il croise quatre cadres théoriques du champ de la didactique de l'histoire (problématisation, théorie de l'action conjointe en didactique, rapports mémoire/histoire, pensée historique), dans trois contextes nationaux (Canada, France, Suisse) sur des corpus de situations expérimentales en milieu scolaire.

² ANR-20-CE28-0018 : <https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018>

Trois hypothèses structurent les dispositifs mis en œuvre. Premièrement, les compétences de critique documentaire développées en histoire scolaire ne se transfèrent pas de facto en compétences générales, parce qu'elles ne concernent que la connaissance du passé par l'étude de ses traces. Il s'agit de ce fait de questionner plus en détail ce qui se joue dans le transfert entre les séquences d'histoire scolaire et une séquence sur une question d'actualité. Deuxièmement, les compétences critiques historiennes ne se réduisent pas à appliquer des règles (notamment critique externe et interne des documents) ; elles consistent en une évaluation des situations du passé par référence à des modèles d'enquêtes disciplinaires (travail analogique). Troisièmement, les enseignant·e·s peuvent dépasser le modèle pédagogique « enseignement de règles + entraînement à les appliquer ». Pour cela, ils-elles ont besoin de connaissances sur les modalités d'enseignement-apprentissage guidant les élèves à reproduire des modèles d'enquêtes historiennes (processus analogique). Il s'agit pour cela de concevoir et explorer des modalités de travail en vue de la constitution d'un bagage composé d'instruments permettant la démarche d'enquête, bagage dans lequel les élèves apprennent à mobiliser, de manière progressivement autonome, des instruments pour enquêter historiquement. Le choix d'instruments tout comme les conditions de leurs usages sont des éléments qui varient selon les dispositifs déployés dans les quatre pôles qui participent à la recherche.

Sur le plan empirique, cette recherche consiste à mettre en place une succession de séquences organisant la réflexivité critique (enquête sur un objet du passé et sur l'enquête elle-même) et liées entre elles par un travail analogique, la première séquence servant de modèle d'enquête historique à la suivante. Trois séquences différenciées sont mises en œuvre par chacun des quatre pôles participant à la recherche (Brest, Lausanne, Montréal, Nantes). Une séquence initiale (1) et une deuxième (2) qui travaille les analogies avec la première, toutes deux sur des éléments du programme d'histoire, puis une troisième (3) qui travaille ces analogies sur un événement ou un phénomène d'actualité à partir de ses traces publiées dans les médias. Les corpus sont constitués de l'ensemble des productions orales et écrites de conception et de mise en œuvre des séquences. Les données produites (enregistrement/transcription des moments de travail avec les enseignant·e·s et des moments de passation des séquences en classe) sont analysées par les quatre équipes de recherche dans un processus comparatiste (*Constant Comparative Method of Qualitative Analysis*).

Ce symposium est l'occasion de questionner – épistémologiquement et didactiquement – la transposition de l'enquête historique en classe d'histoire en tant que modalité d'hybridation des savoirs des chercheurs-euses et des enseignant·e·s pour la construction des dispositifs qui seront comparés. Il s'agira de mettre en discussion la manière dont cette modalité est déployée dans les dispositifs de chacun des quatre pôles. La comparaison porte à la fois sur l'analyse de quatre études de cas et sur les cadres épistémologiques et didactiques mobilisés par chacune des équipes. Il s'agira en particulier de comparer le choix du bagage (les instruments travaillés) co-construit avec les enseignant·e·s dans les quatre pôles participant à la recherche afin de faire émerger la spécificité potentielle de certaines composantes du bagage pour faire enquêter historiquement les élèves, en explicitant les cadres théoriques auxquels se réfèrent ces

composantes. Ce travail comparatiste doit permettre de travailler ensemble à la définition de la notion d'enquête et des compétences critiques historiennes qui lui seraient propres.

Références :

AUDIGIER, F. (2003). « Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques ». Dans : BAQUES, M.-C., BRUTER, A. et TUTIAUX-GUILLON, N. (Ed.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris : L'Harmattan, p. 241-263.

CARIOU, D. et LAUBE, S. (2018). « Croiser l'histoire des techniques et l'histoire pour construire un milieu didactique favorisant une pensée critique ? ». Dans : ETHIER, M.-A., LEFRANÇOIS, D. et AUDIGIER, F. (Ed.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 71-92.

DERY, C. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3ème cycle primaire* [Doctorat en éducation (PhD)]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/1304/>

DEWEY, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

DOUSSOT, S., et FINK, N. (2018). « Autonomisation de la classe d'histoire et critique historique ». Dans : ETHIER, M.-A., LEFRANÇOIS, D. et AUDIGIER, F. (Ed.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 93-108.

ÉTHIER, M.-A., LEFRANÇOIS, D., et AUDIGIER, F. (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

SEIXAS, P. C. (Ed.). (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto : University of Toronto Press.

WINEBURG, S., et MCGREW, S. (2017). *Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information*. Stanford History Education Group, Paper No. 2017-A1, DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3048994>

WINEBURG, S. S. (1991). « Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence », *Journal of Educational Psychology*, 83(1), p. 73-87.

De Mestral Aurélie, Heimberg Charles, Operiol Valérie, Panagiotounakos Alexia, Mathis Christian, Buttier Jean-Charles

DE MESTRAL Aurélie, Université de Genève, Aurelie.DeMestral@unige.ch

HEIMBERG Charles, Université de Genève, heimbergch@gmail.com

OPERIOL Valérie, Université de Genève, valerie.operiol@gmail.com

PANAGIOTOUNAKOS Alexia, Université de Genève, Alexia.Panagiotounakos@unige.ch

MATHIS Christian, HEP Zurich, christian.mathis@phzh.ch

Discutant : BUTTIER Jean-Charles Université de Genève, Jean-Charles.Buttier@unige.ch

Résumé

Mots clés : histoire, marqueurs mémoriels, pensée historienne, Suisse, élèves et étudiant.e.s

Problématique :

Les marqueurs mémoriels sont nombreux dans l'espace public - statues, noms de rue, noms d'établissements publics ou scolaires, monuments commémoratifs, mises en exergue de lieux de mémoire qui sont parfois aussi muséifiés, *etc.* - mais sans pour autant que la population, y compris les élèves, en aient pleinement conscience. Beaucoup de ces marqueurs, dans les pays européens, concernent les deux guerres mondiales et les récits nationaux dominants, alors que d'autres relèvent d'une histoire plus locale, parfois sur le lieu même d'événements du passé. Certains d'entre eux font consensus, d'autres ne suscitent guère que de l'indifférence, alors que d'autres encore, parce qu'ils se trouvent pris dans des controverses, sont parfois contestés. Au cours de la période récente, ces débats ne concernent plus seulement des enjeux nationalistes ou de défense de la démocratie face à des crimes contre l'humanité. Ils portent aussi sur de nouveaux enjeux en termes de perspectives décoloniales, avec par exemple les contestations de statues de figures esclavagistes ou colonialistes, et féministes, avec notamment la féminisation de noms de rues (Fureix, 2019).

Ce symposium examine dans un premier temps l'hybridation entre l'histoire et les mémoires et s'inscrit principalement dans les deux premiers axes du colloque. Nous postulons qu'il ne saurait y avoir d'histoire sans mémoires, sans prise en compte des enjeux mémoriels qu'elle actualise ; et pas davantage de mémoire sans histoire, c'est-à-dire sans référence aux constats établis par la recherche historique, afin d'éviter l'écueil des abus de la mémoire (Todorov, 1995).

La première présentation du symposium (De Mestral, Heimberg) interroge cette première hybridation à travers le thème de la Seconde Guerre mondiale et de la résistance aux fascismes, considérée notamment depuis la Suisse ou la région frontalière franco-genevoise, en interrogeant leur évolution récente. L'écueil marquant, dans ce domaine, d'un relativisme

caractérisé par la mise sur un même plan de toutes les victimes de cette période interroge fortement la possibilité de rendre intelligible ce passé tragique dans la transmission scolaire de l'histoire (Eckmann & Heimberg, 2011). De ce point de vue, un enjeu de connaissance et de discernement ne transcende-t-il pas l'hybridation entre histoire et mémoires ? Et dans quelle mesure rend-il nécessaire, dans l'enseignement de l'histoire, une attention soutenue à l'égard des marqueurs mémoriels d'ici et d'ailleurs, ou de leur éventuelle absence ?

Une deuxième hybridation concerne cette fois les références aux savoirs historiques, et le rapport au savoir des élèves, en relation avec les finalités de l'enseignement scolaire de l'histoire, avec les savoirs à enseigner, en se rappelant que, dans l'enseignement de l'histoire, la plupart des questions sensibles revêtent une dimension mémorielle. Dans cette perspective, il est à la fois question d'apprendre aux élèves à exercer un regard dense (Geertz, 1998) sur les sociétés en y repérant des marqueurs mémoriels qui n'ont rien de naturel et qui sont le produit du temps de leur conception comme du temps présent ; et de les sensibiliser, en termes d'agentivité/capacité d'agir, à la possibilité de les contester, de les faire évoluer ou d'en proposer d'autres.

La deuxième présentation (Mathis) illustre l'écart entre le registre de la pensée quotidienne et celui de la pensée historique. Elle prend appui sur une recherche menée à Zurich, lors de laquelle des élèves ont visité un monument national suisse. Ils ont ensuite été invités à le décrire et l'interpréter par groupes de trois. La présentation abordera les difficultés auxquelles ont été confrontés les élèves lors de cet exercice. Dans quelle mesure la description et la perception exacte des différents éléments de conception du monument ont-elles posé des difficultés aux élèves ? Sont-ils parvenus à procéder de manière systématique ? Ont-ils été capables d'aborder les différentes périodes du monument - événement historique, histoire de sa création, histoire de son impact, utilisation actuelle ou controverses - et de les mettre en relation les unes avec les autres ?

Enfin, la troisième présentation (Buttier, Opériol, Panagiotounakos) se fonde sur la même hybridation à partir de l'expérience en cours d'un séminaire de recherche inscrit dans le contexte de la formation initiale d'enseignant.e.s en didactique de l'histoire. Une dimension d'ouverture vers la cité est mobilisée dans le cadre d'une réflexion sur les perspectives décoloniale et féministe. Elle illustre la possibilité de faire travailler les étudiant.e.s sur l'agentivité, notamment dans une dimension intersectionnelle, en se référant non plus seulement à des archives, des ouvrages savants ou des manuels scolaires, mais aussi à des lieux à ciel ouvert et à des marqueurs mémoriels quotidiens dans l'univers des élèves.

Références :

ECKMANN, M. et HEIMBERG, C. (2011). *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*. Genève : Éditions IES.

FUREIX, E. (2019). *L'œil blessé. Politiques de l'iconoclasme après la Révolution française*. Ceyzrieu : Champ Vallon.

GEERTZ, C. (1998). « La description dense », *Enquête*, 6, p. 73-105.

TODOROV, T. (1995). *Les abus de la mémoire*, Paris : Arléa.

SYMPOSIUM n°3

« GéoduSocle » : la place de la géographie scolaire dans l'hybridation des savoirs des élèves

Bédouret David, Charpentier Philippe, Considère Sylvie, Glaudel Anne, Verherve Maud, Picard Julie, Thémines Jean-François, Genevois Sylvain, Grondin Patricia

BÉDOURET David, Maître de conférences en géographie, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées, Laboratoire GEODE-UMR CNRS 5602, david.bedouret@univ-tlse2.fr

CHARPENTIER Philippe, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire ICARE (EA 7389), philippe.charpentier@univ-mayotte.fr

CONSIDÈRE Sylvie, Maître de conférences en géographie, HDR, INSPE de Lille, CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille) - Equipe Théodile, sylvie.considere@univ-lille.fr

GLAUDEL Anne, Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, INSPÉ de Reims / URCA, Laboratoire CEREP, anne.glaudel@univ-reims.fr

VERHERVE Maud, Professeur des écoles, maître formatrice, maud.verherve1@ac-lille.fr

PICARD Julie, Maître de conférences en géographie, INSPE Bordeaux, Laboratoire Passages – UMR 5319, julie.picard@u-bordeaux.fr

THEMINES Jean-François, Professeur des universités en géographie, INSPÉ Normandie Caen, Laboratoire Espaces et Sociétés-UMR 6590, jean-francois.themines@unicaen.fr

GENEVOIS Sylvain, Maître de conférences en géographie, INSPÉ de La Réunion, Laboratoire ICARE (EA 7389), sylvain.genevois@univ-reunion.fr

GRONDIN Patricia, Formatrice à l'INSPÉ de La Réunion, Doctorante au Laboratoire ICARE (EA 7389), patricia.grondin@univ-reunion.fr

Résumé

Présentation générale du symposium :

Conduite à l'initiative d'enseignants-chercheurs et d'enseignants travaillant en INSPE (Bordeaux, Caen, Lille, Mayotte, Reims, la Réunion, Toulouse), cette recherche s'attache à éclairer les apprentissages en géographie à l'école élémentaire et au collège. Elle vise à dresser un état des lieux de la géographie scolaire qui n'a de précédent, en termes de taille et d'ambition de compréhension, qu'une recherche conduite dans le primaire à la fin des années 1990 (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004) et une autre conduite dans le secondaire en 2005 (Deleplace & Niclot). Son apport est neuf pour la période qui débute avec la promulgation des socles communs (2006, 2013). C'est la raison pour laquelle la recherche s'appelle d'ailleurs *GéoduSocle*.

Cette recherche a pour visée de comprendre ce qui s'apprend au quotidien dans un cadre dédié à l'apprentissage de contenus en géographie.

Ainsi, les premiers résultats mettent en avant une hybridation des savoirs des élèves et interrogent la place faite à la géographie scolaire. Cette dernière est une référence que les élèves mobilisent et associent à d'autres savoirs. Malgré des différences selon le niveau de classe et les

contextes territoriaux (académie, établissement) le processus d'hybridation semble reposer sur des mécanismes communs.

La présentation de ce programme s'adresse à la fois aux chercheurs et aux praticiens de la géographie scolaire car son approche méthodologique hybride des démarches quantitatives et qualitatives, et ses résultats soulèvent de nombreuses interrogations sur les pratiques enseignantes et sur leurs impacts.

En effet nous avons cherché à comprendre quelles étaient les références des élèves pour penser l'espace et les résultats nous éclairent sur l'assimilation des cours de géographie par les élèves. Ils peuvent ainsi nourrir aussi bien les formateurs que les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques.

Ce symposium s'organisera autour de quatre interventions :

Contribution 1 : Hybridation des méthodes de recueil et d'analyse des données dans le programme « Géodusocle »

Mots-clefs : géographie, apprentissages, productions graphiques / verbales, analyses qualitatives / quantitatives

Le programme « Géodusocle » est une recherche nationale sur les apprentissages en géographie à l'École du Socle commun (cycles 3 et 4), menée par des géographes et didacticiens de la géographie d'Inspé de métropole et d'outre-mer. Pour analyser comment les élèves se saisissent du cadre de la géographie scolaire pour engager une réflexion qui leur est proposée sur l'espace et sur la géographie, l'équipe de recherche a choisi de construire un protocole de recueil de données mixte qui articule une consigne de production graphique de la part des élèves et un ensemble de questions appelant une réponse écrite. Le corpus réuni est composé des productions de 1022 élèves de cycles 3 et 4 (du CM1 à la 3^{ème}). Le caractère mixte, l'ampleur du corpus et la complexité des productions des élèves ont conduit à mettre en dialogue méthodes quantitatives et méthodes qualitatives. La communication proposera une présentation de ce programme de recherche et une discussion de l'hybridation méthodologique à l'œuvre dans le traitement des données.

Contribution 2 : La conscience disciplinaire de la géographie à l'École du Socle, une construction qui s'opère par hybridation de savoirs

Mots-clefs : conscience disciplinaire, géographie, savoirs scolaires, savoirs du quotidien

La conscience disciplinaire peut être définie comme « *la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re) construisent les disciplines scolaires* » (Reuter, 2007, p.57). Les recherches en didactique de la géographie ont peu investi cet objet d'étude. Le programme de recherche Géodusocle donne l'opportunité de développer une approche à la fois « directe » et « indirecte » de la conscience disciplinaire des élèves. En effet, nous n'avons pas seulement interrogé les élèves sur la géographie et des concepts géographiques, nous les avons également placés dans une situation où ils ont pu faire preuve d'une appropriation de certains

de ses contenus (déclaratifs et procéduraux) dans la production d'une représentation dessinée et/ou cartographique d'un espace aménagé pour répondre aux besoins d'une société. Nos analyses des productions d'élèves mettent en évidence que la conscience disciplinaire de la géographie aux cycles 3 et 4 se construit dans des processus d'hybridation de savoirs géographiques acquis à l'École et de savoirs sur l'espace acquis dans d'autres contextes (l'histoire où on lit des cartes, les pratiques personnelles ou familiales de déplacement, les pratiques culturelles, etc...). Dans le cadre du colloque, la communication s'ouvrira sur un ensemble de propositions au sujet du rôle que peuvent jouer les enseignant·e·s dans ce processus de (re)construction par les élèves de la géographie scolaire en articulant des savoirs géographiques à des savoirs d'une autre nature.

Contribution 3 : L'imaginaire, un outil d'hybridation

Mots-clefs : imaginaire, perception, représentation, affection, conception

Le concept d'imaginaire semble pertinent pour comprendre les mécanismes d'hybridation lorsque les élèves mobilisent leurs savoirs. Il faut entendre l'imaginaire comme une boîte à outils, un « matériau » (Berdoulay, 2012) à partir duquel nous donnons une signification et une compréhension parfois partagée du monde dans lequel nous vivons. Ce matériau est composite car il émane de différents processus de mise en contact avec l'espace, qui sont au nombre de quatre : la perception, la représentation, l'affection et la conception (Bédard, 2016).

Nous nous proposons à partir du cadre théorique de l'imaginaire une lecture des résultats du programme Géodusocle afin de mesurer la place de la géographie scolaire dans les différents processus d'hybridation. L'imaginaire est donc un outil didactique et pédagogique à fort potentiel qui peut nourrir les pratiques enseignantes.

Contribution 4 : Des effets de contexte sur l'hybridation des savoirs et des représentations. Une approche comparative / contrastive entre la Réunion et la métropole

Mots clefs : insularité, îléité, contexte(s), savoirs, représentations

Dans le programme « Géodusocle », le corpus de l'île de La Réunion a fait l'objet d'une analyse comparative / contrastive par rapport à celui de la métropole. Il s'agit d'examiner les caractères génériques ou spécifiques liées aux territoires et populations d'outre-mer. Nous interrogeons ici les effets de contexte (Genevois & Wallian, 2020) liés à l'insularité et à l'éloignement, mais aussi aux référents culturels et sociaux de ce territoire. On se demandera notamment si les dessins des élèves de La Réunion révèlent un modèle d'organisation spatiale particulier ou s'ils comportent des points communs avec le reste du corpus.

Les représentations spatiales (André, 1994) et les imaginaires sont ici interrogées à travers les notions d'insularité et d'îléité (Moles & Abraham, 1982 ; Gombaud, 2007). Nous dégageons plusieurs idéaux-types, de l'île imaginaire à l'îlot de vie en passant par l'île volcan. Les réponses écrites à la question portant sur leur conception/vision de la géographie ont donné lieu à des traitements dans le logiciel d'analyse textuelle Iramuteq. Croisées aux dessins, ces données

permettent de dégager des univers de sens et de proposer des pistes d'interprétation par rapport à la manière dont les élèves hybrident savoirs et représentations.

Références :

ANDRÉ, Y. (1994). « Du bon usage didactique des représentations spatiales », *Revue de géographie de Lyon*, Volume 69, Numéro 3, p. 229 – 232.
http://www.persee.fr/doc/geoca_0035-113x_1994_num_69_3_4259

BEDARD, M., AUGUSTIN, J.-P., DESNOILLES, R. (2011). *L'imaginaire géographique : perspectives, pratiques et devenirs*, Presses de l'Université du Québec.

BEDARD, M. (2016). « Réflexion sur les perceptions, conceptions, représentations et affections, ou la quadrature des approches qualitatives en géographie », *Cahiers de géographie du Québec*, Vol.60, No.171, p. 531-549.

BERDOULAY, V. (2012). « El sujeto, el lugar y la mediación del imaginario ». Dans : LINDON, A. et HIERNAUX, D. (dir.), *Geografías de lo imaginario*, Barcelone : Anthropos Editorial Mexico, Universidad Autonoma Metropolitana-Iztapalapa, p. 50-51.

CLERC, P. (2008). « Construire une conscience géographique », *Cahiers Pédagogiques*, p. 16-17.

COHEN-AZRIA, C., LAHANIER-REUTER, D. et REUTER, Y. (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à l'école primaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

DEBARBIEUX, B. (2019). « Imaginaire ». Dans : LEVY, J. et LUSSAULT, M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie*, Paris : Belin, p. 534-536.

GENEVOIS, S. et WALLIAN, N. (2020). *Enseigner-apprendre en tous terrains : De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*. Éditions des archives contemporaines.
<http://eac.ac/books/9782813003492>

GOMBAUD, S. (2007). « Iles, insularité et îléité. Le relativisme dans l'étude des espaces archipélagiques ». Université de la Réunion. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00462505>

LÉVY, J. et LUSSAULT, M. (dir.). (2013). *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés* (éd. 2e). Paris : Belin.

MOLES, A. A. (1982). « Nissonologie ou science des îles », *Espace géographique*, tome 11, n°4, p.281-289. http://www.persee.fr/docAsPDF/spgeo_0046-2497_1982_num_11_4_3782.pdf

REUTER, Y. (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, 1(2), p. 55-71. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/175>

Quel type de citoyenneté numérique transmettre à l'école ? Les enjeux de la politique de l'éducation numérique en démocratie

Alvarez Lionel, Tadlaoui-Brahmi Ania, Buttier Jean-Charles

ALVAREZ Lionel, Prof. Dr HEP, CRE/ATE, HEP|PH FR, Université de Fribourg, lionel.alvarez@unifr.ch

TADLAOUI-BRAHMI Ania, Coll. Scient., CRE/ATE, HEP|PH FR, Ania.Tadlaoui@eduftr.ch

BUTTIER Jean-Charles, Chargé d'enseignement, EDHICE, Université de Genève, Jean-Charles.Buttier@unige.ch

Résumé

Mots-clés : citoyenneté numérique, posture, résistance critique, questions sensibles, didactisation

Ce titre fait référence à Westheimer et Kahne (2004) sur les enjeux de l'éducation citoyenne pour y injecter l'actualité, à savoir la formation à la citoyenneté numérique (CN). Leur taxonomie prône la prise en compte de la justice sociale (*justice-oriented citizen*) par les élèves, or un écart entre les contenus des enseignements et l'éveil à la justice sociale est identifié (Éthier et Lefrançois, 2015). À cela s'ajoutent des réticences enseignantes face aux enjeux politiques d'une éducation à la citoyenneté globale qui traiterait des questions sensibles (Veugelers, 2011). Ainsi, aborder la question de la CN invite à interroger la posture professionnelle, notamment lorsque l'enseignement s'insère dans le cadre de la neutralité scolaire (Buttier & Vézier, 2021) que les environnements numériques ne garantissent pas aujourd'hui avec les algorithmes de personnalisation (Pariser, 2011).

Profitions du momentum – l'introduction du plan d'études *éducation numérique* ([PER EdNum] CIIP, 2021) en Romandie qui vise l'éducation à la CN – pour questionner les politiques éducatives pour la démocratie. Le terme de CN couvre de vastes ambitions (Alvarez & Payn, sous presse) laissant ainsi une large marge d'interprétation aux enseignant·e·s. Didactiser un savoir, c'est, entre autres, le saisir, le structurer, le médiatiser pour s'assurer que les apprenant·e·s puissent se l'approprier. Pour ce faire, l'enseignant·e appelle les ressources scolaires officielles, mais aussi ses compétences, ses valeurs, sa posture (Kelly, 1986). Pour cette dernière, entre prescriptions et évitement des conflits sur les questions numériques sensibles, ou engagement et promotion d'un projet de société, l'impact sur la didactisation teintera assurément l'ambition de la CN.

Pour s'orienter face à la polysémie de la CN, les quatre approches de Choi (2016) semblent pertinentes. La CN peut être un minimum de compétences d'usage pour que les individu·e·s « fonctionnent » dans la société numérisée. Mais, elle peut aussi aller jusqu'à la « résistance critique », où chacun·e devient capable de choisir ses environnements numériques pour les valeurs véhiculées. Dès lors, certaines postures enseignantes (Kelly, 1986) semblent plus ou moins porteuses de potentialités, et la didactique des questions sensibles pourrait être nécessaire : Les IA ne sont pas neutres, comment en bénéficier ? La protection des données est essentielle, tout comme la gouvernance qui a besoin de ces mêmes données ? Entre solutions

libres et propriétaires, quel choix pour quel contexte d'application ? Kelly questionne la posture enseignante face à de telles questions sensibles (*controversial issues*) en se faisant notamment le promoteur d'une impartialité engagée (*committed impartiality*) en gardant en tête le double écueil de l'étouffement de ses convictions personnelles d'une part et de la partialité irresponsable d'autre part.

Lorsqu'il s'agit de l'éducation à la CN, la didactisation prend une forme particulière. En effet, la maîtrise n'est pas complètement en main de l'enseignant-e, contraint-e par des architectures informatiques. Selon Lessig (2006), le code régule, comme les murs d'une salle de classe. Ce code n'est pas choisi par les enseignant-e-s et ses contraintes sont bien plus importantes que quatre murs. Comment, en tant qu'agent-e de la fonction publique, puis-je soutenir une CN critique dans des environnements numériques imposés ? Alors, entre la polysémie du terme fixant la finalité de l'école et les choix institutionnels contraignant la tâche de didactisation, quelle sera la CN effectivement promue à l'école ? Permettra-t-elle l'*empowerment* et l'agentivité de chaque élève ?

Dans le PER EdNum, la civilité (Heimberg, 2011) est explicitement visée, via des concepts comme la netiquette. Le civisme est identifiable dans des attentes comme « numérique et société ». Quant à la citoyenneté, elle serait la résultante d'un développement de compétences d'usages, de littératie des médias et de science informatique.

La collecte des postures d'enseignant-e-s permettra de préciser la CN que l'on peut s'attendre à voir apparaître à l'école. Pour ce faire, des entretiens semi-directifs sont planifiés pour le semestre d'automne 2021 auprès de +15 enseignant-e-s de l'école obligatoire (cycle 1, 2 et 3) de Romandie, pour saisir leur posture et leur CN propre.

Références :

ALVAREZ, L. et PAYN, M. (sous presse). « Les environnements numériques d'apprentissage au prisme de la citoyenneté », *Éthique et éducation en formation*.

BUTTIER, J.-C. et VÉZIER, A. (2021). *Ressources. Postures enseignantes et laïcité scolaire*, 23. <https://inspe.univ-nantes.fr/revue-ressources>

CIIP (2021). *Plan d'Étude – Éducation numérique*. www.plandetudes.ch

ÉTHIER, M.-A. et LEFRANÇOIS, D. (2015). « Les visées de formation citoyenne dans l'enseignement de l'histoire au Québec en contexte de réforme(s) et de contre-réforme(s) ». Dans : F. Audigier, A. Sgard, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*, Louvain: De Boeck, p. 77-87.

HEIMBERG, C. (2011). « L'éducation à la citoyenneté à Genève et en Suisse romande : comment faire valoir sans prescrire ? », *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3(87), p. 520-532. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:100086>

KELLY, T. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role, *Theory and Research in Social Education*, 14, p. 113-138.

PARISER, E. (2012). *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*, New York, NY: Penguin Books.

VEUGELERS, W. (2011). « The moral and the political in global citizenship: appreciating differences », *Education, Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), p.473-485.

WESTHEIMER, J. et KAHNE, J. (2004). « What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy », *American Educational Research Journal*, 41 (2), p.237-269.

Les pratiques évaluatives et les causes des mauvaises notes des élèves en histoire-géographie au baccalauréat en Côte d'Ivoire

Archer Maurice

ARCHER Maurice, enseignant-chercheur, École Normale Supérieure (ENS) Abidjan-Côte d'Ivoire, Département d'Histoire-Géographie, Laboratoire de recherche : Équipe de Didactique de l'Histoire-Géographie (EDHG), archermaurice2@gmail.com

Résumé

Mots-clés : curriculum prescrit, évaluation des apprentissages en mode hybride, outils d'évaluation, régulation, remédiation

L'histoire-géographie est une discipline autonome et auto-référencée (Audigier, 1995). En Côte d'Ivoire, elle est présente dans le curriculum de formation des apprenants du préscolaire, du primaire, du secondaire et du supérieur. C'est dire toute son importance dans la formation du citoyen.

L'histoire-géographie se distingue par ses finalités, ses contenus, ses méthodes, son système d'évaluation. Aujourd'hui, le pays doit faire face à un ensemble de problèmes et de défis éducatifs qui sont de plus en plus importants : réduire les taux d'échec, d'abandon, de redoublement et d'absentéisme, améliorer les taux de réussite aux examens scolaires. Le choix par l'évaluation des apprentissages n'est pas fortuit. L'évaluation des apprentissages est aujourd'hui inscrite au rang des priorités dans le système éducatif ivoirien. À ce titre, nous avons conduit une étude sur l'évaluation sommative au baccalauréat, dans une période marquée par une pandémie, le Coronavirus ou Covid-19. Les copies des élèves présentent beaucoup d'erreurs sanctionnées par des notes oscillant entre 04 /20 et 11/20. Face aux dysfonctionnements constatés dans les productions écrites des élèves, il importe de penser autrement l'évaluation des apprentissages, notamment l'hybridation des modes d'évaluation. Celle-ci s'inscrit dans l'ensemble des démarches visant à venir en aide à l'apprenant.

Pour ce faire, nous avons eu recours à la méthode qualitative et quantitative. Nous avons utilisé deux méthodes de la technique qualitative : la documentation, l'observation directe participante. L'analyse documentaire nous a amené à consulter les ouvrages de référence, les publications et autres documents généraux disponibles sur la question. L'observation directe participante nous a permis d'assister aux corrections des copies. À l'aide d'un guide d'observation, nous avons également porté notre attention sur la nature des évaluations, le diagnostic des erreurs et les stratégies de traitement des erreurs. Outre la méthode qualitative, nous avons eu recours à la méthode quantitative. Pour cette méthode, nous avons mené une enquête au moyen d'un questionnaire auprès des professeurs, portant sur le format de l'évaluation au baccalauréat. Les résultats de nos investigations révèlent l'enjeu de l'hybridation des outils d'évaluation dans la conception de l'évaluation de l'apprentissage.

Références :

- ABRECHT, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*, Bruxelles : De Boeck.
- ARCHER, M. (2015). « Évaluation sommative en Histoire-Géographie », *WIIRE, Revue de Langues, Lettres, Arts, Sciences humaines et sociales*. (2), p.83-110.
- ASTOLFI, J-P. et al. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, Bibliographies*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- AUDIGIER, F. (1995). « Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Revue de recherche en éducation*, (15), p.61-89.
- BACHELARD, G. (1947). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.
- DELORME, C. (1992). *L'évaluation en question*, Paris : ESF éditeur.
- DPFC. (2021). *Format d'évaluation en histoire-géographie*. Abidjan : MENA.
- JORRO, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles : De Boeck Université.
- LANDSHEERE, G. de (1974). *Évaluation continue et examens, précis de docimologie*, Bruxelles-Paris : Nathan-Labor.
- LE PELLEC, J. et MARCOS-ALVAREZ, V. (1991). *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris : Hachette Éducation.
- LEPLAT, J. et HOC, J.-M. (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de psychologie cognitive*, (1), p. 49-63.
- MOTTIER, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*, Bruxelles : De Boeck.
- MORISSETTE, D. (1996). *Évaluation sommative*, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- NADEAU, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- REUTER, Y. et al. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- ROEGIERS, X. (2003). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2^e éd.), Bruxelles : De Boeck.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*, Bruxelles : De Boeck Université.
- SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation (AERA Monograph series on curriculum evaluation, book 1)*, Chicago: Rand MC Nally and Co.
- TALBOT, L. (2009). *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés des Elèves*, Paris : Armand Colin.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*, Amiens : Centre régional de documentation pédagogique.

Babin Corentin

BABIN Corentin, Doctorant en géographie, Université de Caen Normandie (ESO-Caen – UMR 6590),
corentin.babin@unicaen.fr

Résumé

Mots clés : géohistoire, programmes, transdisciplinarité, forme scolaire, identité professionnelle

Cette communication vise d'une part à présenter et expliciter la situation de la géohistoire dans les programmes du secondaire et d'autre part à mettre au jour les relations entretenues par les enseignant-e.s avec la géohistoire, un objet hybride, à la frontière entre les deux disciplines pratiquées. La géohistoire peut être définie comme une approche transdisciplinaire, étudiant les sociétés à travers le temps et l'espace. Si le terme géohistoire fut forgé dans les années 1940 par F. Braudel, les géographes se le sont approprié à partir du milieu des années 1990. C'est aujourd'hui un champ de recherche dynamique, au domaine de validité large comme la géohistoire de l'environnement³, de la mondialisation⁴, la métagéographie⁵ pour n'en citer que quelques-uns. La géohistoire met sur un même plan les temporalités et les spatialités des sociétés, aucune approche ne prenant le pas sur l'autre ; le raisonnement géohistorique traversant ces deux dimensions afin de saisir la complexité des objets étudiés et dans le cas particulier de la géohistoire développée par C. Grataloup elle cherche à mettre à jour des « scénarii », c'est-à-dire des configurations spatiales récurrentes.

À partir de cette définition que nous qualifions de référence scientifique (sur le même principe que les disciplines de référence sur lesquelles s'appuient l'histoire-géographie), nous analyserons dans un premier temps les programmes du collège et du lycée du milieu des années 1990 à aujourd'hui. L'histoire et la géographie étant associées dans les salles de classe depuis le XIX^{ème} siècle, elles sont enseignées par les mêmes praticien-ne.s, formant un « couple scolaire » (Antoine Prost⁶) issu d'un mariage plus politique que scientifique. Dès lors, il nous paraît intéressant de déterminer quelle est la place réservée à la géohistoire et ses raisonnements, hybrides par nature au sein des programmes. Comment les avancées géohistoriques, issues de travaux transdisciplinaires sont-elles intégrées au sein de disciplines scolaires territorialisées, construites à travers des domaines et perspectives bien délimitées (Y. Reuter⁷) ? Nous démontrerons alors que cette place est très réduite, en raison de différents éléments liés tant à la nature scolaire de l'histoire-géographie qu'aux disciplines de référence. Ainsi la forme scolaire

³ VALETTE, P. et CAROZZA, J.-M. (2019). *Géohistoire de l'environnement et des paysages*, Paris : CNRS éditions, 442 p.

⁴ GRATALOUP, C. (2019). *Géohistoire de la mondialisation : le temps long du monde*, Paris : Armand Colin, 344 p.

⁵ CAPDEPUY, V. (2008). « Proche ou Moyen-Orient ? Géohistoire de la notion de Middle East », *L'Espace géographique*, vol. 37, no. 3, p. 225-238.

⁶ PROST, A., (1998). « Un couple scolaire », *Espaces Temps, Histoire/géographie*, 1. L'arrangement, p. 55-64.

⁷ REUTER, Y., (2014), « Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s) », *Linguarum Arena*, 5, p. 79-95.

et la structure disciplinaire (dont un paradigme encore marqué par le positivisme⁸), qui régissent l'organisation des savoirs à enseigner sont des freins à l'hybridation des savoirs dans les programmes. La vulgate ainsi que la situation particulière de la géohistoire dans les enseignements à l'université participent aussi à cette marginalisation de la géohistoire, en manque de légitimité pour s'imposer, ne trouvant pas sa place.

Partant de ces éléments, nous étudierons dans un second temps le rapport que les enseignant·e·s entretiennent avec la géohistoire : les derniers apports de la recherche géohistorique sont-ils mobilisés ? Comme expert·e·s de la formation historique et géographique, peut-on qualifier les enseignant·e·s de passeurs ou de freins à la mise en place d'apprentissages géohistoriques ? Pour répondre à ces questions, nous exploiterons des données issues de questionnaires afin d'avoir un panorama, tant de l'actualisation des connaissances des enseignant·e·s que de leurs pratiques en classe. Pour éclairer les réponses aux questionnaires, nous mobiliserons les concepts de conscience disciplinaire et d'identité professionnelle. En effet, rappelons qu'au sein du corps enseignant, une large majorité a reçu une formation historienne. L'essentiel de la géographie connue des enseignant·e·s est donc celle qu'ils et elles ont pratiqué lors de leur cursus dans le secondaire. Or la construction de l'identité professionnelle ne peut pas être séparée des expériences scolaires ou professionnelles les plus proches de l'entrée dans le métier⁹. La formation universitaire joue donc un rôle fort dans la construction des pratiques et identités professionnelles, ce qui nous invite à poser l'hypothèse suivante, discutée lors de la communication : la conscience disciplinaire des enseignant·e·s d'histoire-géographie, fondée sur la bivalence, agirait comme une bride à la construction d'une approche géohistorique, ne leur permettant pas de construire des espaces d'apprentissage spécifiques à la géohistoire.

⁸ TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français ». Dans : AUDIGIER, F. *et al.*, *Compétences et contenus*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, p. 117-146.

⁹ MONNIER-SILVA, A. C. et WEISS, L. (2019). « La conscience disciplinaire des futurs enseignants spécialistes de la physique ou du français : construction et/ou déconstruction en formation initiale ? », *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée*, Toulouse : Presses universitaires du Midi, p. 187-202.

THÉMINES, J.-F. (2015). « Entre discipline et métier : des professeurs stagiaires d'histoire-géographie face à la professionnalisation ». Dans : BODERGAT, J.-Y., *Des professionnalités sous tension*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, p. 169-187.

La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en cinquième année de l'enseignement primaire en Tunisie

Ben Hammouda Nour

BEN HAMMOUDA Nour, Doctorant en géographie, Université de Caen-Normandie, École Doctorale 556 – Homme, Sociétés, Risques, Territoire, nour.benhammouda@gmail.com

Résumé

Mots clés : problématisation, géographie scolaire, paysage, manuel scolaire, pratiques déclarées QVS

Dans cette communication, il s'agit de présenter les concepts, les démarches et les résultats d'une étude qui a essayé de « sonder » les traces de la problématisation (Fabre, 2009) dans les Situations d'Enseignement Apprentissage (SEA) présentées dans une thématique paysagère choisie dans le manuel (unique) de géographie de la 5^e année de l'enseignement primaire en Tunisie. Le choix de cette thématique est fondé sur la mise en relation avec la propre expérience spatiale de proximité des élèves et d'autres savoirs disciplinaires et vernaculaires. Le concept fédérateur de problématisation constitue à la fois le cadre théorique de cette synergie, et l'entrée à l'hybridation des savoirs de par son caractère transdisciplinaire.

Ce « sondage » s'est référé aux dimensions épistémologique, psychologique et sociale de la problématisation selon Fabre (2009) en les opérationnalisant par des indicateurs observables. Il s'agit, ensuite, de croiser ces « traces » de problématisation dans les ressources avec les pratiques d'enseignement déclarées. Ce choix méthodologique découle de la volonté du chercheur d'adopter une démarche écologique qui ne brouille pas les gestes habituels de l'enseignant et des élèves par les contraintes de l'observation in situ.

Déjà, depuis 1994, Dominique Borne affirmait que « La finalité civique de la géographie c'est aussi d'enraciner la responsabilité et la liberté du citoyen. » (Borne, 1994). Comme Fabre, Borne met l'accent sur les trois dimensions épistémologique, psychologique et sociale de la didactique dans le contexte plus disciplinaire de la géographie.

Les objectifs de cette recherche se proclament par un déchiffrement de l'existence (ou non) d'indicateurs de problématisation dans le manuel scolaire pour la thématique choisie, d'une part, et d'une détermination de la nature de la relation manuel-enseignant dans un contexte tunisien uni-manuel croisée avec l'hypothétique démarche problématisée des manuels, d'autre part.

Une thématique disciplinaire qui s'étend sur deux « leçons » au troisième trimestre, a été délimitée pour mettre en œuvre cette démarche : « Paysage d'une grande ville appartenant à un pays développé : Paris ».

Deux arguments justifient ce choix :

- Didactique : puisque ce thème est repris dans les programmes de langues arabe et française, corroborant ainsi l'hybridation des savoirs dans un « îlot interdisciplinaire de rationalité » (Fourez, 1997) ;
- Socio-spatial : dans la mesure où les villes européennes évoquent ce rêve d'eldorado clandestin qui secoue dangereusement une grande partie des jeunes Tunisiens trouvant dans cette pratique l'ultime solution pour changer de vie. QSV par excellence, elle renvoie directement aux champs de l'hybridation des savoirs par référence au vécu de l'élève.

Quatre moments méthodologiques peuvent être dégagés dès lors :

- L'analyse du contenu de la thématique choisie du manuel ; accompagnée d'une investigation des personnes-ressources à interviewer via leurs encadrants pédagogiques ;
- Un pré-entretien de sélection afin de cerner les deux ou trois enseignants susceptibles de manifester des prémices de problématisation ;
- Une démarche exploratoire des pratiques déclarées ;
- Une confrontation analytique chercheuse de sens entre les situations du manuel et les dires des enseignants à propos de leurs pratiques.

Les résultats de cette étude ont établi que par rapport à la question de la problématisation, le contraste est accentué entre l'approche du manuel et les pratiques déclarées des enseignants. Ces pratiques favorisent la problématisation « originelle » telle qu'évoquée dans les programmes officiels à une configuration du manuel, descriptive, stéréotypée, uni-disciplinaire et ne maintenant pas les QSV.

La signifiante des situations est systématiquement valorisée par les enseignants et corroborée par des pratiques enseignantes effectives permettant la gestion de la complexité, et l'interconnexion disciplinaire en regard de la signifiante des situations du manuel où elle est réduite à son caractère extrinsèque, ponctuel et simpliste. Les situations déclarées par les enseignants sont ainsi plus susceptibles de favoriser la problématisation.

Le vécu réel, imaginaire ou médiatique constitue le pivot de la médiation pédagogique en classe de géographie selon les affirmations des enseignant-e-s interviewé-e-s, aspect référentiel et social qui est occulté à travers les deux séquences analysées.

Dans son « inconscient professionnel » où la discipline géographique est « dénigrée », l'enseignant ne peut se permettre un grand investissement pour préparer sa leçon « au détriment » d'autres disciplines qu'il préfère croiser, c'est pourquoi il fait un usage bien particulier et personnalisé du manuel, tout en reconnaissant et relatant ses insuffisances. C'est dans ce contexte tunisien que l'hybridation des savoirs trouve ses fondements.

Ces quelques pistes de problématisation de l'apprentissage de la géographie traduisent les dires des enseignants :

- Les situations d'apprentissage, devraient permettre la gestion de la complexité, être ancrées dans le vécu des élèves et varier les démarches didactiques et les supports. La question d'hybridation des savoirs prend toute sa légitimité dans ce contexte.

- Plus concrètement, ces situations peuvent prendre la forme de classes inversées, de clubs thématiques, de débats d'hypothèses, de dossiers et d'enquêtes, de projets de classe, de portfolios et de sorties de terrains, pour ne citer que ces exemples.

Références :

BORNE, D. (1994). « Intervention », *Tréma*, 5, p. 85-86.

FABRE, M. (2009). « Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme », *Recherches en Éducation*, n°6, p. 22-32.

FOUREZ, G. (1997). « Qu'entendre par "îlot de rationalité" et par "îlot interdisciplinaire de rationalité" ? », *Aster*, n° 25, p. 217-225.

THÉMINES, J.-F. (2012). « Ressources de problématisation dans la géographie scolaire française », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 15, n°1, p. 5-20.

Bihour Thaïs

BIHOUR Thaïs, Doctorante en histoire de l'art contemporain et en histoire, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, HiSCA, ED 441, Institut d'histoire de l'art, thaisbihour@gmail.com

Résumé

Mots clés : violences extrêmes, enseignement universitaire, viols de guerre, émotions et tabous, polémologie

Le 4 août 1914, au seuil de la Grande Guerre, l'armée allemande envahit la Belgique neutre et le Nord-Est de la France ; une vague de panique, d'effarement et d'incompréhension s'abat sur l'opinion publique face aux rumeurs d'atrocités commises par les soldats allemands sur les civils envahis : les témoignages d'incendies, de pendaisons, de viols, de torture et d'exécutions collectives se multiplient tant dans la presse française qu'internationale¹⁰. Considérant les enjeux émotionnels associés à de telles thématiques constituant l'objet de notre thèse¹¹, s'il apparaît primordial d'effectuer nos recherches sans tomber dans les travers d'une dictature de l'émotion mise en exergue par l'historien Christophe Prochasson¹², il n'est pas non plus question de faire preuve de complaisance envers les actes commis, ni d'établir une balance des responsabilités dans laquelle les bons et les mauvais points seraient distribués.

Notre travail se situe également aux confluences de deux disciplines universitaires : l'histoire de l'art, d'une part, qui nous enjoint à s'attarder sur les images, leur contexte de création et de diffusion ; et l'histoire, d'autre part, qui nous oblige à ne pas céder à la tentation de l'anachronisme, à dépouiller des archives et à nous intéresser au rôle fondamental de la propagande, des discours officiels et des médias quant à nos objets d'études. Par ailleurs, le choix de nous inscrire dans le domaine des *cultural studies* prônant le recours à une interdisciplinarité très forte, incite à une hybridation des savoirs, des domaines, des médiums, des méthodes et des sources convoquées au sein de notre thèse : affiches, cartes postales, dessins d'enfants, œuvres graphiques émanant d'artistes populaires et anonymes sont analysés sans qu'aucun support ne prenne le pas sur l'autre au sein de notre corpus. Par là même, la multiplicité de nos sources ayant trait tant à la presse, aux archives politiques et officielles qu'aux journaux intimes ou autres archives du sensible, conduit à adopter une posture à la fois critique du point de vue des sources et impartiale du point de vue de l'empathie que peut provoquer un tel sujet tourné vers l'étude des violences de guerre subies par les civils.

¹⁰ HORNE, J. et KRAMER, A. (2001). *German atrocities, 1914 : a history of denial*, New Haven, Conn. , London : Yale University Press, 608 p.

¹¹ Notre thèse, actuellement en préparation à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne sous la direction de Pascal Rousseau et Annette Becker, s'intitule « À feu ! À poils ! Et à sang ! » *Les atrocités allemandes au sein de la culture visuelle de la Grande Guerre*.

¹² PROCHASSON, C. (2008). *L'empire des émotions : les historiens dans la mêlée*, Paris : Demopolis, 253 p.

Si notre méthodologie demeure claire et assumée dans le cadre de notre thèse afin de reconstituer la culture visuelle de la Grande Guerre quant à l'iconographie des atrocités allemandes tout en la confrontant à la culture de guerre mise en évidence par Annette Becker et Stéphane Audoin-Rouzeau dans leur ouvrage controversé *14-18, retrouver la guerre*¹³, la posture à adopter face aux étudiant.e.s qui furent les nôtres à l'université dans le cadre de charges de Travaux Dirigés histoire de l'art n'est pas aisée à définir. Ainsi, nous nous sommes questionnés à de multiples reprises sur les différentes manières d'aborder la violence de guerre, ses problématiques, ses racines et ses enjeux par le biais de l'analyse d'image, sans que l'aspect esthétique prédominant en histoire de l'art ne vienne occulter les assises historiques, socio-politiques et anthropologiques d'un tel sujet. Dès lors, comment enseigner les violences extrêmes sans heurter certaines sensibilités tout en ayant conscience de l'importance d'aborder ces événements historiques dans leur complexité ? Comment, dans le cadre d'un cours d'histoire de l'art, analyser iconographiquement des dessins de presse, des caricatures ou des cartes postales traitant de viols, de mutilations ou de crimes d'enfants sans paraître ni trop froid ni trop complaisant à l'égard d'un tel objet d'étude ? Comment, surtout, parvenir à déconstruire les nombreux préjugés sur la violence extrême en temps de guerre, quand la plupart des étudiant.e.s – confronté.e.s depuis leur plus jeune âge à un flot d'images médiatiques et numériques – sont convaincu.e.s que de tels actes envers les populations civiles sont une normalité intrinsèquement liée à l'état de conflit ? Il apparaît ici que l'hybridation et la confrontation des méthodes suivies tant par les historiens que par les historiens de l'art soient en mesure d'amorcer des pistes de réflexion quant à l'enseignement des violences de guerre auprès d'un public non formé à ces questions.

Dans le cadre de notre thèse, nous avons ainsi demandé aux étudiant.e.s volontaires de répondre à un questionnaire anonyme de dix questions portant – entre autres – sur l'appréhension du phénomène guerrier, sur leur rapport à l'étude des conflits et l'intérêt porté à ce type de sujet, sur ce que signifiait à leurs yeux la notion de « violence extrême de guerre » ou « d'atrocités de guerre ». Chacun des 14 groupes de Travaux Dirigés appelé à participer comprenait en moyenne 30 individus provenant de pays différents – ce qui offrait une richesse d'analyse supplémentaire dans l'appréhension de l'enseignement d'un conflit à dimension mondiale. Dans ce panel, une partie des étudiant.e.s avait suivi mes cours concernant la Première Guerre mondiale et les atrocités subies par les civils belges et français : il s'agissait d'étudiant.e.s de licence en histoire de l'art dont la formation aux méthodologies de l'image et à l'utilisation des sources sociales était primordiale ; le prisme interdisciplinaire était également au centre de l'enseignement dispensé. L'autre partie du panel n'avait jamais suivi mes cours sur le sujet : il s'agissait d'étudiant.e.s en double licence de lettres et de philosophie auxquels nous devons enseigner l'art contemporain ; nous avons explicitement demandé à cette seconde partie du panel de ne pas se renseigner sur les atrocités allemandes avant de répondre aux questions posées, et ce afin de ne pas influencer leurs réponses.

¹³ BECKER, A. et AUDOIN-ROUZEAU, S. (2000). *14-18, retrouver la guerre*, Gallimard, 272 p.

Ce faisant, au fil de six années d'enseignement et à la lecture de leurs questionnaires, nos interrogations initiales grandissent toujours et les réponses à apporter semblent aussi multiples que complexes : incompréhension face à de tels actes difficilement appréhendables pour des individus ayant, pour la majorité, grandi dans une société démilitarisée ; barrières psychologiques liées à certains tabous sexuels, religieux ou moraux ; force des préjugés et plus encore, tentation du jugement de valeur, imposent à celles et ceux qui veulent enseigner les violences extrêmes non seulement une grande vigilance dans leurs propos, mais plus encore, une ouverture d'esprit et une empathie aiguisées afin de ne pas juger trop sévèrement certaines réactions inadaptées ou certaines réactions de rejet – nous pensons notamment aux rires nerveux ou gênés à l'évocation des violences sexuelles.

En effet, bien que le public universitaire soit composé d'adultes et non d'enfants ou de jeunes adolescent.e.s, il demeure nécessaire de garder à l'esprit que certains objets d'étude ne sont pas aisément appréhendables pour tout un chacun de la même manière : enseigner les violences extrêmes ne doit pas être synonyme de choquer dans le but de marquer les esprits.

Vers une hybridation ou vers un effacement de la géographie scolaire à l'école primaire ? Le regard d'enseignants du cycle 3 à l'école primaire sur la géographie

Bunnik Benoît

BUNNIK Benoît, PRAG, Formateur en géographie et histoire, Université de Corse Pascal Paoli, Doctorant au laboratoire EMA (3^{ème} année), Cergy Université, geobunnik.over-blog.fr, bunnik_b@univ-corse.fr

Résumé

Mots clés : culture géographique des enseignants, discipline scolaire, valeurs, hybridation

Des entretiens menés entre avril et juin 2021 auprès d'une douzaine de professeures et professeurs des écoles (PE) des classes de CM1 et CM2 (cycle 3 de l'école élémentaire ou cycle de consolidation) révèlent que ceux-ci assument pleinement leur rôle d'enseignants généralistes ou polyvalents. Ils déclarent faire des passerelles entre les disciplines qu'ils dispensent en classe. La géographie apparaît comme une discipline propice à cela, que ce soit lors de projets transdisciplinaires ou lors de séquences d'enseignement d'autres disciplines. Par ailleurs, l'institution et une forme de conscience disciplinaire poussent les PE à placer la géographie, comme les autres disciplines, dans une case de leur emploi du temps tout en mettant en avant certaines spécificités de cette discipline. Cependant, on peut relever une hybridation des valeurs portées sur la géographie scolaire, notamment autour du développement durable et l'éducation morale et civique (EMC). Par valeurs, on entendra une « ensemble des principes moraux ou éthiques qui, dans une société, ou une de ses composantes, définissent les critères du désirable et oriente l'action de ses membres » (Racine, 2010).

L'objet de cette communication est de questionner la culture géographique des enseignants à partir de ces entretiens. Cela permet de faire émerger des processus d'hybridation mis en œuvre lors de l'enseignement de la géographie, notamment autour des valeurs véhiculées par la géographie scolaire. Ces processus peuvent être vus à travers trois axes :

En tant que discipline scolaire, la géographie scolaire de l'école primaire est issue d'une hybridation entre plusieurs champs (Chevalier, 1997). Les entretiens menés permettent de repérer le poids inégal de ces champs mobilisés. On y voit une combinaison entre :

- des savoirs scientifiques plutôt faibles issus d'une formation initiale réduite et d'une formation continue quasi nulle,
- un curriculum prescrit plus ou moins connu ou accepté,
- un rapport au monde ou géographicité, notamment lié au tourisme et à une culture personnelle,
- une expérience professionnelle issue de discussions et de partages avec les collègues proches ou lointains.

Il en ressort un bricolage à partir duquel les PE construisent leurs séquences de cours.

Si la géographie apparaît comme une discipline légitime avec ses notions, des outils, ses schèmes et ses procédés d'évaluations bien repérés, les professeurs des écoles sont des enseignants

généralistes influencés par l'enseignement d'autres disciplines. Ainsi, les PE déclarent comme une évidence le fait que la géographie puisse être mobilisée à tout moment dans d'autres disciplines, même si leur discours révèle plus l'usage de la géographie comme une science des repérages spatiaux plus que celle d'un questionnement sur la relation des élèves au Monde. Il s'opère également une hybridation, la géographie étant parfois associée à des outils didactiques venus d'autres disciplines comme le français.

Ces entretiens montrent que les PE portent sur la géographie scolaire du cycle 3 des valeurs propres (l'explicitation du Monde, l'esprit de découverte, etc.) mais aussi des valeurs partagées, combinées avec celles d'autres disciplines, principalement l'EMC (valeurs de citoyenneté, d'altérité, d'ouverture sur le monde) ou les sciences (autour d'un développement durable principalement). Ainsi, les valeurs portées par la géographie scolaire seraient partagées avec des disciplines connexes qui l'éloignent du couple classique formé en France par la géographie et l'histoire, participant ainsi d'un « effacement de la géographie scolaire » (Chevalier, 2003) ou plutôt d'une reconfiguration de la géographie scolaire par les enseignants.

À travers l'analyse d'un corpus composé d'entretiens avec une douzaine de PE complétée par ceux d'une dizaine d'inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) menés entre avril et juillet 2021, cette communication montrera la complexité de ce triple mouvement d'hybridation. Ce dernier aboutit chez enseignants du primaire à un manque de repères face à une discipline perçue comme complexe et mal cernée. Cela se traduit dans les classes de CM1 et CM2 par un bricolage aboutissant parfois à un mélange des genres entre géographie et EMC. La culture géographique des professeurs des écoles apparaît donc comme issue d'un processus d'hybridation complexe entre des savoirs scientifiques, des expériences personnelles et des interactions avec d'autres membres de la communauté éducative, enfants comme adultes. Cette culture amenant assez souvent à enseigner une géographie éloignée des attentes de l'institution et du champ scientifique auquel elle se réfère en mêlant des valeurs ou des connaissances liées à une culture générale, à la volonté de transmettre des valeurs républicaines ou civiques (altérité, acceptation des différences, vivre ensemble), à la prévention des risques voire à une morale (notamment en ce qui concerne le thème 2 du CM2 relatif à l'internet), à une géographie administrative (autour du maillage politique notamment) ou encore à une prise de conscience écologique.

Références :

CHERVEL, A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires, Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.

CHEVALIER, J.-P. (1997). « Quatre pôles dans le champ de la géographie ? », *Cybergeographie : European Journal of Geography*. <http://journals.openedition.org/cybergeographie/6498>

CHEVALIER, J.-P. (2003). *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France. Rapport de synthèse*. HDR en Géographie, Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.

DOGAN, M. et PAHRE, R. (1991). « 7 - Hybridation : la recombinaison de fragments de sciences ». Dans : DOGAN, M. et PAHRE, R. (ss dir.), *L'Innovation dans les sciences sociales*, Paris : Presses Universitaires de France, « Sociologies », p. 87-104.

RACINE, J.-B. (2010). « Géographie, éthique et valeurs », *Géographie et cultures*, n°74, <http://journals.openedition.org/gc/1726>

REBOUL, O. (1999). *Les valeurs de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, « Premier cycle ».

REUTER, Y. (2007). « La conscience disciplinaire », *Éducation et didactique*, vol 1/2, p.57-71.

RUBY, C. (2019). « Hybridation ». Dans : LEVY, J. et LUSSAUL, M. *Dictionnaire de la géographie*, Paris : Belin, p.519-520.

Le programme de recherche « Géoduscole » : enjeux et modalités d'hybridation méthodologique

Considère Sylvie, Glaudel Anne, Thémines Jean-François, Genevois Sylvain, Grondin Patricia, Glaudel Mickaël

CONSIDÈRE Sylvie, Maitresse de conférences, Université de Lille, CIREL-THEODILE, Inspé Hauts de France, Sylvie.considere@univ-lille.fr

GLAUDEL Anne, Maitresse de conférences, Université de Reims Champagne Ardenne, CEREP, Inspé, anne.glaudel@univ-reims.fr

THÉMINES Jean-François, Professeur des universités, ESO, UCN, Inspé Normandie Caen, jean-francois.themines@unicaen.fr

GENEVOIS Sylvain, Maitre de conférences, ICARE, UR, Inspé de l'académie de La Réunion, sylvain.genevois@univ-reunion.fr

GRONDIN Patricia, PRCE, ICARE, UR, Inspé de l'académie de La Réunion, patricia.grondin@univ-reunion.fr

GLAUDEL Mickaël, Docteur en informatique appliquée, Université de Reims Champagne Ardenne, mickael.glaudel@univ-reims.fr

Résumé : « Géoduscole » est une recherche nationale sur les apprentissages en géographie à l'École du Socle commun (Cycle 3 et Cycle 4), menée par des géographes et didacticiens de la géographie d'Inspé de métropole et d'outre-mer. Pour analyser comment les élèves se saisissent du cadre de la géographie scolaire pour engager une réflexion qui leur est proposée sur l'espace et sur la géographie, l'équipe de recherche a choisi de construire un protocole de recueil de données mixte qui articule une consigne de production graphique de la part des élèves et un ensemble de questions appelant une réponse écrite. Ces données ont été collectées entre 2018 et 2019. Le corpus mixte de 1022 productions d'élèves (du CM1 à la 3ème) a nécessité d'articuler méthodes quantitatives et méthodes qualitatives et offre une opportunité de discuter l'hybridation méthodologique à l'œuvre dans le traitement d'un tel corpus de données.

Mots clés : géographie, apprentissages, productions graphiques, productions verbales, analyse qualitative, analyse quantitative.

Abstract: "Géoduscole" is a national research project on geography learning in the Common Core School (C3 and C4), carried out by geographers and geography didacticians from several teacher training institutes of metropolitan France and overseas. In order to analyze how students use the framework of school geography to engage in a reflection on space and geography, the research team chose to construct a mixed data collection protocol that articulates an instruction for students to produce graphics and a set of questions requiring a written response. This data was collected between 2018 and 2019. The mixed corpus of 1022 student productions (from CM1 to 3ème) required the articulation of quantitative and qualitative methods and offers an opportunity to discuss the methodological hybridization at work in the processing of such a corpus of data.

Keywords : geography, learning, graphic productions, verbal productions, qualitative analysis, quantitative analysis.

Introduction

Le programme de recherche « Géodusocle » étudie les apprentissages en géographie des élèves de l'école primaire et du collège (secondaire inférieur), étapes du cursus scolaire qui sont organisées en France par le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (MEN, 2015) et qui constitue l'École du Socle. Cette étude repose sur l'analyse de 1022 productions d'élèves, du CM1 (cours moyen 1^{ère} année) à la classe de troisième (3^e), composées pour chaque élève d'une production de (carto)graphique (ayant la forme du dessin ou de la carte) et de réponses écrites à des questions (Thémines *et al.*, 2022). Nous proposons de discuter l'hybridation méthodologique à l'œuvre dans ce programme de recherche. Pour cela, nous abordons l'hybride comme « ce qui est composé de deux éléments de nature différentes (anormalement) réunis » et « ce qui participe de deux ou plusieurs ensembles » (Rey, 2004, p.1760). Nous approchons l'hybridation à partir des propositions de Ruby (2013) dans le « Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés » (Lévy & Lussault, 2013). L'auteur définit ce processus comme une construction d'objets hybrides, n'appartenant à aucune discipline, mais élaborés entre disciplines ; cela nous conduit à questionner les formes de relations entre disciplines de recherche (pluri- ou inter-disciplinarité) qui permettent de construire et d'étudier des objets hybrides. Ruby (2013) met en évidence que ce processus a trois caractéristiques : (1) il relève d'une logique plurielle ou de métissage, (2) il induit un travail d'accommodation, de torsion, de contamination et (3) il est marqué par l'incertitude du métissage. À partir de cette approche, notre texte interroge la notion d'hybridation en relation avec d'autres notions qui peuvent caractériser les rencontres qui s'opèrent dans un processus de recherche : pluralité, métissage, croisement, articulation, multimodalité... Nous nous demanderons en quoi la méthodologie de ce programme de recherche relève d'un processus d'hybridation ou d'autres processus, de croisement ou articulation, par exemple. Nous proposons ainsi une réflexion sur les enjeux et les modalités d'hybridation méthodologique à différents moments du travail de cette équipe de recherche en didactique de la géographie. Le texte examine donc ces moments en interrogeant d'abord le caractère pluriel de l'équipe de recherche qui s'est constituée, puis le caractère hybride de notre objet de recherche (les apprentissages des élèves), ainsi que le caractère hybride des données à la fois graphiques et verbales recueillies, et enfin l'apport des traitements et analyses croisant quantitatif et qualitatif qui ont été opérés.

1. Une équipe interdisciplinaire de métropole et d'outre-mer

L'équipe de recherche qui s'est constituée pour ce programme de recherche a un caractère pluriel, à la fois sur le plan des appartenances disciplinaires scientifiques et sur le plan territorial. Cette pluralité nous a conduit à forger un cadre de référence commun, dans une démarche interdisciplinaire, et nous a permis d'interroger les effets des contextes spatiaux sur les apprentissages d'élèves vivant dans des territoires variés de métropole et d'outre-mer.

L'équipe apparaît à première vue comme pluridisciplinaire sur le plan des affiliations scientifiques de ses membres. Elle réunit en effet des géographes et didacticiens de la géographie, rattachés aux sections CNU de Géographie (23) et de Sciences de l'éducation et de la formation (70), ainsi qu'un docteur en Informatique appliquée (27), une formatrice d'Inspé doctorante en Sciences de l'éducation et de la formation et une professeure des écoles impliquée dans des recherches en géographie et didactique de la géographie. Cependant, ce collectif de recherche est devenu une

équipe interdisciplinaire dans laquelle un objet commun, les apprentissages des élèves en géographie, s'est construit et a été étudié dans une dynamique de construction d'un cadre de référence commun, étayé par des apports spécifiques aux différentes disciplines scientifiques impliquées. Ce travail interdisciplinaire relève principalement d'un processus de « fertilisation mutuelle » (Cros, 1995) qui permet d'articuler des apports conceptuels de la géographie et des sciences de l'éducation pour analyser les savoirs sur l'espace construits par les élèves et convoqués dans une situation de production suscitée par les chercheurs. En cela il relève d'un processus d'articulation de références issues de champs de recherche distincts dans la constitution d'un cadre de référence commun.

Un élément central de notre cadre de référence commun est une approche du « sujet-élève » que nous proposons en didactique de la géographie et qui se distingue de l'approche transversale de l'« élève-sujet » développée par Meirieu (s.d). Nous abordons l'élève dans sa singularité cognitive et langagière et dans la singularité de son rapport à l'espace, construits dans divers contextes, non seulement celui de la géographie scolaire, mais aussi celui de sa vie quotidienne et de ses pratiques culturelles. Cette approche du sujet-élève se fonde sur la notion de « géographicit  », proposée par  ric Dardel (1952/1990) et reprise par des géographes, tels que Raffestin (1987) ou Thémines (2006). Cette notion permet d'interroger le rapport personnel à l'espace et le savoir géographique de tout individu comme « *lié(e)   la condition de l'être humain confronté au monde, avant d'être spécifiée, codifiée dans des contextes sociaux, parmi lesquels le contexte scientifique* » (Thémines, 2006, p. 9). Des apports des recherches en sciences de l'éducation, et plus précisément en didactiques des disciplines, fondent également notre approche de l'élève et de ses apprentissages en géographie, en particulier celui de « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007) que nous proposons de mobiliser en didactique de la géographie (Glaud l & Thémines, 2022).

Les apports de différentes disciplines scientifiques nous ont également permis de développer une approche du langage (carto)graphique mobilisé par des élèves comme langage hybride qui résulte du métissage entre langage graphique et langage verbal (Considère *et al.*, 2022). Le langage cartographique est un langage à dominante iconique qui utilise des images ou figures représentant une réalité selon un procédé souvent d'ordre analogique (par exemple, la couleur verte représente la végétation, le bleu les cours d'eau, etc.). La cartographie, conventionnelle ou non (cartes sensibles, cartes subjectives) mobilise également le langage verbal écrit pour nommer des lieux (toponymie) et pour expliciter la signification des icônes utilisées dans la légende de la carte. L'appropriation de ce langage par les élèves dans le cadre de la géographie scolaire relève doublement de l'hybridation, par le métissage entre ces modes de communication, ainsi que par un travail d'accommodation qui part des pratiques enfantines du dessin, des pratiques scolaires de la représentation de plans (de la classe, de l' cole, du quartier, etc.) au cycle 2 pour conduire à l'appropriation progressive des codes conventionnels de la cartographie en géographie scolaire. Ces codes conventionnels ont fondé nos catégories d'analyse des cartes (légende, type de figurés, zonage, etc.), mais la prise en compte de ce processus d'accommodation a fondé nos sous-catégories d'analyse (par exemple pour les types de figurés : dessin figuratif / dessin annoté / symbolisation partielle / symbole arbitraire ou conventionnel).

L'équipe qui s'est constituée pour ce programme de recherche a également permis d'accéder à une diversité de territoires d'enquête. En effet, des classes de huit académies de métropole et d'outre-mer ont été concernées par l'enquête (Figure 1). Les 1022 élèves enquêtés étaient également de milieux de vie diversifiés. Selon les catégories habituellement utilisées en géographie spatiale, nous avons choisi des établissements scolaires installés dans différents

espaces : hyperurbain ou cœur de ville (29,5%), urbain (39,2%), périurbain (29,2%), rural sous faible influence urbaine (2,2%). Cette diversité des milieux de vie nous a permis de questionner les relations qui existent entre l'espace vécu des élèves et leurs apprentissages géographiques.

	CM1	CM2	6ème	4ème	3ème	TOTAL
Bordeaux		26				26
Caen	24		51	48	55	178
La Réunion	52	44	93		45	234
Lille	57	73				130
Mayotte	22					22
Reims	30	71	24		23	148
Toulouse	10	12	53		42	117
Versailles	120	47				167
TOTAL	315	273	221	48	165	1022

Figure 1 : Répartition de l'échantillon d'étude par niveaux et académies (effectifs)

Parmi les académies participantes, deux sont issues d'outre-mer, Mayotte et La Réunion, qui sont aussi des territoires insulaires. L'analyse du corpus de ces territoires offre l'opportunité de rendre compte des effets de contexte (Genevois & Wallian, 2020) liés à l'insularité, à l'éloignement et aux référents culturels et sociaux de ces territoires. Ces effets de contexte sont à considérer avec un double regard : celui de la diversité des contextes de productions des dessins (comme la géographicit  de l'enseignant par exemple), et celui de la contextualité qui permet de dégager des univers de sens (imaginaire, représentations), en étant conscient que les références des élèves restent souvent hybrides.

2. Un objet de recherche hybride : les apprentissages des élèves en géographie

Notre cadre de référence interdisciplinaire et la diversité de nos territoires d'enquête nous ont permis d'étudier les apprentissages des élèves en géographie qui peuvent être qualifiés d'hybrides puisque nous considérons qu'ils se construisent dans le métissage entre des savoirs de la géographie scolaire et des savoirs sur l'espace construits dans la vie quotidienne et diverses pratiques culturelles.

Notre questionnement porte sur ce que savent les élèves en géographie, sur ce qu'ils mobilisent pour effectuer une tâche appartenant au registre de la géographie. Les élèves ont tous eu des leçons ou cours de cette discipline durant leur cursus. Deux années pour les CM2 et six années pour les élèves de classe de 3 . Les programmes scolaires permettent de savoir quels contenus sont préconisés (sans que l'on ne puisse accéder à ce que les élèves ont réellement abordé en classe), c' st à ces contenus que nous nous référons.

Les connaissances sur le monde sont de nature diverses, situées entre la géographie spontanée et la géographie raisonnée (Thémines, 2006). Le vécu quotidien et les savoirs acquis alimentent

l'imaginaire (Bédouret *et al.*, 2022), une construction individuelle qui recombine sans cesse perceptions, observations, connaissances acquises pour élaborer une représentation du monde avec laquelle nous élaborons nos compréhensions de ce qui nous entoure. Au cours de la scolarité, les savoirs acquis en géographie, devraient permettre aux élèves de fin de cycle 3 « d'accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social, structuré et partagé » (programme cycle 3, 2020, p. 74) et à ceux de fin de 3^e de « mettre en œuvre le raisonnement géographique » et « se familiariser avec les notions de base que la géographie utilise pour décrire et analyser les ensembles géographiques » (programme cycle 4, 2018, p. 97). Ces compétences doivent amener les élèves à porter sur le monde un regard plus objectif dans lequel le singulier et l'affect s'intègrent dans une appréhension plus générale, distanciée puis raisonnée.

La géographie s'intéresse au monde dans lequel évoluent les sociétés, afin d'en construire les outils scientifiques pour le comprendre, d'en élaborer les concepts opératoires pour le lire et le penser. Acquérir des savoirs sur ce qui nous entoure, à toutes les échelles, n'empêche jamais que les perceptions que nous en avons soient premières. Les savoirs géographiques peuvent nous permettre une interprétation plus réfléchie mais sans que la porosité entre vécu et raisonné ne disparaisse vraiment. Des marqueurs de cette capacité à lire le monde de manière géographique résident dans la capacité à mobiliser des catégories conceptuelles dépassant la maîtrise pratique, à faire usage de termes spécifiques et à spatialiser les objets qu'ils dénotent. En effet, penser le monde en géographie nécessite de mettre en œuvre un raisonnement intégrant la dimension de l'espace, dont le langage est celui de la carte. Ces compétences devraient être construites progressivement chez les élèves mais, bien qu'il soit difficile de savoir, pour chaque élève de notre échantillon, quelles tâches de géographie leur ont été proposées et comment, le cas échéant, ils se les sont appropriées, on peut poser l'hypothèse que conceptualiser et raisonner en géographie sont deux compétences inégalement maîtrisées.

Les évaluations CEDRE – Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon - (DEPP, 2017) relèvent 7,2% d'élèves de fin de 3^e (groupe n°5¹⁴, en meilleure réussite) disposant de connaissances et compétences approfondies en histoire, géographie et enseignement moral et civique et capables d'analyse critique tout en répondant bien aux tâches cartographiques. La maîtrise correcte des connaissances et notions associées à l'utilisation du vocabulaire spécifique est aussi repérée chez 17% de l'échantillon (groupe 4). Ces élèves sont capables de commencer à appréhender les démarches des disciplines. Les élèves du groupe n°3 (29,9%) s'appuient sur les documents fournis pour les critiquer ou les synthétiser et y repérer les connaissances acquises depuis la classe de 5^e. Les élèves ayant un taux moyen de réussite représentent 28,6% de l'échantillon. Ils parviennent à choisir des définitions correctes parmi celles proposées et ont des acquis jugés parcellaires. Le groupe 1 (17,3%) est celui des élèves en difficulté. Ils ont des connaissances limitées, ne mobilisent que du vocabulaire simple, et 2,6% des élèves de ce groupe ont des difficultés de compréhension qui ne leur permettent pas de donner du sens aux informations fournies. L'enquête de 2017 s'est intéressée au travail fait à la maison : 43% déclarent « qu'il leur est souvent demandé de lire un document qui sera étudié en classe », 41% disent apprendre leur leçon et 37% avoir à réaliser un exposé ou un schéma.

¹⁴ La note n°18.17 de la DEPP de juin 2018 analyse les résultats des élèves selon 6 groupes numérotés de 5 (meilleurs taux de réussite) à 1 (faibles taux de réussite) auxquels est ajouté un groupe <1 (très faibles taux de réussite).

Selon l'enquête CEDRE de 2017, la moitié des élèves interrogés ont, en 3^e, mais aussi en fin d'école primaire, des savoirs en géographie. Cependant, la méthodologie de ce type d'enquête d'évaluation ne permet principalement d'accéder qu'à des savoirs déclaratifs dans un cadre de reproductibilité laissant peu de place à la singularité des savoirs géographiques et du rapport à l'espace du sujet-élève qui nous intéresse. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour un protocole de recueil de données composite laissant une forte liberté de réponse aux élèves et associant une tâche (carto)graphique et la réponse par écrit à cinq questions ouvertes.

3. Un recueil de données graphiques et verbales

Nous avons choisi de réaliser un recueil de données à la fois graphiques et verbales qui met en jeu l'hybridation sous trois angles : celui du langage cartographique qui est hybride parce qu'il est un langage spécifique qui mêle le code graphique et le code verbal, celui de l'hybridation des modalités de raisonnement mises en œuvre par les élèves pour répondre à la tâche (carto)graphique et celui du caractère hybride de la totalité du corpus qui associe deux tâches de nature très différentes.

3.1 Une production (carto)graphique hybride mêlant langages verbal et iconique

On l'a vu, leurs acquis en géographie sont inégaux, et les connaissances sur le monde proviennent d'autres sources que la géographie scolaire. La tâche proposée est donc fondamentalement hybride en ce qu'elle doit permettre aux élèves de convoquer tout ce qui leur paraît utile pour aménager une île pour qu'une société puisse y vivre (Figure 2). Nous ajoutons à la consigne qu'il faut faire en sorte que l'on puisse comprendre ce qui a été représenté. Un fond de croquis est donné à tous, mis en page afin qu'un espace soit disponible pour une éventuelle légende. L'orientation Nord est indiquée ainsi qu'une barre d'échelle qu'il est possible de compléter. Nous avons aussi ajouté des courbes de niveau que ceux qui en connaissent la signification peuvent interpréter comme la présence d'un relief.

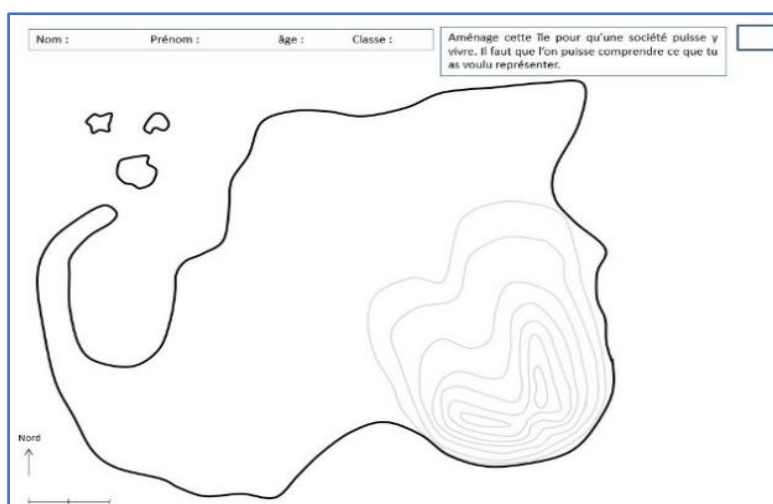


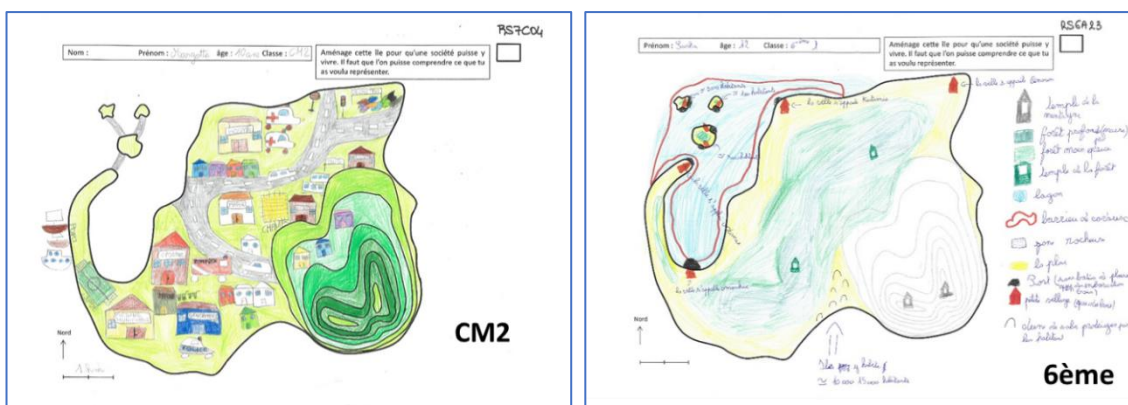
Figure 2 : Fond de croquis support à l'aménagement

Nous avons confié la collecte des données aux enseignants des classes ayant accepté de participer à l'enquête. Les consignes explicatives devaient être peu nombreuses, surtout de

nature à rassurer les élèves qui ne devaient pas se sentir évalués scolairement. Cette tâche, de nature complexe, est un problème à résoudre permettant aux élèves, quel que soit leur âge et leur niveau, de mobiliser leurs connaissances pratiques issues de l'expérience quotidienne, issues de la fréquentation de médiums variés nourrissant l'imaginaire, relatives aux acquis disciplinaires, notamment aux fonctions de l'Habiter et aux aménagements et relatives aux modalités de figuration de l'information cartographiée.

Le fond de croquis offre un cadre dans lequel l'aménagement peut se déployer. On fait référence ici à la notion de contexte au sens de Buty & Cornujéol (2002, p. 38). Dans ce paradigme on regarde quelles situations entretiennent les conceptions de sens commun et on cherche quelles situations peuvent faire intervenir des conceptions scientifiques. On considère qu'une action (ici aménager un espace) a des déterminants internes (volonté, croyances, capacités) et des déterminants externes (devoirs, normes, opportunités), et qu'elle se déroule dans un contexte cognitif et culturel. Le contexte est le cadre qui entoure l'événement et qui fournit les ressources pour l'interpréter selon le but fixé à son propos (ici « pour qu'une société puisse y vivre »). L'interprétation du contexte conduit l'individu à répondre soit en privilégiant plutôt la logique de la vie quotidienne, soit en mobilisant plutôt une logique académique, c'est-à-dire en cherchant des lois scientifiques s'appliquant au domaine considéré, et cela sans que l'une ou l'autre ne soit exclusive, le plus souvent. Le contexte fourni aux élèves est ouvert. Il fixe un certain cadre mais laisse place aux interprétations des élèves et leur créativité.

Les figures 3, 4 et 5 montrent bien l'hybridité des productions recueillies. Les langages se mêlent, montrant comment les élèves tentent de construire une solution cohérente pour rendre compte de leur aménagement. Sans surprise, les traitements statistiques (Figure 6) montrent un recours plus important au dessin figuratif, en vue de face chez les plus jeunes, mais plus de 18% des élèves de 3^e y ont encore recours. Le langage verbal apparaît dans 871 de nos 1022 « cartes », pour expliquer, souvent en redondance avec le dessin, pour indiquer le nom des lieux ou pour désigner des objets géographiques (15,7%) ou des notions géographiques (4,1% et essentiellement chez les 4^e et 3^e).





Figures 3, 4 et 5 : des langages verbal et iconique entremêlés pour faire comprendre l’aménagement réalisé

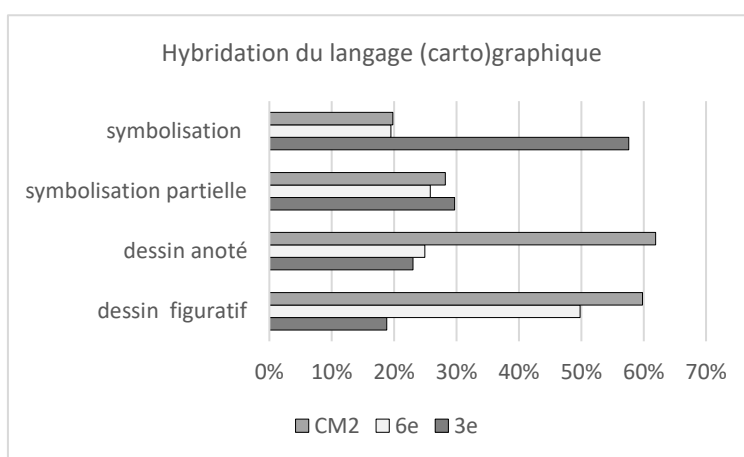


Figure 6 : du dessin figuratif au symbole plus conventionnel ; des moyens graphiques hybrides pour se faire comprendre (cette figure ne prend en compte que 3 des 5 niveaux de classe interrogés)

3.2 Une hybridation des modalités de raisonnement pour construire la (carto)graphie

La tâche d’aménagement proposée est un problème d’ordre géographique à résoudre. Le support imposé contraint à spatialiser les différents éléments entrant dans cet aménagement, ce que font tous les élèves de manière plus ou moins intentionnelle. L’objet dont il est question – une île à aménager – est complexe. En tant que tel il nécessite de prendre en compte le contexte donné : c’est un lieu de vie pour une société, et d’en analyser les composantes : fonctions nécessaires à la vie humaine, espace disponible, site (île, littoral, relief), ressources potentielles. Pour aménager, il convient d’envisager les interactions entre ces diverses composantes en termes d’échelle, de distances, de dessertes, de relations avec l’extérieur. Il s’agit donc d’imaginer une société et de penser ses rapports à l’espace, voire de traduire spatialement un projet sociétal qui rend compte de la manière choisie d’habiter les lieux.

Les 1022 (carto)graphies recueillies sont le résultat de raisonnements divers de la part des élèves. Notre étude, en cours sur cet aspect, cherche à repérer quelles logiques de mises en ordre spatiales et géographiques sont perceptibles, et par quels marqueurs nous pouvons y accéder.

Chaque réalisation, qu'elle soit un dessin figuratif d'une micro zone (les alentours de la maison, une petite plage ou une clairière) ou déjà la carte d'une région mobilisant le langage adéquat, correspond bien à une mise en ordre, résultat d'un raisonnement. Pour résoudre ce problème géographique, certains élèves se sont référés aux connaissances vécues et à leurs propres besoins ou à ce qu'ils peuvent voir dans leur quartier, transformant la question en « que faut-il pour vivre ? ». Ils procèdent par analogies égocentriques, s'appuyant sur des intuitions non interrogées et sur leurs représentations. Ce système spontané dit intuitif est rapide et peu coûteux en efforts intellectuels : c'est le système 1 développé par Daniel Kahnemann (2012), appelé rationalité 1 par Jonathon Evans et repris par Houdé (2018, chapitre 2). Les élèves qui le mobilisent rendent une réalisation proche du dessin où la 3D domine, dans laquelle les objets paysagers sont juxtaposés plus que spatialisés (3^e : 23% – CM2 : 55%). On devine que l'espace insulaire a été occupé petit à petit, au gré des idées : une maison, un jardin, une autre maison, un nouveau jardin, une boulangerie.

3.3 Questions directes sur la géographie et certains de ses mots-clés

Dans un second temps de la passation, les élèves doivent répondre à une courte série de questions : « Qu'est-ce que la géographie permet d'apprendre ? », « Définis les termes suivants : habiter, paysage, ville, monde (jusqu'en 6^e) ou mondialisation (en 4^e et 3^e). La première question vise à identifier les finalités de la géographie scolaire telles que les élèves les perçoivent. Les demandes de définition correspondent soit à des concepts centraux ou transversaux des programmes scolaires (l'habiter en cycle 3, la mondialisation en fin de cycle 4), soit à des notions ou des objets d'étude associés à la géographie sans pour autant appartenir au seul lexique de la discipline. Il s'agit d'appréhender la place et la contribution de ces concepts, notions ou mots à la mise en place d'une conscience disciplinaire des élèves. Les termes qui structurent les programmes jouent-ils un rôle particulier dans cette conscience disciplinaire ? Le fait que certains des mots de la géographie soient aussi des mots de tous les jours (ville, paysage, monde, habiter) influe-t-il sur ces constructions disciplinaires personnelles ?

Le corpus ainsi réuni est composite, associant production (carto)graphique et questions demandant de mobiliser le langage verbal. Mais il permet des analyses hybrides par l'articulation d'approches quantitatives et qualitatives pour chacune des parties du corpus. Nous examinons plus loin la mise en place de ce type d'analyse pour les seules productions (carto)graphiques. Il est aussi envisageable de croiser quantitatif et qualitatif en prenant en compte simultanément les deux parties du corpus, ce qui suppose un codage des réponses aux questions directes qui n'a pas encore été conduit.

4. Des traitements et analyses croisant quantitatif et qualitatif

L'ampleur du corpus constitué nous a confrontés au problème du traitement quantitatif de données qualitatives (représentations graphiques et réponses écrites) et au choix d'outils pertinents pour réaliser les traitements et analyses des productions des 1022 élèves de notre échantillon d'étude. Cette étape méthodologique relève de processus de croisement et d'articulation, sans doute plus que d'un processus d'hybridation, au sens où les deux ensembles de traitements et d'analyses restent distincts, même s'ils contribuent conjointement à une meilleure connaissance des apprentissages effectifs des élèves.

4.1 Les outils de traitement quantitatif de données qualitatives

Les représentations (carto)graphiques ont donné lieu à une démarche hybride reposant sur un processus d'articulation de deux approches qualitative et quantitative. Une grille d'analyse qualitative a été construite collectivement par allers et retours entre analyses individuelles et formalisations collectives de critères d'analyse partagés. Cette grille nous a permis de transformer le corpus premier de dessins et cartes en un corpus second de données numériques pouvant être traitées statistiquement (Figure 8).

<ul style="list-style-type: none">❖ Connaissance des codes conventionnels de la cartographie :<ul style="list-style-type: none">• Légende: 0 = absence, 1 = liste lacunaire, 2 = liste complète, 3 = liste classée• Echelle graphique: 0 = signe non complété, 1 = signe complété, NA = donnée non exploitable• Sens donné aux courbes de niveau: 0 = blanc, 1 = sens erroné, 2 = relief haut probable, 3 = relief haut explicite❖ Choix d'une échelle spatiale : 1 = micro zone, 2 = bassin de vie, 3 = ville, 4 = région, 5 = état❖ Type de vocabulaire utilisé par les élèves : 0= absence, 1= de sens commun, 2 = partiellement géographique, 3 = géographique de manière dominante❖ Type de vue choisie par les élèves : 1 = vue au sol, 2 = vue hybride, 3 = vue de dessus (cavalière ou scénographique), 4 = vue zénithale exclusive❖ Type de figurés utilisés par les élèves: (présence/absence = 0/1) dessin figuratif, dessin annoté, symbolisation partielle, symboles arbitraires ou conventionnels❖ Les modalités de structuration de l'espace : formes de zonage (3 niv.), présence de réseaux (3 niv.), représentation de flux (3 types)❖ Les représentations de l'insularité : la littoralisation d'activités (3 niv.), les relations avec d'autres espaces (3 niv.)❖ Les besoins sociaux pris en compte par les élèves : (présence/absence = 0/1) habiter (au sens large pour la représentation de « villes » et « villages »), se loger, produire, consommer des biens, se déplacer, se récréer, accéder à des services, disposer d'énergie, « mieux habiter » (préoccupation environnementale)❖ Les éléments de géographie physique pris en compte : relief, hydrographie, végétation (présence/absence = 0/1) ➔ Type de carte (« variable construite »):<ul style="list-style-type: none">• 1 = représentation de l'espace du quotidien• 2 = représentation de l'espace rêvé• 3 = représentation scolaire conventionnelle
--

Figure 8 : La grille d'analyse catégorielle des productions (carto)graphiques des élèves

Le codage numérique des productions (carto)graphiques des élèves a permis de mener des analyses statistiques avec le logiciel R¹⁵. En particulier, ont été réalisés des tableaux croisés et des tests d'indépendance explorant les corrélations entre les variables cartographiques de cette grille de codage et les variables sociologiques de la population d'étude (niveau de classe, sexe, milieu de vie). L'objet de cette communication n'étant pas de présenter les résultats de cette recherche, nous soulignons simplement l'intérêt des tests d'indépendance du Khi2. Ceux-ci mettent en évidence la dépendance entre le niveau de classe et toutes les variables cartographiques, hormis la variable « symbolisation partielle » dont les tableaux croisés révèlent qu'elle est déjà très présente à l'école primaire (28,2% des CM2 la mobilisent) et qu'elle perdure en fin de collège (26,7% des élèves de 3^e l'utilisent encore et n'ont pas acquis la symbolisation arbitraire de la cartographie conventionnelle). Le test de Khi2 révèle également qu'il n'y a pas de lien de dépendance entre le sexe des élèves et les variables cartographiques, hormis pour deux besoins sociaux davantage représentés par les filles que par les garçons : « consommer des biens » (représenté par 59% des filles et 46% des garçons) et « spiritualités » (représenté par 10,6% des filles et 5,7% des garçons).

¹⁵ R est un logiciel libre de traitement statistique : <https://www.r-project.org/>

Les réponses écrites des élèves aux cinq questions qui leur ont été posées ont quant à elles été traitées par analyse textuelle avec le logiciel Iramuteq¹⁶. En particulier, ont été réalisées des classifications hiérarchiques descendantes selon la méthode Reinert. Cette analyse permet de regrouper de manière contrastée des formes¹⁷ qui présentent des « environnements » de co-occurrences comparables en « classes » ou « univers lexicaux » plus ou moins éloignés ou proches les uns des autres (Figure 9). Nous avons également utilisé les analyses de similitudes par graphes qui reposent sur une analyse des co-occurrences et permettent d’appréhender les relations au sein des « univers lexicaux » et entre eux (Figure 10).

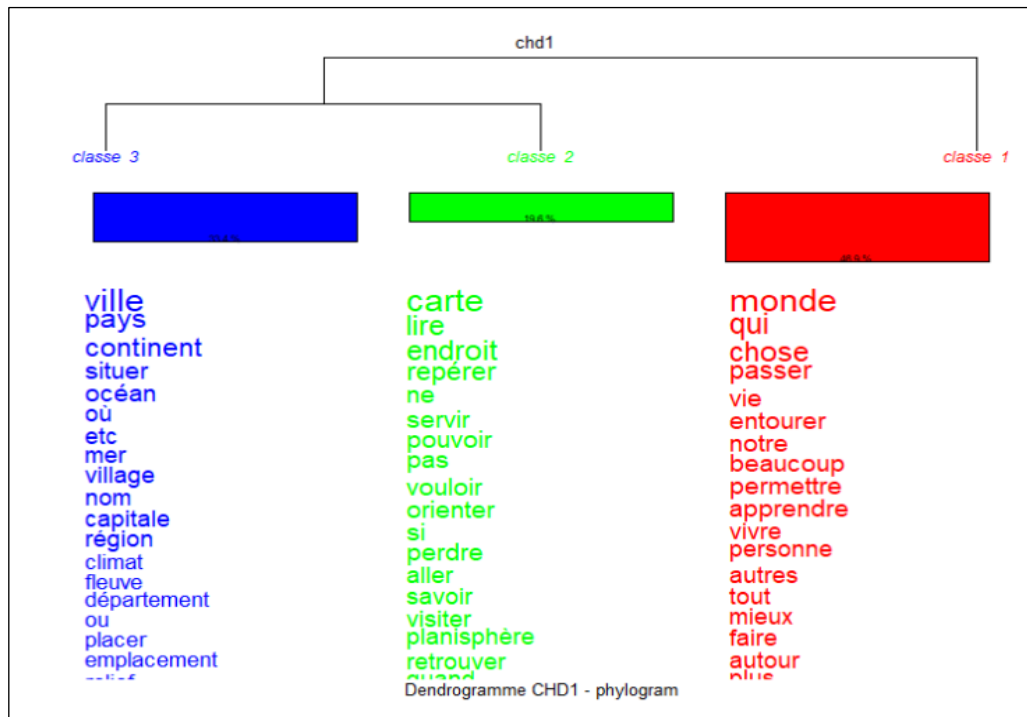


Figure 9 : Résultats de la classification hiérarchique descendante sur les réponses à la question « Qu'est-ce que la géographie permet d'apprendre »

¹⁶ Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) permet de réaliser des analyses statistiques sur des corpus de textes. Il utilise la méthode de classification proposée par Reinert (1983, 1991) et exploite le potentiel du logiciel de statistique R : <http://www.iramuteq.org/>

¹⁷ Les « formes » sont les mots contenus dans les textes après lemmatisation (les verbes sont ramenés à l'infinif, les noms au singulier, les adjectifs au masculin singulier).

de figurés utilisées, le vocabulaire mobilisé, etc. Certaines de nos analyses qualitatives par « cas » relèvent quant à elles de la « généralisation analytique » qui correspond à l'opération de mise en lien entre données produites à l'échelle d'un cas (une réalisation d'élève), le contexte de production de ces données (la situation de passation) et des propositions analytiques plus générales, portant sur un univers plus large, par exemple l'appropriation de la discipline par les élèves ou l'imaginaire géographique des adolescents. Il ne s'agit donc pas de généraliser sur la base de corrélation statistique entre des variables isolées de leur contexte, mais sur la base de cadres analytiques, de schèmes interprétatifs prenant acte du caractère singulier de chaque contexte de production.

Du fait de leur complexité, les productions (carto)graphiques supportent bien, voire nécessitent ces allers-retours analytiques entre qualitatif (productions singulières au contexte pluriel) et quantitatif (réurrence de types de productions en contexte scolaire). La démarche peut être qualifiée de mixte parce qu'elle requiert ces deux approches complémentaires (Pourtois et *al.*, 2006). L'analyse qualitative de chaque production (carto)graphique permet le codage numérique nécessaire aux analyses quantitatives de corpus. Des aller-retours ont lieu à ce stade pour stabiliser les codages et leur usage au cas par cas. Cela a par exemple été le cas pour la variable « type de représentation » et la définition de ses trois modalités : « espace du quotidien », « espace rêvé » et « espace scolaire conventionnel ». L'analyse qualitative de production individuelle peut alors s'appuyer sur l'analyse quantitative pour d'une part caractériser la production de l'auteur au sein du corpus, et d'autre part, appréhender le cas considéré comme un « laboratoire social » où explorer, examiner les modalités particulières d'un phénomène donné dans un contexte donné. Ainsi l'analyse qualitative d'une production envisagée sous l'angle du « type de représentation » comporte la description fine de ses composants iconiques et débouche sur ou conforte des hypothèses concernant les sources et le fonctionnement de l'imaginaire mobilisé par les élèves au-delà même du cas étudié.

La voie est ainsi ouverte pour des analyses thématiques quali-quantitatives qui peuvent quant à elles être qualifiées d'hybrides parce qu'elles articulent les deux approches sur des observables très précis. Parmi ces analyses thématiques, les séminaires d'équipe de recherche ont donné lieu à discussion sur la mobilité dans les productions graphiques des élèves, les imaginaires de l'insularité et de l'outre-mer (Bédouret *et al.*, 2022), « l'habiter » abordé au travers des besoins sociaux pris en compte par les élèves, les répertoires graphiques qu'ils mobilisent, leur lexique, les raisonnements géographiques mis en œuvre, la conscience disciplinaire des élèves, la carte comme objet à apprendre (Considère *et al.*, 2022). À cette hybridation méthodologique, répond l'hybridité des productions ainsi analysées. Ainsi, l'imaginaire dont nous avons cherché à comprendre en quoi et comment il alimente les productions (carto)graphiques semble bien fonctionner par hybridation de rapports à l'espace (perceptifs, affectifs, représentationnels, conceptuels) étroitement imbriqués dans un grand nombre de réalisations, prises au cas par cas. Dans une autre perspective, la carte qui d'un point de vue didactique est un objet hybride - dont les propriétés varient selon qu'on le considère comme un objet à enseigner (un langage, des conventions, des repères) ou comme un objet pour enseigner (réfléchir, raisonner, argumenter, etc.) - est appropriée par les élèves en mêlant le plus souvent ces registres (Considère *et al.*, 2022).

Conclusion

Le texte visait à se demander en quoi la méthodologie mise en œuvre dans le programme de recherche « Géodusocle » relève d'un processus d'hybridation ou d'autres processus de construction : constitution de ressources composites ou articulation de cadres de référence et d'analyse.

Le travail conduit par le collectif constitué pour ce programme comporte une dimension d'articulation d'apports conceptuels issus de la géographie et des sciences de l'éducation, en particulier de didactiques des disciplines. Le corpus réuni est, quant à lui, composite, associant productions écrites en réponse à des questions ciblées et productions (carto)graphiques suscitées par une demande ouverte de réalisation d'un aménagement.

La démarche d'analyse des productions (carto)graphiques a impliqué un processus d'articulation entre approches quantitative et qualitative. Ce processus autorise dès lors des analyses thématiques hybrides au service d'une meilleure compréhension des apprentissages des élèves. À la « généralisation statistique », il devient possible d'articuler une « généralisation analytique » mieux à même d'explorer les logiques des « sujets-élèves ».

Cette démarche hybride peut être développée dans autant de directions thématiques qu'il semble opératoire de le faire. Le potentiel d'articulation de cadres de référence dans l'équipe devient une ressource pour explorer la complexité des rapports des sujets à l'espace et aux savoirs géographiques. De la sorte, l'équipe a établi le caractère hybride des productions des élèves en empruntant plusieurs entrées : les usages du langage cartographique lui-même hybride, l'imaginaire, le raisonnement.

Ainsi, la visée d'hybridation permet de développer l'outillage intellectuel et l'expérience de recherche de chacun et de tous. L'hybridation méthodologique répond ainsi à trois enjeux de recherche importants en didactique de la géographie : 1° produire des résultats qui, tout en ne cédant pas sur la valeur des analyses qualitatives dominantes dans la spécialité, « parlent » à ces acteurs importants de la discipline scolaire que sont des institutionnels parce que nous enquêtons aussi sur de grands nombres ; 2° favoriser l'innovation méthodologique nécessaire pour appréhender des phénomènes complexes et mal connus tels que le raisonnement, l'imaginaire des élèves, leur conscience disciplinaire ; 3° pouvoir soutenir et enrichir un dialogue non seulement méthodologique, mais aussi thématique et conceptuel avec d'autres didactiques des disciplines.

Bibliographie

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2000). « De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, vol.132, p. 55-66. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1033

BÉDOURET, D., THÉMINES, J.-F., GLAUDEL, A., GENEVOIS, S. et GRONDIN P. (2022). « L'imaginaire des élèves en géographie à l'école et au collège », *Cybergeo : Revue européenne de géographie*.

BUTY, C. et CORNUJEOL, A. (2002). « Évolution des connaissances chez l'enfant ». Dans : TIBERGHIE, A. (dir.). *Des connaissances naïves au savoir scientifique*, p. 32-49. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000285/document>

- CONSIDÈRE, S. (2022). « Raisonnements », *Géoconfluences*. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/raisonnement>
- CONSIDÈRE S., GLAUDEL, A., VERHERVÉ, M. et GLAUDEL, M. (2022). « The Map in the Core School, An Object for Learning ». Dans : BISAULT, J., LE BOURGEOIS, R., THÉMINES, J.-F., LE MENTEC, M., CHAUVET-CHANOINE, C. (Eds), *Objects to Learn About and Objects for Learning 2. Which Teaching Practices for Which Issues?* Wiley-ISTE, p. 45-73. <https://doi.org/10.1002/9781119902461.ch3>
- DARDEL, E. (1952). *L'homme et la terre : nature de la réalité géographique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- DEPP (2012, 2016, 2017). CEDRE Histoire-géographie et éducation civique en fin d'école et de collège. <https://www.education.gouv.fr/cedre-2006-2012-2017-histoire-geographie-enseignement-moral-et-civique-en-fin-de-college-un-progres-11621>
- GENEVOIS, S. et WALLIAN, N. (dir.) (2020). *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*, Éditions des archives contemporaines. <https://eac.ac/books/9782813003492>
- GLAUDEL, A. et THÉMINES, J.-F. (2022). « Conscience disciplinaire », *Géoconfluences*. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/conscience-disciplinaire>
- HOUDE, O. (2018). *Le raisonnement*, Paris : Presses Universitaires de France. <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/le-raisonnement--9782130803898.htm>
- HUGON, A.-M., ROBBES, B., VIAUD, M.-L. (2021). « Les pédagogies différentes : quelles mises en pratiques ? Bricolages, hybridations, appropriations », *Spécificités*, vol. 2, n°16. <https://www.cairn.info/revue-specificites-2021-2-page-2.htm>
- KAHNEMAN, D. (2012). *Système 1, système 2 : les deux vitesses de la pensée*, Paris : Flammarion.
- LÉVY, J. et LUSSAULT, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin.
- MEIRIEU, P. (s.d). *Qu'est-ce qu'un « élève-sujet » et comment l'aider à le devenir ?* <https://www.meirieu.com/ARTICLES/eleve-sujet.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2015). « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », *Bulletin officiel*, n° 17 du 23 avril 2015. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>
- POURTOIS, J.-P., DESMET, H., et LAHAYE, W. (2006). « Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? » Dans : PAQUAY, L., CRAHAY, M. et DE KETELE, J.-M. (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, De Boeck & Larcier, p. 135-142.
- RAFFESTIN, C. (1987). « Pourquoi n'avons-nous pas lu Dardel ? », *Cahiers de géographie du Québec*, 84. <https://www.erudit.org/fr/revues/cgq/1987-v31-n84-cgq2656/021898ar/>
- REUTER, Y. (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, vol.1, n°2, p. 55-71.
- REY, A. (2004). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Éditions Le Robert.

RUBY, C. (2003). « Hybridation ». Dans : LEVY J. et LUSSAULT M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin, 476 p.

THÉMINES, J.-F (2006). « Connaissance géographique et pratiques cartographiques dans l'enseignement secondaire », *M@ppemonde*, 82. <http://mappemonde-archive.mgm.fr/num10/articles/art06201.html>

THÉMINES, J.-F., et *al.* (2022). « La géographie apprise à l'école et au collège : quelques clés de lecture à partir d'une recherche conduite dans plusieurs académies », *Géococonfluences*. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/geodusocle>

La didactique du terrain en histoire, géographie et EMC : l'hybridation des savoirs autour du territoire comme condition de la construction de la citoyenneté

Dessagne Denis, Piot Céline

DESSAGNE Denis, Formateur (PRAG) en histoire, géographie et EMC, Université de Bordeaux (INSPÉ), denis.dessagne@u-bordeaux.fr

PIOT Céline, Maîtresse de conférences en histoire et didactique de l'histoire, Université de Bordeaux (INSPÉ), Lab E3D (EA 7441), celine.piot@u-bordeaux.fr

Résumé

Mots clés : terrain, didactique, formation, hybridation, acteurs

Historiquement, en France, l'approche par le territoire a longtemps occupé une place importante dans la formation initiale des enseignants de l'école élémentaire aussi bien en Histoire qu'en Géographie, le plus souvent au service de la promotion des valeurs et du modèle républicain. La France des mairies, des départements rendait présente la France universaliste et républicaine dans un espace vécu par les acteurs au rang desquels figuraient les maîtres et les élèves. Bousculé par l'émergence de la mondialisation et de la globalisation à partir des années 1980, ce modèle devait intégrer l'espace Monde dans l'approche programmatique de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie dès l'école élémentaire. Le territoire intègre alors d'autres niveaux d'emboîtement d'échelles, rendant plus complexe la réflexion didactique à mener pour articuler le local et le global. Par ailleurs, l'évolution des enjeux sociétaux vient interroger la forme scolaire et sa capacité à les intégrer dans l'approche disciplinaire académique, c'est le développement « des éducations à » qui, pour certaines d'entre elles (l'éducation au développement durable, l'éducation au patrimoine...), reposent sur un fort ancrage territorial et une sollicitation des acteurs dans une hybridation des savoirs qui cherche encore ses repères. À tel point que les chercheurs signalent que les territoires peuvent apparaître comme médiateurs des processus éducatifs (Floro, 2013) ou devenir de véritables acteurs de l'éducation (Barthes & Champollion 2012). Les rapports aux savoirs évoluent vers l'expérientiel (Fourez, 1988 ; Barthes *et al.* 2014).

En France, et plus globalement dans le monde francophone, la documentation scientifique sur la didactique du terrain en histoire, géographie et/ou EMC est relativement limitée alors que cette thématique intéresse davantage les chercheurs anglo-saxons qui s'accordent à dire que l'utilisation du terrain représente l'un des modes d'enseignement et d'apprentissage les plus efficaces (Fuller, 2011). Enseigner « le terrain » diffère d'enseigner « sur le terrain » et implique une posture permettant une nouvelle manière de produire un savoir en s'appuyant sur une démarche empirique (Zrinscak, 2010). La rencontre du terrain est souvent comprise comme la seule sortie pédagogique alors qu'il s'agit aussi de savoir identifier les partenaires et de porter des projets. Un territoire s'inscrit dans le temps et dans l'espace, ce qui permet de faire de l'Histoire, de la Géographie et de l'EMC dans une dimension prospective. On peut s'impliquer

tout autant *par* que *pour* le territoire. Dès lors, le territoire devient une condition de la citoyenneté, sans que cette territorialisation soit pour autant du localisme.

Notre proposition s'appuie sur notre expérience en formation initiale des professeurs des écoles et cherche à comprendre comment concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation qui obéissent à des injonctions parfois contradictoires : éprouver par la pratique de terrain la notion de l'Habiter dans toutes ses dimensions en Géographie, articuler les thèmes des programmes d'Histoire aux possibilités de l'histoire locale, solliciter les savoirs des acteurs du territoire (hybridation) autour de formats curriculaires de plus en plus contraints (volumétrie horaire, confusion diplomation-concours).

Afin de dégager des propositions de conception de dispositif de formation, nous nous appuyerons sur des expérimentations menées sur deux sites départementaux de formation de l'INSPÉ de l'académie de Bordeaux, le site des Landes et celui de Lot-et-Garonne. Ces expérimentations mobilisent l'hybridation dans un périmètre territorial, à travers l'approche par les compétences professionnelles et disciplinaires en Histoire-Géographie-EMC des futurs professeurs des écoles.

Références :

BARTHES, A. et CHAMPOLLION, P. (2012). « Éducation au développement durable et territoires ruraux. Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement », *Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions*, 10, p. 36-51.

BARTHES, A., BLANC-MAXIMIN, S., ALPE, Y. et FLORO, M. (2014). « L'éducation au patrimoine : pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires ? » Colloque international *Les « éducations à », un levier de transformation du système éducatif*, Rouen. 17-19 novembre. Actes en ligne : <http://halshs.archives.ouvertes.fr/halshs-01183403>

FLORO, M. (2013). « Rapport au savoir et territorialisation des processus d'éducation : l'exemple d'une "question vive" ». *L'éducation au développement durable. Actes du Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF)*, Montpellier, Juin.

FOUREZ, G. (1988). *La construction des sciences : les logiques des inventions scientifiques, introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*, Bruxelles : De Boeck Université, (2^e édition augmentée 1992).

FULLER, I. (2011). « Taking students outdoors to learn in high places », *Area*, 43, Royal Geographical Society.

ZRINSCAK, G. (2010). « Enseigner le terrain en géographie ». *L'Information géographique*, 74, p. 40-54.

Des petites cartes pour une grande histoire : utilisation de cartes chronologiques pour développer la pensée historique des élèves québécois et albertains

Duquette Catherine, Gibson Lindsay, Pageau Laurie, Potvin Médéric

DUQUETTE Catherine, Professeure, Université du Québec à Chicoutimi, catherine.duquette@uqac.ca

GIBSON Lindsay, Professeur, University of British Columbia, Lindsay.gibson@ubc.ca

PAGEAU Laurie, Candidate au doctorat, Université Laval, Laurie.Pageau.1@ulaval.ca

POTVIN Médéric, Chargé de cours, Université de Montréal, mederick.potvin1@uqac.ca

Résumé

Mots clés : pensée historique, récit, chronologie, recherche action, outil pédagogique

Très tôt dans les écrits de didactique, l'apprentissage par le récit a eu mauvaise presse, car il était associé à la mémorisation d'une histoire préconstruite et interchangeable (Laville, 1984). Des méthodes alternatives fondées sur la pensée historique (Seixas, 1996), la pensée historienne (Lauthier, 1994) ou l'apprentissage conceptuel (Barth, 1987) ont ainsi pris de l'ampleur dans les écrits de recherche afin de favoriser une approche plus critique de la science historique à l'école. Plus récemment, la présence du récit en classe a été réhabilitée pour autant que celui-ci ne soit pas simplement mémorisé, mais construit, déconstruit et reconstruit par l'élève (Shemilt, 2009). Ainsi, un objectif souhaitable du cours d'histoire serait de rendre les élèves capables de faire face aux récits contradictoires qui ponctuent leur quotidien en les plaçant sur une plus grande échelle, en identifiant les acteurs impliqués et ceux volontairement ou involontairement mis de côté, en vérifiant l'origine des informations utilisées et en s'interrogeant sur l'influence de ces récits sur le futur (Körber, 2019). Il n'en demeure pas moins, qu'actuellement, plusieurs élèves (du moins dans la province de Québec au Canada) ne retiennent de leurs cours d'histoire que des fragments de connaissances déclaratives qui comprennent des faits, des chiffres et des anecdotes (Lévesques & al., 2013). De plus, de nombreuses études soulignent que les élèves, indépendamment de leur niveau de scolarité, ont du mal à rédiger des récits historiques cohérents, complexes et proposant une vision à long terme des phénomènes historiques (Barton, 2004 ; Lantheaume & Létourneau, 2016 ; Lee & Howson, 2009).

La capacité à construire, déconstruire et reconstruire de manière critique et nuancée les récits historiques demeure néanmoins une finalité essentielle de l'histoire scolaire (Shemilt, 2009). Quelles approches favoriser afin que les élèves complexifient et nuancent les récits sur lesquels ils appuient leur conscience historique ? Pour répondre à cette question, une recherche a été menée simultanément dans les provinces canadiennes du Québec et de l'Alberta de 2017 à 2020. Son objectif était d'observer la possible influence de l'utilisation d'un jeu de cartes chronologiques sur la qualité des récits produits par les élèves. Ainsi, une série de cinq leçons mettant en lumière différents aspects de la pensée historique ont été réalisées dans des classes d'histoire de 5^e année primaire et de 4^e année au secondaire dans les deux provinces.

Lors de cette communication, nous présenterons les résultats de la seconde phase de collecte de données complétée à l'automne 2019. Il sera d'abord question de la méthode du *design study* (Cobb & al., 2013) sur laquelle se fonde le protocole de recherche. Les spécificités du jeu de cartes chronologiques ainsi que les outils de collecte de données seront présentés. Puis, nous aborderons les formes narratives que prennent les récits produits par les élèves avant et après la réalisation des cinq leçons de pensée historique. En outre, il sera question des périodes et thèmes historiques que les élèves québécois et albertains privilégient ainsi que des types d'erreurs qu'ils tendent à commettre lors de leur rédaction. L'ensemble nous permettra de réfléchir à la pertinence d'employer un jeu de cartes chronologiques et une pédagogie fondée sur la pensée historique pour développer les compétences narratives des élèves.

Références :

BARTH, B. M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris : Retz.

BARTON, K. (2004). « Research on Students' Historical Thinking and Learning », *Perspectives*, vol. 42, n° 7.

COBB, P., CONFREY, J., DISESSA, A., LEHRER, R. et SCHAUBLE, L. (2003). « Design Experiments in Educational Research », *Educational Researcher*, 32 (1), p. 9-13.

KÖRBER, A. (2019), « Extending historical consciousness: Past futures and future pasts », *Historical Encounters*, 6 (1), p. 29-39.

LANTHEAUME, F, LÉTOURNEAU, J. (dir.), (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 240 p.

LAUTIER, N. (1994). « La compréhension en histoire : un modèle spécifique », *Revue française de pédagogie*, 106, p. 67-77.

LAVILLE, C. (1984). « Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire », *Mélanges René Van Santbergen*, N° spécial des *Cahiers de Clio*, Bruxelles, p. 171-177.

LEE, P. et HOWSON J. (2009). « Two out of five did not know that Henry VIII had six wives: History education, historical literacy and historical consciousness ». Dans : SYMCOX, L., WILSCHUT, A. (Eds), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*, Charlotte, NC: Information Age, p. 117-140.

LÉVESQUES, S., LÉTOURNEAU, J. et GANI, R. (2013). « A Giant with Clay Feet: Québec Students and Their Historical Consciousness of the Nation », *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11 (2), p. 156-172.

SEIXAS, P. (1996), « Conceptualizing the Growth of Historical Understanding ». Dans : OLSON D., TORRANCE R. et TORRANCE N. (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell, p. 765-783.

SHEMILT, D. (2009). « Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents make Sense of History ». Dans : SYMCOX L. et WILSCHUT A. (dir.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching*, Charlotte NC: Information Age Publishing, p. 141- 209.

Quelles formes d'hybridation des savoirs les activités mises en œuvre dans l'ouvrage collectif *Mondes profanes* présentent-elles ?

Ethier Marc-André, Lanoix Alexandre, Lefrançois David

ETHIER Marc-André, Département de didactique, Université de Montréal, marc.andre.ethier@umontreal.ca

LANOIX Alexandre, Département de didactique, Université de Montréal, alexandre.lanoix@umontreal.ca

LEFRANÇOIS David, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, david.lefrancois@uqo.ca

Résumé

Mots-clés : enseignement de l'histoire, hybridation des savoirs, fiction historique, démarche historienne, pensée critique

Maints discours sur l'historiographie, la pratique de l'histoire et les phénomènes ou événements amorcés ou révolus cohabitent dans l'espace public, entretiennent entre eux diverses relations, y compris d'hybridation, par exemple quand ils se servent d'une caution savante, comme le jeu vidéo *Assassin's Creed*. Les élèves étant en contact constant avec eux hors de l'école, sur un nombre croissant de supports, ils nourrissent leurs représentations de l'histoire à apprendre, qu'on le veuille ou non. Leur enseigner à déconstruire ces discours hybrides pour mieux les comprendre et les critiquer apparaît comme une mission de laquelle l'école ne peut se détourner. Du reste, les enseignants d'histoire s'en acquittent depuis longtemps de façon plus ou moins constante et consciente.

Un groupe de chercheurs et d'enseignants a voulu réfléchir sur certaines de ces formes d'histoire qui ne sont ni savantes, ni scolaires, ni publiques, mais qui se fécondent et s'hybrident. En résulte un ouvrage (Éthier & Lefrançois, 2021) qui tente de mettre en relation des discours historiques différents en surface, mais présentant de remarquables similitudes de fond. Indépendante de l'ouvrage et ne prétendant pas le résumer, la communication proposée s'en inspire et le réorganise pour réfléchir à nouveaux frais à la question de l'exploitation scolaire de ces discours.

Notre proposition comporte deux parties. Nous jetons d'abord un regard transversal sur différents types de discours sur le passé : la télévision, le cinéma, le jeu vidéo, la littérature, la chanson, le musée et la reconstitution historique. Cette première partie puise dans les chapitres plus théoriques qui ont synthétisé des recherches empiriques sur l'usage en classe de ces différents discours pour faire apprendre l'histoire. Nous évoquons ensuite certains éléments de chapitres à visée plus pratique. Leurs dispositifs sont ancrés dans l'une ou l'autre des conceptions du développement de la pensée historienne en classe (Seixas & Morton, 2013 ; Wineburg, 2001). Nous n'entendons pas ici revenir sur ces différentes conceptions, mais bien montrer les avenues qu'ils ouvrent en vue d'amener les élèves à explorer la relation dialectique entre l'histoire savante et l'histoire profane.

Au centre des approches proposées par les auteurs analysés, se trouve la problématisation. L'un des grands intérêts des discours profanes sur le passé est de soulever des questions sur la représentation du passé. Pour que ce travail ait lieu et qu'une lecture dialectique entre le profane et le savant soit possible, la démarche entreprise par l'enseignant et les élèves doit susciter un questionnement, qu'on examine la télévision et le cinéma ou une exposition muséale. La façon la plus efficace d'y parvenir, tout en mobilisant l'intérêt des élèves, semble être de mettre en évidence le caractère construit et situé des représentations du passé. Ainsi, des auteurs du collectif proposent à cette fin de montrer aux élèves comment des séries télévisées représentent un même évènement de manières différentes (Lanoix & Côté) ou comment une photo historique a été manipulée (Sasseville & Tremblay), en exploitant en classe une chanson dont l'engagement politique est si évident qu'il ne peut que soulever des questions (Rivard & Grégoire) ou en identifiant les anachronismes dans un roman jeunesse (Brunet & Demers).

Pour qu'une lecture porteuse d'une réflexion dialectique se développe en classe, il est pertinent de croiser les discours profanes entre eux et de les mettre en perspective avec des discours savants ou des sources premières. Cela prend la forme de la comparaison entre une scène représentée dans une série télévisée et différentes sources qui relatent le même évènement (Desjardins) ou l'évaluation du degré de vraisemblance d'un roman historique par la corroboration avec d'autres sources (Bélanger & Moisan).

Quelques contributeurs suggèrent de mettre l'accent sur la contextualisation, en s'intéressant non seulement aux évènements historiques représentés, mais aussi au contexte de production d'un récit historique profane. Cette démarche peut mener l'élève à s'interroger sur l'identité de l'auteur et sur les valeurs qu'il transmet à travers son discours. Cela peut s'incarner dans l'étude d'une controverse qui éclate à propos de la représentation de l'histoire proposée dans un jeu vidéo (Yelle), de la prise en compte de l'identité de l'auteur et de l'impact qu'elle peut avoir sur l'orientation du récit (Brunet & Demers) ou de la considération des valeurs chères à un groupe qui utilise une chanson pour faire valoir une opinion (Bachand).

En somme, l'état de la recherche, tel qu'il a été synthétisé dans *Mondes profanes*, ainsi que les démarches testées par les enseignants qui ont participé au collectif proposent un traitement des discours historiques profanes comme n'importe quelle autre source historique. À ce titre, on doit en analyser l'origine, les contextualiser et corroborer l'information qu'ils contiennent. Bien saisir l'essence des discours hybrides examinés est une étape essentielle de cette démarche.

Références :

AUDIGIER, F. (1991). « Enseigner la société, transmettre des valeurs ; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel », *Revue française de pédagogie*, 94, p. 37-48.

DALONGEVILLE, A. (2001). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire*, L'Harmattan.

ÉTHIER, M.-A. et LEFRANÇOIS, D. (2021). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*, Presses de l'Université Laval.

MONIOT, H. (1995). « Sur la didactique de l'histoire », *Historiens et géographes*, 305, p. 1169- 1178.

ROSENZWEIG, R. et THELEN, D. (1998). *The presence of the past*, Columbia University Press.

SEIXAS, P. et MORTON, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*, Modulo.

WERTSTCH, J. (1991). *Voices of the mind*, Harvard University Press.

WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Temple University Press.

Les dessins de représentation de l'espace proche des élèves : une trace pour explorer l'hybridation des savoirs ?

Filâtre Elsa

FILATRE Elsa, Docteure en Géographie, GEODE-UT2J, Formatrice à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, elsa.filatre@univ-tlse2.fr

Résumé : Dans le cadre de la coconstruction d'une ingénierie didactique développée dans dix classes d'élèves de l'école primaire, une enquête géographique sur l'espace proche des élèves a permis de collecter des dessins de représentation de l'espace afin de mesurer les apprentissages géographiques. Il s'agit ici d'observer comment les concepts d'hybridation et de déshybridation peuvent constituer des instruments d'analyse des deux objets de la recherche : l'espace proche et le dessin de représentation de l'espace des élèves. L'espace proche apparaît ainsi comme un espace d'hybridation de différents types de savoirs permettant l'articulation entre une géographie spontanée et une géographie raisonnée. Le dessin de représentation de l'espace constitue lui, une trace du processus d'énonciation qui permet de repérer l'hybridation des savoirs en jeu dans l'apprentissage de l'élève.

Mots clés : didactique de la géographie, enquête géographique, espace proche, dessin de représentation de l'espace, hybridation

Abstracts : Within the framework of the coconstruction of a didactic engineering developed in 10 classes of primary school pupils, a geographical survey on the pupils' nearby space made it possible to collect drawings of space representation in order to measure geographical learning. The aim here is to observe how the concepts of hybridization and de-hybridization can be used as instruments for analyzing the two objects of the research: the nearby space and the pupils' spatial representation drawings. The nearby space thus appears as a space of hybridization of different types of knowledge allowing the articulation between a spontaneous geography and a reasoned geography. The drawing of the representation of space constitutes a trace of the process of enunciation that allows us to identify the hybridization of knowledge at stake in the student's learning.

Key words : didactics of geography, geographical investigation, nearby space, drawing of space representation, hybridization

Introduction

L'objectif de l'article est de déterminer comment deux objets de recherche en didactique de la géographie — l'espace proche des élèves et leurs dessins de représentation de l'espace — constituent à la fois des opportunités didactiques pour construire des apprentissages géographiques mais également des traces de l'hybridation de différents registres de savoirs. Il s'agit de se demander si les dessins de représentation de l'espace proche des élèves peuvent constituer une trace pour explorer l'hybridation des savoirs. Repérer l'hybridation des savoirs en jeu dans l'étude de l'espace proche peut aider à caractériser le processus herméneutique par lequel l'élève peut conscientiser l'espace et se constituer en tant qu'habitant. Le processus herméneutique étant entendu comme la démarche de construction de sens en jeu dans l'exploration de l'espace proche. Mais identifier les éléments d'hybridation des savoirs dans les dessins de représentation de l'espace est aussi un moyen de saisir les possibilités qu'offre cette trace de l'activité de l'élève en classe de géographie.

Le contexte de l'étude s'appuie sur la coconstruction d'une enquête géographique sur l'espace proche avec des élèves de CM1 (9-10 ans) de l'école primaire. L'espace proche de l'enquête est celui situé aux alentours de leur école qui peut à la fois être considéré comme commun à tous les élèves de la classe à la différence de l'espace du domicile immédiat mais aussi comme un espace vécu alors même qu'une enquête sur les pratiques spatiales des élèves a pu montrer que cet espace est en réalité plus opaque qu'approprié (Filâtre, 2020). L'enquête, menée avec dix classes de CM1 dans plusieurs écoles dans plusieurs types de territoires (urbain, périurbain et rural), a été examinée par un protocole d'évaluation des apprentissages au moyen d'une collecte de dessins de représentation de l'espace des élèves des classes avant et après l'enquête. Ces dessins de représentation de l'espace proche (N = 241) ont fait l'objet d'analyses afin de situer les apprentissages géographiques en jeu. Plusieurs grilles ont été développées afin d'observer les traces des apprentissages spatiaux, les formes de la spatialité des élèves ou encore leurs modes d'habiter l'espace. Ces grilles ont été croisées avec des entretiens d'élèves mis en situation de comparer leurs dessins (Filâtre, 2021).

Le présent article vise ainsi, après une mobilisation des différents cadres théoriques nécessaires pour explorer ces dessins en tant que trace de l'activité des élèves, cadres qui obligent à une hybridation des champs de référence au service d'une dimension didactique, à proposer des méthodologies d'analyse de ces dessins afin de caractériser les différents registres de savoirs mobilisés pour discuter enfin des pistes d'analyse didactique qu'elles permettent d'envisager.

1. L'hybridation pour interroger le dessin de représentation de l'espace proche

Il s'agit ici d'interroger à l'aide du concept d'hybridation deux objets : l'espace proche et une donnée (la représentation qu'en font les élèves par le dessin) qui sont sollicités dans le cadre d'une ingénierie didactique réalisée en géographie pour explorer le quartier de l'école des élèves.

L'hybridation est un concept qui a une origine étymologique issue du latin *ibrida* désignant les croisements entre sanglier et truie et du *y* de *hybris* en grec qui désigne l'excès ou le fait dans ce cas de « forcer la nature » (Rey, 2016, p. 27). Désignant ensuite en agronomie un des processus à l'origine de l'évolution des espèces avec la sélection (Gallais, 2016), le concept est maintenant

utilisé par les sciences humaines et sociales afin de dépasser la simple question de l'interdisciplinarité des objets ou des champs de recherche et de comprendre l'ensemble des interrelations, des métissages et des interactions en œuvre dans la construction des connaissances (Gwiadzdzinski, 2016). Dans le champ de la didactique, il a pu être utilisé pour observer l'hybridation des savoirs en jeu dans l'étude du paysage de proximité des élèves (Bédouret & *al.*, 2018).

Par ailleurs, Alain Mons anthropologue et spécialiste des sciences du territoire, dans la suite des travaux de Michel De Certeau, pose l'espace de la rue comme un phénomène de l'hybridité. Il explique ainsi que la rue, est un environnement complexe qui mobilise et entrecroise des formes diverses de la spatialité des habitants : « matérielles, physiques, mais aussi subjectives, imaginaires » (2016, p. 208). Ce sont les manières de faire des individus qui font émerger une créativité quotidienne et permettent de penser le rapport des individus à l'espace dans le cadre d'une théorie des pratiques (Certeau & *al.*, 2010).

En appliquant la théorie des pratiques à l'espace proche des élèves d'une classe, on peut alors le percevoir comme une « mosaïque d'éléments avec lesquels nous faisons et construisons un espace propre ou personnel » (Mons, 2016, p. 209). Les élèves construisent alors une lecture de l'espace qui leur est propre et qui s'appuie sur l'ensemble des formes (au sens de Lynch), des découpes spatiales, des micro-événements dont ils font l'expérience (Lynch, 1960 ; Mons, 2016). Il est alors possible de considérer que l'espace proche des élèves d'une classe offre l'opportunité d'une hybridation entre des savoirs d'expérience et des savoirs scolaires (Filâtre, 2021). Espace d'articulation entre une géographie spontanée et une géographie scolaire (Gaujal, 2016 ; Leininger-Frézal, 2019), il est un espace ordinaire (Filâtre, 2021) par lequel un enfant avec ses propres représentations et expériences, apprend, au moyen d'une enquête géographique menée dans sa classe à construire une conscience géographique le constituant en tant qu'habitant (Figure 1).

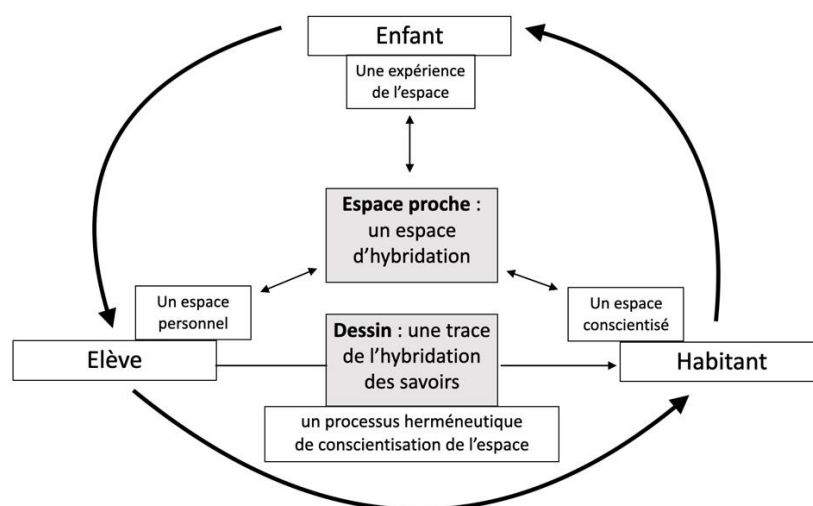


Figure 1 : Deux objets qui permettent d'observer l'hybridation : le dessin et l'espace proche

Le deuxième objet qu'il peut être intéressant d'interroger à l'aide du concept d'hybridation est une donnée : le dessin de représentation de l'espace des élèves. On entend par représentation de l'espace une « construction mentale et/ou objectale figurant un espace géographique »

(Staszak, 2013, p. 867). Elle est subjective, car elle est à la fois un moyen de transmettre des informations sur un espace et également parce qu'elle permet à un individu de se représenter l'espace en le conscientisant. Ce processus passe par l'appropriation d'un regard sur la réalité qui opère par le choix et la sélection des objets que l'on veut représenter. Les géographes distinguent les représentations savantes des représentations vernaculaires ou personnelles. Les représentations vernaculaires sont, des constructions sociales qui procèdent par un processus d'énonciation qui marque une distance entre la chose représentée et sa représentation qui, elle, relève de la perception immédiate. Ce sont donc, « des construits qui expriment un espace déjà-là, en même temps qu'elles contribuent à faire exister celui-ci en tant que tel dans un contexte donné » (Staszak, 2013, p. 868). Les représentations savantes sont produites par la science à travers des procédures codifiées. Elles s'appuient sur la sémiologie graphique (Bertin, 1967) c'est-à-dire un ensemble de règles qui forment un système de signes à même de rendre l'information spatiale compréhensible. Elles intègrent des conventions comme celle qui contraint à ne pas utiliser ni un système de plans (premier, second, arrière-plan), ni la perspective et elles se construisent selon un point de vue allocentrique (Poncet, 2017).

Peter Gould (1966) explique que très tôt les enfants sont consommateurs d'espace et qu'en tant que tels ils en produisent leurs propres représentations. L'activité de l'élève quand il réalise un dessin de représentation de l'espace met en jeu ses conceptions du contenu de l'enseignement (en l'occurrence de la géographie), le sens et l'intérêt qu'il donne à la tâche, et les opérations cognitives nécessaires à l'accomplissement de celle-ci et c'est ce qui permet le processus herméneutique de conscientisation de l'espace. Le présent article fait alors l'hypothèse que le dessin de représentation de l'espace constitue une trace de l'activité et de la pratique de l'élève que l'on peut interroger pour y repérer des apprentissages géographiques. En effet, le dessin de représentation de l'espace de l'élève mobilise une multi-référentialité des rapports aux savoirs (Ardoino, 1988) et en ce sens permet d'observer le processus d'hybridation à l'oeuvre. Il est à la fois l'expression du graphisme spontané de l'élève, autant que celle de ses compétences spatiales, il révèle autant les habiletés graphiques qu'il peut donner à voir des éléments de la spatialité de l'élève. Dessiner c'est « exprimer graphiquement certaines propriétés de sa représentation mentale » (Picard & Baldy, 2012, p. 48), et le dessin de représentation de l'espace appartient au genre figuratif dans le sens où l'intention est bien une représentation du réel. Il dépend donc des capacités graphiques de l'élève ce qui suppose de prendre en compte des rapports topologiques, puis euclidiens et enfin projectifs dans les éléments représentés (Baldy, 2005 ; Lucquet, 1927).

Par ailleurs, la représentation de l'espace s'appuie sur un langage graphique qui implique de faire des choix sémiologiques pour exprimer une vision de l'espace avec des figurés, composés pour qu'ils reflètent au mieux la perception de l'espace que l'enfant veut représenter (Picard & Baldy, 2012). Yves Chalas, en étudiant l'hybridité dans la « parole habitante » explique que « L'image n'est pas qu'une simple représentation de la réalité. Elle est une présence sémantique des rapports vécus avec cette réalité » (2016, p. 244). On pourrait considérer avec Michel De Certeau que le dessin de représentation de l'espace opère une mise en ordre personnelle dans un processus d'énonciation (Certeau & al., 2010, p. 56). Il explique en effet que les pratiques énonciatives sont composées de quatre éléments que l'on pourrait interroger du point de vue de l'acte de dessiner un espace dit vécu. Tout d'abord l'effectuation : le dessin se constitue en tant que représentation de l'espace de l'élève parce qu'une situation didactique le lui

propose/impose. Ensuite l'acte de dessiner un espace oblige à l'appropriation des éléments constitutifs de l'espace en question. Et ce dessin s'inscrit dans un système de relations en l'occurrence généré par la situation de classe. Enfin, Michel De Certeau insiste sur l'inscription de la situation énonciative dans un temps présent qui là est créé par le dispositif didactique. Ce processus d'énonciation permet de poser le principe que différents savoirs sont alors mobilisés dans la trace que constitue le dessin de représentation de l'espace et que ces multiples savoirs trouvent leur origine à la fois dans les savoirs d'expériences de l'élève mais aussi dans la construction d'apprentissages géographiques en classe. En cela, le dessin de représentation de l'espace peut constituer une trace de l'hybridation des savoirs car il est l'expression de différents registres de savoirs (Figure 2).

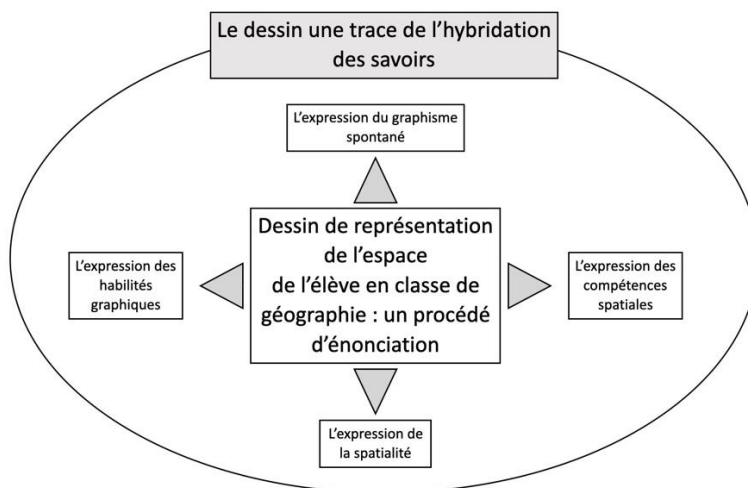


Figure 2 : Le dessin de représentation de l'espace : une hybridation des savoirs de l'élève

Ainsi, il est possible de considérer que l'espace proche et le dessin de représentation de l'espace mobilisent de multiples références qui sont autant de savoirs hybridés qui donnent une réelle opportunité pour la didactique de la géographie. Le dessin de représentation de l'espace est alors à même de révéler des apprentissages spatiaux des élèves, d'autant plus s'ils sont mis en condition de faire l'expérience de l'espace dans le cadre d'un dispositif didactique permettant aux élèves de développer une première conscience géographique (Filâtre, 2021). Les résultats présentés permettent d'esquisser quelques-unes des pistes qui pourraient être exploitées dans le cadre de ce champ de recherche.

2. Méthodologie de collecte et de traitement des données lors de l'enquête géographique dans l'espace proche des élèves

2.1 Échantillon de mise en place de l'ingénierie didactique

Les données ont été recueillies pendant deux années lors de la coconstruction d'une ingénierie didactique avec des enseignants de classe de CM1. La coconstruction est une démarche qui s'inscrit dans le cadre des recherches collaboratives entre une chercheuse et des praticiens, considérés comme des acteurs en contexte, avec pour objectif de repérer les éléments de viabilité et d'appropriation des objets coconstruits (Desgagné, 1997). Ainsi, en première année de terrain, le travail a été conduit avec six classes de territoires différents (écoles situées dans l'espace urbain : centre-ville, péricentre et périphérique, l'espace périurbain et l'espace rural), à

partir d'une proposition initiale par la chercheuse de la mise en œuvre d'enquête géographique sur l'espace proche des élèves. À cette occasion, l'enquête géographique a été formalisée (Filâtre, 2019) puis elle a été expérimentée en autonomie par huit classes dans des types de territoires différents en deuxième année de terrain. La démarche de coconstruction de l'ingénierie didactique ainsi que la répartition des terrains d'études peuvent être visualisés sur les deux figures suivantes (Figures 3 et 4).

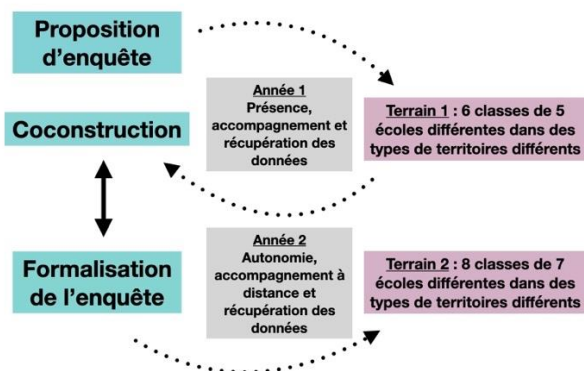


Figure 3 : Démarche de coconstruction de l'ingénierie didactique

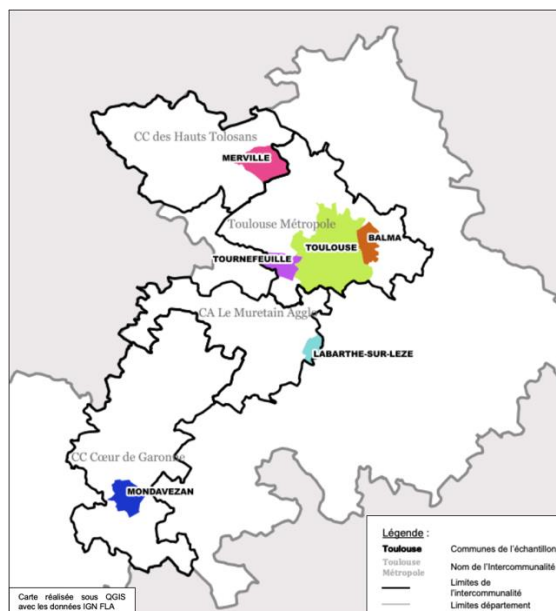


Figure 4 : Carte des écoles concernées par la recherche (Haute-Garonne)

2.2 Description de l'enquête géographique

Le dispositif didactique qui a été au cœur des recherches s'appuie sur l'espace proche et les expériences des élèves. C'est le point de départ d'une enquête géographique, menée dans chacune des classes et adaptée par les enseignants à leur contexte spatial. Elle a permis la conception d'une ingénierie didactique, au sens d'Artigues et de Brousseau, qui vise l'étude et la reproduction de phénomènes didactiques (Artigues, 2002 ; Brousseau, 2011) dans un cadre de coconstruction avec les enseignants afin de prendre en compte l'ensemble des contraintes et des ressources à même d'assurer la possibilité de transférabilité dans tout type de territoire (Filâtre, 2019). Elle repose sur cinq étapes qui sont présentées dans le schéma ci-dessous (Figure 5).

Partir de l'expérience des élèves : - dessin de l'espace autour de l'école - écrit sur l'espace autour de l'école (parfois) - recueil des questions des élèves sur l'espace proche
Formalisation de l'enquête : - catégorisation géographique des questions des élèves - recherche des modalités de l'enquête géographique
Mise en place d'un protocole d'enquête : - observation du réel - observation de cartes et plans : évolution de l'espace - recherche de données (statistiques) - interrogation d'acteurs : les pratiques et les aménagements
Formulation de réponses par la confrontation des résultats (institutionnalisation) : Comment habitons-nous dans notre quartier ?
Evaluation de la séquence (Dessin + écrit)

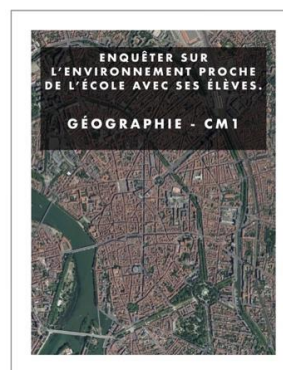


Figure 5 : Les étapes de l'ingénierie didactique

2.3 Données d'enquête : les dessins de représentation de l'espace

Afin d'évaluer l'enquête et les apprentissages, un recueil de dessins a été réalisé avant et après l'enquête géographique sur l'espace proche des élèves. Le tableau (Figure 6) montre l'ensemble des données récoltées pour les deux années de terrain. Les dessins qui ont pu être soumis à l'évaluation sont au nombre de 241 binômes de dessins sur des écoles différentes et des types de territoires différents pour un niveau de CM1 (9-10 ans).

Années de collecte	Ecoles	Communes	Dessin 1 (début de séquence)	Dessin 2 (fin de séquence)	Liste de questions des élèves en début de séquence	Questionnaire trajet domicile-école	Entretiens élèves en cours de séquence	Entretiens élèves en fin de séquence	Entretiens enseignants en cours ou en fin de séquence	Vidéos de classe en cours de séquence	Questionnaire en ligne début de séquence	Questionnaire en ligne fin de séquence
Année 1	Centre-ville	Toulouse	26	25	1	24	1	8	3	6		
	Péricentre 1	Toulouse	21	21	1	22	1	8	3	4		
	Périphérie	Toulouse	22	20	1	18	0	8	4	6		
	Périurbain 1	Tournefeuille	21	21	1	25	3	8	3	4		
	Périurbain 2	Tournefeuille	30	29	1	26	0	9	4	8		
Rural 1	Mondavezan	21	21	1	26	0	11	3	5			
Année 2	Centre-ville	Toulouse	26	25	1	25						x
	Périurbain 1	Tournefeuille	29		1							x
	Périurbain 2	Tournefeuille	28		1							x
	Rural 1	Mondavezan	22	19	1						x	x
	Péricentre 2	Toulouse	23	18	1						x	x
	Périurbain 3	Balma	25	21	1	22					x	x
	Périurbain 4	Labarthe-sur-Lèze	25	21	1	22					x	x
	Rural 2	Merville	22		1						x	x
Total			341	241	14	210	5	52	20	33	5	8

Figure 6 : Données recueillies pendant les deux années de terrain (2018-2020)¹⁸

2.4 Méthodologie de traitement des dessins

Pour analyser les dessins, plusieurs méthodologies ont été développées. Tout d'abord, afin d'évaluer les apprentissages des élèves, la construction d'une grille d'analyse comparative s'est imposée après avoir traité à l'aide d'un test d'échantillons appariés les effets significatifs entre

¹⁸ Les cases en gris représentent les données qui n'avaient pas prévues d'être collectées entre les deux années de terrain. Les cases en orange, celles qui devaient être collectées mais qui ne l'ont pas été en raison du confinement.

tous les dessins¹⁹. Elle prend en compte quatre critères : le point de vue du dessin (de face, mixte ou allocentrique), l'emploi d'une schématisation, l'échelle de l'espace ainsi que la situation des lieux représentés entre eux. Pour comprendre les réalisations des élèves, des entretiens avec quelques élèves ont été réalisés pour les confronter à leurs deux productions. Par la suite, une deuxième grille d'analyse a été construite pour dégager les traits saillants de la spatialité des élèves. Cette grille a servi à traiter seulement les premiers dessins des élèves, avant la mise en place de l'ingénierie. 341 dessins ont été analysés à l'aide de 42 descripteurs quantitatifs ainsi que trois indicateurs qualitatifs. Pour finir, l'ensemble des données (dessins, entretiens) ont à nouveau donné lieu à un traitement afin de dégager des idéaux-types de rapports à l'espace des élèves. L'ensemble des grilles et traitements peuvent être retrouvés dans les travaux de recherche effectués dans le cadre d'une thèse de doctorat (Filâtre, 2021).

3. Résultats : le dessin de représentation de l'espace une trace hybridée à déshybrider

3.1 Enquêter sur l'espace proche en classe de géographie : quels résultats sur les apprentissages des élèves ?

Le traitement des dessins *pre* et *post-test* a pour objectif premier de mesurer les apprentissages géographiques des élèves. Le but de la séquence du point de vue des enseignants était que les élèves entrent dans une représentation normée de l'espace : le plan. Utilisé pour se repérer, un plan permet de montrer l'appropriation d'un espace et sa réalisation engage les capacités cognitives qui visent à mettre des lieux en relation avec un espace et en lien les uns avec les autres. Le premier traitement comparatif des dessins avant et après l'ingénierie didactique montre bien qu'il y a eu un effet de transformation de tous les dessins de l'échantillon. Par ailleurs, sur les quatre critères pris en compte dans la grille, celui du point de vue est celui qui paraît le plus significatif²⁰.

Les trois dessins ci-dessous (Figure 7) représentent l'espace d'une même école selon les trois points de vue retenus dans la grille d'analyse.

¹⁹ SPSS (Statistical Package for the Social Science). Les dessins ont été analysés à l'aide d'un test des échantillons appariés qui permet de montrer ou non une évolution entre les dessins en *pre* et *post test*.

²⁰ La significativité a été établie à l'aide d'un test d'échantillons appariés entre les deux dessins *post* et *pré-test* à l'aide du logiciel SPSS. Pour l'ensemble des critères de comparaison des deux dessins les tests sont significatifs : la signification bilatérale est comprise entre 0,002 et 0,000 et plus celle-ci est proche de 0 plus la dépendance est faible donc plus les résultats ont évolué. Pour plus de détails, se référer à la thèse (Filâtre, 2021a).

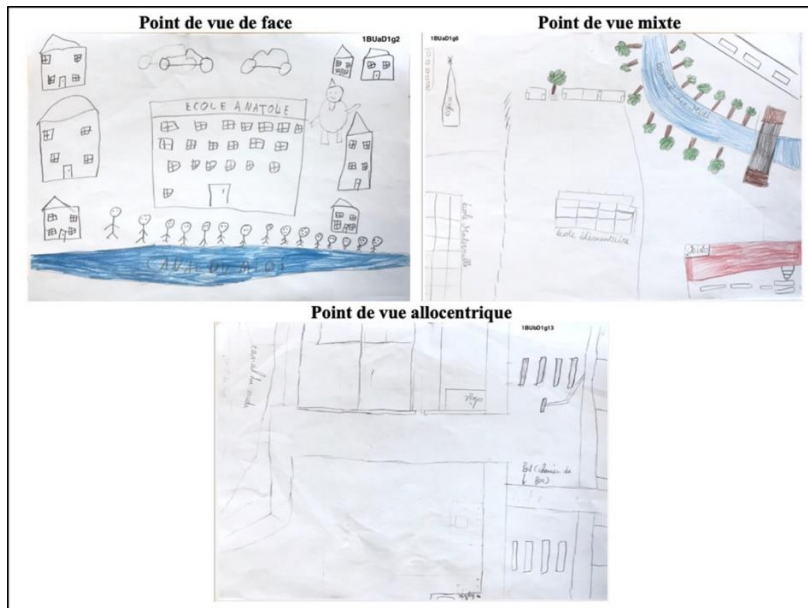


Figure 7 : Exemples de trois points de vue dans les représentations de l'espace d'une même école (dessins en pré-test)

L'observation de ces trois types de dessins montre l'hybridation des registres de savoirs au sens de l'observation de la multi-référentialité à l'œuvre. En effet, le point de vue de face est celui que l'on peut considérer comme le plus naïf et le plus proche du graphisme spontané de l'élève. Bien qu'il appartienne au genre figuratif et que les objets dessinés relèvent de lieux (l'école, le canal) et d'espaces, la possibilité d'effectuer un travail de repérage est assez faible. Dans le deuxième dessin, le point de vue est mixte, c'est-à-dire que les éléments structurants de l'espace qui permettent le repérage sont dessinés en point de vue allocentrique, tandis que les autres éléments et notamment les bâtiments restent, pour la plupart, représentés en vue de face. Dans la dernière représentation, le point de vue adopté se rapproche de celui d'un plan, l'ensemble des éléments sont représentés en vue du dessus et permettent ainsi le repérage et révèle alors les habilités graphiques de l'élève et les compétences spatiales construites. Le graphique ci-dessous permet de présenter les résultats sur l'ensemble des dessins et donc les effets du dispositif didactique (Figure 8).

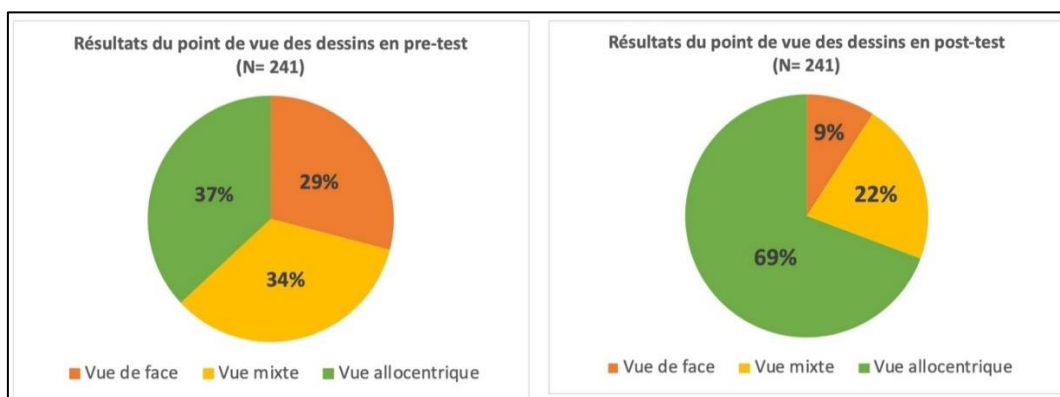


Figure 8 : Résultats généraux sur le point de vue des dessins en pre et post test (N= 241)

Le premier graphique partage en trois groupes les dessins de l'échantillon : 37% selon un point de vue allocentrique, 34% selon un point de vue mixte et 29% selon un point de vue de face. On peut noter que la répartition des points de vue est assez inégale entre les écoles. Ainsi en pré-test, aux deux extrêmes, l'école située au centre-ville de la métropole, dans un quartier plutôt très favorisé, obtient des scores de 68% pour le point de vue allocentrique et de 8% pour le point de vue de face, tandis que dans l'école située en périphérie de la métropole, dans un quartier bien moins favorisé, aucun des élèves n'a adopté de point de vue allocentrique et plus de la moitié ont représenté l'espace avec un point de vue de face. En *post test*, le point de vue allocentrique est adopté par plus des deux tiers des élèves. En prenant comme exemple, à nouveau les deux écoles de l'échantillon, dans celle située au centre-ville, 76% des élèves adoptent un point de vue allocentrique et plus aucun élève ne présente l'espace en vue de face et dans celle située en périphérie, ils sont 60% à prendre un point de vue allocentrique et plus que 5% à adopter un point de vue de face. L'extrait d'un entretien avec un élève peut nous renseigner sur le passage d'un point de vue à l'autre (Figure 9).

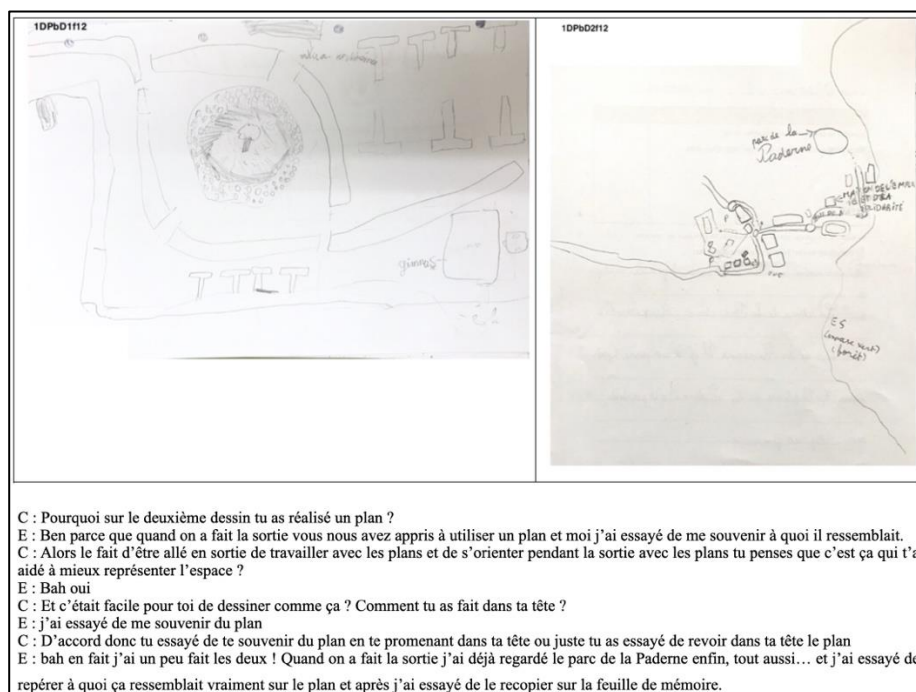


Figure 9 : Extrait d'un entretien d'un élève pour expliquer le changement de point de vue

L'élève exprime le fait que l'observation du réel à l'aide d'un plan et en faisant des aller-retours plan/réel lui a permis d'enrichir sa représentation mentale de l'espace parcouru. Le plan réalisé à une échelle plus large est présenté selon un point de vue allocentrique à même de montrer le plus d'éléments observables et en même temps de les situer les uns par rapport aux autres. Ainsi, les élèves, en manipulant des plans de différentes natures, en observant et en questionnant le réel ont construit ou renforcé leurs habiletés graphiques et leur conscience de l'espace proche. Ils opèrent ainsi une lecture de l'espace qu'ils mettent en ordre en hybridant leurs connaissances préalables de l'espace avec les lieux qu'ils se sont appropriés. Le processus d'hybridation est alors un procédé d'association des savoirs d'expérience et des savoirs scolaires de l'élève qui peut permettre d'observer les interactions en œuvre dans le processus de construction des connaissances.

3.2 Le dessin de représentation de l'espace des élèves permet-il d'observer la spatialité des élèves ?

Si la première intention du traitement des dessins a bien été de repérer les apprentissages géographiques que ceux-ci pouvaient révéler, il est également apparu que ceux-ci pouvaient constituer un matériau riche pour interroger la manière dont les élèves habitent leurs lieux de vie. En partant du postulat que leurs représentations sont influencées par les pratiques que les élèves ont des lieux, il est possible d'imaginer que le dessin témoigne d'indices de la spatialité de l'élève. Les enfants procèdent par sélection et priorisation des éléments remarquables qu'ils souhaitent identifier et communiquer sur l'espace connu. Ils peuvent représenter soit des objets qui échapperaient à la grosse maille de la carte (par exemple un toboggan, un arbre remarquable) soit des objets qui touchent à l'imaginaire seul de l'enfant (les poissons dans le lac, un parterre de fleurs) qui lui permettent de rendre visible sa manière de pratiquer l'espace et peut-être par là son habiter. Chercher à mettre à jour la démarche de représentation du réel oblige peut-être à déshybrider le dessin afin d'identifier ce qui a été hybridé. Il s'agit alors pour le chercheur de sélectionner des focales d'observation pour caractériser les objets de savoir. En effet, il s'agit ici de repérer dans la trace les registres de savoirs initiaux des élèves mais aussi les savoirs transformés ou dépassés afin de comprendre comment ils expriment leur spatialité. Cette démarche a été entreprise en s'appuyant sur les deux représentations de l'espace, les entretiens et les résultats des deux grilles d'analyse mises en œuvre (Filâtre, 2021) et elle permet de dégager cinq idéaux-types qui relèvent, pour le moment d'une recherche exploratoire²¹. Si le/la cartographe se situe dans l'attendu en terme didactique (il a intégré la représentation normée du plan), le/la photographe n'utilise pas le plan pour représenter l'espace. Dans l'exemple présenté ici (Figure 10), l'élève explique qu'il a décidé de sélectionner les éléments qui ont été les plus marquants dans l'enquête et il procède par le paysage et non par la représentation normée du plan, comme un photographe qui laisse la trace de son souvenir.

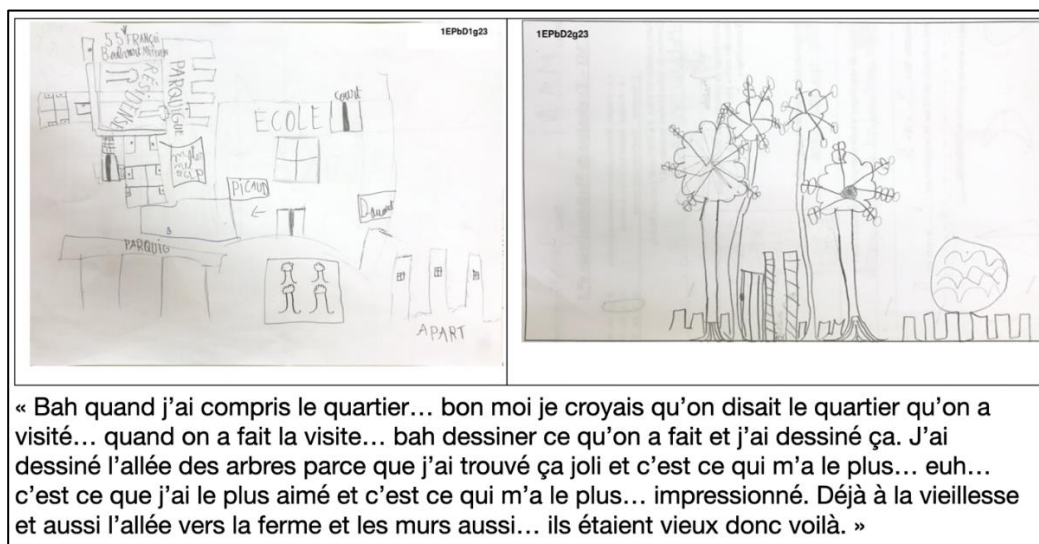


Figure 10 : Dessins pre et post test de l'élève "Photographe" et extrait de l'entretien

²¹ Les idéaux-types ont été déterminés en s'appuyant sur les entretiens des élèves. C'est une recherche exploratoire dans le sens où les idéaux-types doivent maintenant être testés sur un échantillon large de dessins et avec une méthodologie rigoureuse.

Les autres types le/la pisteur-se et le/l'explorateur-trice opèrent également par sélection pour rendre compte de leur représentation de l'espace. Le/la pisteur-se résiste à la représentation normée et notamment allocentrique. Les éléments sont positionnés selon le modèle d'une carte trajet et non d'une carte d'ensemble ce qui en fait une représentation fautive du point de vue de la situation des éléments entre eux. Le/l'explorateur-trice dépasse la représentation normée en y ajoutant les traces de son imaginaire et de ses propres pratiques en sélectionnant dans l'espace des lieux ou des espaces de son choix. De la même façon le/la piéton-ne marque sa représentation par le dessin des aspects sécuritaires du trajet effectué pour se rendre à l'école affirmant ainsi sa pratique spatiale en tant que piéton-ne. Ainsi ces idéaux-types ne constituent aucune hiérarchie, peuvent ne pas classer tous les élèves, certains se situant à la croisée de plusieurs types, mais ils constituent une direction, une piste qui permet de comprendre ce que l'espace constitue pour l'élève, comment l'élève fait avec l'espace et dégager ainsi les grands traits de la spatialité des élèves.

Conclusion

Les représentations de l'espace sont des traces de l'activité de l'élève qui hybrident des savoirs de différentes natures, expérientiels ou scolaires, et qui peuvent permettre de mesurer le passage d'une géographie spontanée de l'élève à une géographie raisonnée. Pourtant, cela suppose de partir du postulat que les élèves ont des savoirs expérientiels de l'espace. Il semble au contraire que les élèves de l'échantillon avaient une pratique assez réduite de leur espace proche, lieu de vie plutôt opaque en réalité. Il apparaît donc que l'espace proche offre une réelle opportunité didactique en classe de géographie de passer d'un espace vécu à un espace conscientisé en en construisant l'expérience. En effet, Alain Kerlan et Myriam Lemonchoix expliquent que « tout vécu n'est pas nécessairement une expérience » (2017, p. 86) parce que le vécu est pris dans un flux de perceptions, d'émotions, d'informations. L'expérience pour se constituer en expérience passe par un processus de construction que l'enquête géographique a pu permettre chez les élèves.

En étudiant, en tant que chercheuse, les opportunités didactiques offertes par le dessin de représentation de l'espace proche de l'élève en classe de géographie, il est possible de montrer que celui-ci permet d'observer plusieurs formes d'hybridation, celle des représentations qu'ils ont de leur espace, des expériences qu'ils y réalisent et celle des connaissances qu'ils en construisent. En effet, le dessin permet de repérer l'hybridation des registres de savoir au sens d'une multi-référentialité à l'œuvre. Mais il est également le vecteur d'une lecture de l'espace qui se construit chez l'élève au fur et à mesure de ses expériences de l'espace. Le processus d'hybridation est alors la trace des métamorphoses réciproques entre l'élève et son espace proche qui devient par l'enquête un objet approprié voir conscientisé à même de révéler et de construire en retour les formes d'une spatialité. Le processus de déshybridation permet au chercheur de sélectionner des focales d'observation pour caractériser les objets de savoir.

Par ailleurs les processus d'hybridation et de déshybridation constituent des opportunités didactiques fortes pour l'enseignant. Comme on a pu le voir à travers le dessin de représentation de l'espace, il est possible d'utiliser les concepts d'hybridation/déshybridation comme des outils d'analyse des traces des activités des élèves. L'analyse des savoirs hybridés dans un objet ou une trace permet de repérer les registres de savoirs en jeu et de construire les expériences auxquelles

il est utile de confronter les élèves pour favoriser les apprentissages. Mais le processus de déshybridation peut être utilisé pour déconstruire les savoirs en jeu et les interroger en fonction des objectifs à atteindre. Ici, une confrontation des élèves à leurs dessins dans une visée comparative leur permettrait d'identifier et de conscientiser leurs apprentissages. Dans le même temps, le repérage de la diversité des formes de représentation de l'espace de toute une classe peut permettre d'aborder la diversité des formes de spatialité des élèves considérés alors en tant qu'habitants. Le dessin de représentation de l'espace en tant que production de l'élève en classe de géographie peut être interrogé en tant que tâche, activité et pratique (Daunay, 2011 ; Reuter, 2013). En tant que tâche, il révèle l'expression du graphisme spontané de l'élève, en tant qu'activité il peut montrer ses apprentissages cartographiques et en tant que pratique, il expose des éléments de sa spatialité. En formation initiale ou continue il peut y avoir une vraie opportunité didactique en utilisant le dessin de représentation de l'espace pour enseigner la géographie de montrer aux enseignants en quoi il peut être un outil d'analyse des productions d'élèves, de leurs apprentissages et du processus de construction de leur qualité d'habitants.

Bibliographie

ARDOINO, J. (1988). « Vers la multiréférentialité », *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, p.247-265.

ARTIGUE, M. (2002). « Ingénierie didactique : Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), p.59-72. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>

BALDY, R. (2005). « Dessin et développement cognitif », *Enfance*, Vol. 57(1), p. 34-44. <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2005-1-page-34.htm>

BÉDOURET, D., VERGNOLLE MAINAR, C., CHALMEAU, R., JULIEN, M.-P. et LÉNA, J.-Y. (2018). « L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable », *Projets de paysage. Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*, 18, Art. 18. <https://doi.org/10.4000/paysage.1034>

BERTIN, J. (1967). *Sémiologie graphique : Les diagrammes, les réseaux, les cartes*, Éd. EHESS.

BROUSSEAU, G. (2011). « La théorie des situations didactiques en mathématiques », *Éducation et didactique*, 5-1. Art. 5-1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1005>

CERTEAU, M. de et GIARD, L. (2010). *Arts de faire* (Nouvelle éd). Gallimard.

CHALAS, Y. (2016). « L'hybridité dans la parole habitante ». Dans GWIAZDZINSKI L., *L'hybridation des mondes*, Elya Editions, p. 241-250. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02090464>

DAUNAY, B. (2011). « L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français », *Recherches en didactiques*, 11, p. 49-65. <https://www-cairn-info-s.nomade.univ-tlse2.fr/revue-recherches-en-didactiques-2011-1-page-49.htm>

DESGAGNÉ, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), p.371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>

FILÂTRE, E. (2019). « Enquêter sur l'environnement proche de l'école avec ses élèves. Géographie CM1 ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03614214>

- FILÂTRE, E. (2020). « Les trajets domicile-école des élèves de primaire peuvent-ils constituer un point de départ pour construire des apprentissages spatiaux ? », *Géocarrefour*, 94(94). Art. 94. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14769>
- FILÂTRE, E. (2021). *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche*, Thèse de doctorat, GEODE – Université Toulouse Jean Jaurès. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03560832>
- GALLAIS, A. (2016). « L'hybridation dans le monde végétal ». Dans : GWIAZDZINSKI, L., *L'hybridation des mondes*, Elya Editions, p. 29-36. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02090464>
- GAUJAL, S. (2016). *Une géographie à l'école par la pratique artistique*, Thèse de doctorat, Université Paris 7 - Denis Diderot. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01582642/document>
- GOULD, P. (1966). *On mental maps*, University of Michigan.
- GWIAZDZINSKI, L. (2016). « Introduction ». Dans GWIAZDZINSKI, L., *L'hybridation des mondes*, Elya Editions p.13-27. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02090464>
- KERLAN, A., & LEMONCHOIS, M. (2017). « La formation comme expérience », *Recherche et formation*, 86. Art. 86. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3030>
- LEININGER-FRÉZAL, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle*, HDR, Université de Caen.
- LEININGER-FRÉZAL, C., GAUJAL, S., HEITZ, C., et COLIN, P. (2020). « Vers une géographie expérientielle à l'école : L'exemple de l'espace proche », *Recherches en éducation*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/ree.579>
- LUQUET, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*, Librairie Félix Alcan. <http://luquet-archives.univ-paris1.fr/document.php?domaine=psychologie&fichier=802&photo=ledessinenfantin-005.jpg&lg=fr>
- LYNCH, K. (1960). *The Image of the City*, MIT Press.
- MONS, A. (2016). « Braconnages visuels et hybridité de la rue. La création vidéo : Dehors dedans ». Dans : GWIAZDZINSKI, L., *L'hybridation des mondes*, Elya Editions, p. 207-225. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02090464>
- PICARD, D. et BALDY, R. (2012). « Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique », *Developpements*, n° 10(1), p. 45-60. <http://www.cairn.info/revue-developpements-2012-1-page-45.htm>
- PONCET, P. (2017). *Intelligence spatiale*, Presses universitaires de Rennes.
- REUTER, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck.
- REY, A. (2016). « Les mots de l'hybridation ». Dans : GWIAZDZINSKI, L., *L'hybridation des mondes*, Elya Editions, p. 27-29. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02090464>
- STASZAK, J.-F. (2013). « Représentation de l'espace ». Dans : LEVY, J. et LUSSAULT M., *Dictionnaire de la géographie*, Belin, p. 867-869.

Enseigner en mode hybride : quelles compétences pour l'enseignant-e d'histoire-géographie du XXI^e siècle ?

Genevois Sylvain

GENEVOIS Sylvain, Maître de conférences, Université de La Réunion (INSPÉ), Laboratoire ICARE,
sylvain.genevois@univ-reunion.fr

Résumé

Mots-clés : enseignement en présence et/ou à distance, hybridation, postures, gestes, compétences professionnelles

La crise sanitaire est venue bousculer la forme scolaire et ouvrir une période d'espoirs et d'incertitudes pour l'École. Dès le début du confinement, les porosités des frontières entre vie privée et vie professionnelle ont modifié le rapport au temps et à l'espace. Les enseignants d'histoire-géographie ont dû apprendre à travailler autrement en adaptant le cadre spatio-temporel aux nouvelles conditions d'enseignement en présence et/ou à distance. Comment ont-ils essayé de faire face aux changements ? Quelles stratégies d'adaptation ont-ils mis en œuvre pour maintenir des liens à distance ? La mobilisation d'outils et de ressources numériques a-t-elle permis d'assurer un suivi des apprenants ? Quelles conséquences sur les pratiques pédagogiques après le déconfinement ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons de nous appuyer d'abord sur un questionnaire d'enquête conduit à l'échelle nationale (Genevois, Lefevre Sauvage & Wallian, 2020). Le questionnaire s'adressait à des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré issus de France métropolitaine et d'outre-mer (4285 réponses dont 255 concernant des enseignants d'histoire-géographie de collège-lycée). L'objectif était d'appréhender le vécu des enseignants en période de confinement et la manière dont ils ont essayé d'adapter, bricoler, inventer de nouvelles pratiques. Les résultats de cette enquête permettent de saisir les sources de tensions sur un plan tout à la fois personnel et professionnel.

Ces données d'enquête ont été complétées en 2021 par des entretiens semi-directifs et des observations permettant de mieux appréhender les formes d'hybridation. Celles-ci concernent non seulement les modes de communication et de réorganisation pédagogique dans et hors la classe, mais aussi les formes de présence à distance et de planification-scénarisation des activités pédagogiques (Jézégou, 2010 ; Perraya, Charlier & Deschryver, 2014). Ces données permettent de mettre en évidence des changements progressifs dans les gestes professionnels, entre postures de contrôle et postures de lâcher-prise favorisant davantage l'autonomie des apprenants (Bucheton, 2009). À partir de ces analyses, nous dégageons quelques enjeux majeurs concernant les changements en cours ou à venir : reconfigurations de la forme scolaire, apprentissages en mode hybride, gestion de l'incertitude (Hamon & Genevois, 2017), nouvelles compétences transversales pour l'enseignant du XXI^e siècle (Villiot-Leclerc, 2020).

Références :

BUCHETON, D. (2009). « Les postures enseignantes », Se former sur Néopass@ction (Institut Français de l'Éducation) <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

GENEVOIS, S., LEFER SAUVAGE, G. et WALLIAN, N. (2020). « Questionnaire d'enquête auprès des enseignants « Confinement et continuité pédagogique ». Rapport préliminaire », Laboratoire ICARE. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02934483>

GENEVOIS, S. (2020). « Enseigner en contexte hybride. Quels changements dans les pratiques pédagogiques et dans la professionnalité enseignante ? » Webconférence journée d'études de l'INSPE de Caen « Éduquer dans les années 2020. Quelle présence pour travailler collectivement en contexte de crise ? » https://www.canal-u.tv/video/centre_d_enseignement_multimedia_universitaire_c_e_m_u/inspe_eduquer_2020_05_sylvain_genevois_enseigner_en_contexte_hybride_quels_changements_dans_les_pratiques_pedagogiques_et_dans_la_professionnalite_enseignante.59525

HAMON, D. & GENEVOIS, S. (2017). « Évolution du métier d'enseignant à l'ère numérique : des sources d'incertitude et des moyens de les réduire. Le cas des collègues « tout numérique » de Seine-Saint-Denis », *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, Association pour la Recherche en Éducation (ARED), 60, p. 37-48.

JEZEGOU, A. (2010). « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés », *Distances et Savoirs*, 8(2), p. 257-274. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00733742v2>

PERAYA, D., CHARLIER, B. et DESCHRYVER, N. (2014). « Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? », *Éducation & Formation*, 301, p. 7-13.

VILLIOT-LECLERCQ (2020). « L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19 », *Distances et médiations des savoirs*, Entre distance et présence : la formation à l'heure de l'hybridation, 30. <http://journals.openedition.org/dms/5203>

Histoire-Géographie-Géopolitique-Sciences Politiques : les enjeux épistémologiques pour les enseignants d'histoire et de géographie

Gomes Lucie

GOMES Lucie, Maître de Conférences, INSPÉ Limoges, FrED, lucie.gomes@unilim.fr

Résumé : La réforme du Baccalauréat 2021 en France introduit une nouvelle spécialité pouvant être choisie par les élèves de Première et de Terminale générales : l'Histoire-Géographie-Géopolitique-Sciences Politiques (HGGSP). Combinant l'histoire, la géographie, la géopolitique et les sciences politiques, ce nouvel enseignement ne partitionne pas les thématiques en fonction des disciplines de références : elles doivent toutes être présentes dans chacun des thèmes de l'année. Pour les enseignants d'histoire-géographie, cette spécialité questionne sur la contribution de leur(s) discipline(s). Pour certains, elle peut être vue comme une demande d'hybridation des disciplines, sans que cela soit explicité dans les programmes. Cet article porte sur les enjeux épistémologiques de l'hybridation résultante de cette spécialité. Il s'agit de revenir sur les épistémologies spécifiques de chaque discipline afin de questionner leur agencement potentiel entre elles par l'enseignant d'histoire-géographie qui doit prendre en charge cette spécialité. Nous explorons ainsi les possibilités d'hybridation relevant de la multidisciplinarité, de la transdisciplinarité et de l'interdisciplinarité.

Mots clés : épistémologie, HGGSP, didactiques, pluridisciplinaire, hybridation

Abstracts : The 2021 Baccalaureate reform in France introduces a new specialty that can be chosen by general Première and Terminale students: the History-Geography-Geopolitics-Political Sciences (HGGSP). Combining history, geography, geopolitics and political science, this new teaching does not partition the themes according to the reference disciplines: they must all be present in each of the themes of the year. For the history-geography teachers, this specialty questions about the contribution of their discipline(s). For some, it can be seen as a request for the hybridization of disciplines, without this being made explicit in school curricula. This article focuses on the epistemological issues of the resulting hybridization of this specialty. It is a question of returning to the specific epistemologies of each discipline in order to question their potential arrangement between them by the history-geography teacher. We thus explore the possibilities of hybridization relating to multidisciplinarity, transdisciplinarity and interdisciplinarity.

Keywords : epistemology, HGGSP, didactics, multidisciplinary, hybridization

Introduction

La réforme du Baccalauréat 2021 introduit de nouvelles spécialités au lycée²². En filière générale, l'Histoire-Géographie-Géopolitique-Sciences Politiques (HGGSP) est proposée aux élèves de Première et de Terminale (16-18 ans), en plus de leurs cours d'histoire-géographie dans le tronc commun. Les thématiques sont variées (la connaissance, le patrimoine, l'environnement...) et susceptibles d'intéresser les lycéens par leur ancrage dans les problématiques de compréhension du monde actuel. Les enseignants d'histoire-géographie sont chargés de cette spécialité pluridisciplinaire, dont le poids est majeur pour le Baccalauréat puisque les élèves passent une épreuve de spécialité (16% de la note à l'examen) et une épreuve de Grand oral (10% de la note à l'examen).

Cependant, la façon dont les programmes sont structurés questionne sur l'agrégat des quatre disciplines citées. Chaque discipline possède son épistémologie propre, sans que l'intervention de celle-ci soit fléchée pour chaque thématique. Dans certains pays, comme aux États-Unis, les sciences sociales sont enseignées conjointement, mais avec un fléchage disciplinaire précis dans les curricula. Avec l'HGGSP, chaque thématique au programme doit utiliser les quatre disciplines visées sans que les modalités soient suffisamment précisées pour faciliter le travail d'interprétation de l'enseignant sur les attentes de l'institution. Ce flou pluridisciplinaire nous a conduit à nous interroger sur les enjeux épistémologiques de l'hybridation résultant de cet agrégat pour concilier l'histoire, la géographie, la géopolitique et la science politique. Il ne s'agit pas de faire des préconisations, mais de réfléchir aux implications des choix épistémologiques potentiels. Cette première étape de recherche doit permettre de produire ensuite des expérimentations impliquant la problématisation des savoirs en HGGSP (Fabre, 2017 ; Orange, 2012 ; Doussot, 2018). En fonction des résultats de cette réflexion théorique, nous pourrions mettre en pratique des modalités d'hybridation des savoirs dans les classes, où les élèves construisent un problème scientifique. Il nous faut d'abord clarifier les enjeux épistémologiques des modalités possibles d'hybridation. Nous avons déjà eu l'occasion de faire une étude exploratoire (Gomes, 2021), mais il nous a paru essentiel d'aller plus loin sur les réflexions épistémologiques sur cette spécialité pour bien identifier les savoirs en jeu. Nous commencerons par expliciter les épistémologies spécifiques à chacune de ces disciplines. Puis nous étudierons les enjeux des hybridations possibles.

1. Les épistémologies des quatre disciplines.

Résumer l'épistémologie de quatre disciplines différentes aux historiographies denses et complexes est un défi. Nous nous sommes tournés vers les spécialistes de chacune des disciplines afin d'en extraire des éléments qui nous semblaient significatifs pour être ensuite interrogés dans leur transposition au lycée. Les références données ne sont donc pas exhaustives.

1.1 L'histoire

L'histoire correspond à l'étude du passé par la médiation des sources collectées. C'est une science humaine, comme les trois autres disciplines. Cependant, elle possède son épistémologie propre, liée au fait que les sources sont par définition limitées (on ne peut pas en créer de

²² <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/la-voie-generale-au-lycee-9749>

nouvelles en réinterrogeant les acteurs du passé) menant de fait à une critique historique construite par les chercheurs de la discipline. L'histoire est une pratique qui, à partir des documents, permet de questionner le passé et ce que nous en disent les hommes et les femmes qui l'ont vécu, comme on le voit avec les deux citations suivantes :

« En histoire, la contrainte essentielle est fournie par les sources. Avant d'être un discours sur le passé – par définition insaisissable –, l'histoire est un discours sur des traces qui ne sont intelligibles qu'en présupposant une réalité passée. Pour caractériser le constructivisme de l'historien, il convient de ne pas oublier que l'histoire ne se limite pas à une écriture : elle est aussi une pratique et, plus particulièrement, une pratique des sources. » (Galvez-Behar, 2009)

« ni la critique des témoignages oraux ni celle des photographies ou des films ne diffèrent de la critique historique classique. C'est la même méthode, appliquée à d'autres documents. (...) la méthode critique est une et c'est (...) la seule méthode propre à l'histoire. » (Prost, 1996)

En France, à l'université, l'histoire est divisée en quatre périodes (Antiquité, Moyen Âge, époque moderne, période contemporaine) et en courants historiographiques (histoire économique, politique, sociale, globale, du genre...). À l'école, en France, l'histoire est enseignée dès le CM1 (des élèves de 9-10 ans) et jusqu'au baccalauréat (des élèves de 17-18 ans). Outre le cours magistral ou dialogué dispensé par l'enseignant, l'histoire se travaille très souvent en classe à partir de documents sources, comme demandé dans les instructions officielles. Les élèves apprennent à présenter un document, à le décrire et doivent développer leurs compétences critiques par l'analyse de ces documents. Aujourd'hui, la très grande majorité des enseignants d'histoire-géographie de collège et de lycée ont suivi une formation universitaire en histoire, ce qui est d'ailleurs notre cas.

1.2 La géographie

La géographie enseignée en France est comprise comme une science sociale. Elle est la science permettant la compréhension des sociétés dans leur espace. Les territoires sont étudiés comme des construits, qui résultent des choix des sociétés, avec leurs atouts et leurs contraintes. La géographie est elle aussi plurielle puisque certains géographes s'intéressent à des types de lieux spécifiques (les espaces touristiques), quand d'autres s'intéressent à des modalités de gestion de l'espace (les transports) ou encore à la géographie culturelle. La spatialisation occupe une place conséquente pour les géographes permettant à la fois d'étudier un phénomène, mais aussi de rendre compte de leurs analyses. J'ai choisi ici un extrait de la définition de la géographie dans le site de référence qu'est Géoconfluences²³ :

« Aujourd'hui, la géographie participe, en interaction avec les autres sciences sociales, à la tentative commune d'explication des faits sociaux, en intégrant l'idée que ceux-ci ne sont pas un donné mais un construit des sociétés intégrant une dimension largement politique, mais aussi culturelle. Le concept de territoire comme espace socialisé, approprié par une société, témoigne de ces préoccupations : l'une des spécificités de la géographie est de penser l'espace. » (Géoconfluences²⁴)

²³ <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>

²⁴ <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/geographie>

La géographie est enseignée depuis le CM1 (élèves de 9-10 ans), comme l'histoire, et par les mêmes enseignants, dans un programme qui se veut à parité horaire avec cette dernière. Le travail à partir de documents, à plusieurs échelles, avec des productions graphiques à analyser ou à produire constitue l'approche principale dans les classes.

1.3 La géopolitique

Il est plus compliqué de définir la géopolitique tant la définition donnée à celle-ci dépend de la discipline de référence de celui qui la donne. L'institution n'émet pas de prescription sur le type de géopolitique à enseigner. Nous la rattachons davantage à la géographie du fait que ce sont les enseignants de cette discipline qui sont chargés de l'enseigner. On pense bien sûr à Yves Lacoste et son célèbre « la géographie, ça sert d'abord à faire la guerre » (1976), mais des historiens ou des spécialistes des sciences politiques se revendiquent aussi de la géopolitique. Loyer essaie ainsi de concilier différentes définitions pour clarifier l'épistémologie de cette discipline :

« Les travaux dits géopolitiques sont déployés par des spécialistes issus de nombreuses disciplines, souvent des historiens, des politologues. En France, les géographes leur confèrent un caractère particulier, fondé sur les méthodes d'analyse spatiale. » (Loyer, 2019)

« Ce que l'on désigne ici sous le terme « géopolitique » est en premier lieu une méthode, un mode de raisonnement pour comprendre et expliquer des événements conflictuels qui se déroulent quelque part. L'objet de l'étude est le conflit, la rivalité (ou la construction du consensus pour éviter le conflit). Cette méthode relève d'un savoir - faire géographique : savoir penser et représenter les configurations spatiales des phénomènes. » (Loyer, 2019)

On comprend que c'est davantage l'objet d'étude qui qualifie le fait d'être en géopolitique. La géopolitique peut par certains aspects englober l'histoire (les conflits du passé), la géographie (les conflits d'aujourd'hui) ou la science politique (les théories politiques sur les conflits). Mais cette perspective nous semble simplificatrice au regard du programme d'HGGSP que nous analyserons plus tard.

La géopolitique n'est pas enseignée en tant que telle en France, hormis certaines spécialités qui ont existé par le passé dans la filière économique et sociale. Cependant, des thématiques au programme de collège ou de lycée comme la mondialisation permettent de faire de la géopolitique par certains aspects.

1.4 La science politique

Enfin, la science politique est enseignée depuis longtemps en lycée puisque c'est une partie du programme de SES (Sciences économiques et sociales) et donc de l'ancien Bac ES, qui avait lui-même une spécialité science politique. C'est d'ailleurs pourquoi les enseignants de SES ont tenté de se positionner aussi sur l'HGGSP, faisant valoir leur expertise en la matière. Bien qu'envisagé dans un co-enseignement dans un premier temps, cette hypothèse a été mise de côté dans la plupart des établissements pour des raisons pratiques, puisqu'une spécialité Sciences économiques et sociales a elle aussi été créée avec la réforme du Baccalauréat.

De nombreux ouvrages nous éclairent sur l'épistémologie de cette science sociale, que les enseignants d'histoire-géographie n'ont pas pour habitude d'enseigner, si on excepte quelques chapitres sur le fonctionnement des républiques :

« Il s'agit tout d'abord d'une ambition de description systématique, produisant des connaissances approfondies sur les différentes facettes de l'activité politique (du vote aux pratiques gouvernementales en passant par les activités militantes). Les entretiens, l'observation directe, la consultation d'archives ou encore les questionnaires constituent quelques - unes de ces méthodes de collectes des données qui balisent le travail scientifique. L'existence de protocoles d'observation et d'analyse est ici essentielle. » (Crettiez, de Maillard & Hassenteufel, 2018)

« La science politique est une science sociale (à l'instar de disciplines voisines, l'économie, la sociologie ou encore l'histoire). Elle s'intéresse aux comportements sociaux et politiques qu'elle vise à décrire et expliquer, ce qui la distingue d'autres approches du réel dont elle s'est historiquement dissociée : le droit et la philosophie. » (Crettiez, de Maillard & Hassenteufel, 2018)

La description des épistémologies de ces quatre disciplines nous mène à penser que celles-ci sont différentes par leurs normes, leurs valeurs et leurs pratiques. Mais des points de convergence semblent émerger par ces descriptions. Cependant, ce n'est pas la convergence en soi que nous analysons, mais plutôt les modalités potentielles de cette pluridisciplinarité et leurs enjeux, par les hybridations possibles qu'elle peut produire.

2. Les enjeux épistémologiques de trois modalités pluridisciplinaires

Le bulletin officiel insiste sur la pluridisciplinarité souhaitée par les concepteurs des programmes : « L'enseignement de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques développe une approche pluridisciplinaire qui, pour analyser et élucider la complexité du monde, mobilise plusieurs points de vue, des concepts et des méthodes variés. Cette spécialité permet aux lycéens de mieux maîtriser les spécificités des approches disciplinaires et de mesurer, à l'occasion du traitement d'un thème, leur féconde complémentarité. » Extrait du BO du programme de Terminale HGGSP²⁵.

Étymologiquement, l'HGGSP correspond en effet à une matière pluridisciplinaire puisque ce sont bien quatre disciplines qui doivent être convoquées par les enseignants. Mais à la différence de l'histoire-géographie-EMC en collège, il ne s'agit pas de faire des chapitres différents sur chaque discipline. Chaque thématique est prise en charge par les quatre disciplines. Nous proposons d'analyser trois modalités et leurs enjeux épistémologiques d'hybridation. La définition des modalités d'hybridation s'inspire fortement des travaux de Lenoir (2020) qui synthétisent ses anciens travaux sur les croisements disciplinaires.

2.1 L'absence d'hybridation : décomposer le programme en fonction de chaque discipline - La multidisciplinarité

La première forme d'hybridation, la plus simple à mettre en place pour les raisons que nous évoquerons par la suite, est celle de la multidisciplinarité, définie ainsi par Lenoir :

²⁵ https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/spe254_annexe_1159180.pdf

« La multidisciplinarité signifie tout simplement le recours à deux ou à plusieurs disciplines, sans spécifier aucunement ni la présence ou non de liens entre elles, ni le type de liens établis. » (Lenoir, 2020).

Cette modalité est la plus simple, car elle n'est qu'une hybridation de surface. Les quatre disciplines sont présentes, mais elles n'interagissent pas entre elles. Pour les enseignants d'histoire-géographie, cela se situe dans la continuité de ce qui existe dans la relation entre leurs deux matières qu'ils enseignent dans des chapitres successifs, soit dans l'une matière, soit dans l'autre. Les axes étant pluridisciplinaires, cela veut dire qu'il faut ensuite les scinder pour recréer des distinctions entre chaque matière, que ce soit en termes de savoirs ou de pratiques.

Introduction : Formes de conflits et tentatives de paix dans le monde actuel. - Panorama des conflits armés actuels. Essai d'une typologie : nature des conflits, acteurs et modes de résolution.	
Axe 1 La dimension politique de la guerre : des conflits interétatiques aux enjeux transnationaux.	Jalons - La guerre, « continuation de la politique par d'autres moyens » (Clausewitz) : de la guerre de 7 ans aux guerres napoléoniennes. Le modèle de Clausewitz à l'épreuve des « guerres irrégulières » : d'Al Qaïda à Daech.
Axe 2 Le défi de la construction de la paix.	Jalons - Faire la paix par les traités : les traités de Westphalie (1648) - Faire la paix par la sécurité collective : les actions de l'ONU sous les mandats de Kofi Annan (1997-2006).
Objet de travail conclusif Le Moyen-Orient : conflits régionaux et tentatives de paix impliquant des acteurs internationaux (étatiques et non étatiques).	Jalons - Du conflit israélo-arabe au conflit israélo-palestinien : les tentatives de résolution, de la création de l'État d'Israël à nos jours. - Les deux guerres du Golfe (1991 et 2003) et leurs prolongements : d'une guerre interétatique à un conflit asymétrique.

Figure 1 : Thématique sur les formes de conflits et leurs modes de résolution – Terminale HGGSP

Nous nous sommes essayée à cet exercice avec le thème sur les conflits présent en classe de terminale (Figure 1). Comme pour chaque thème, l'enseignant dispose de 26h pour introduire le thème, traiter deux axes et conclure. Puisqu'il s'agit de recréer du disciplinaire, nous avons considéré dans notre exemple que la géopolitique est une forme de géographie centrée sur les conflictualités et que la science politique est une forme d'histoire centrée sur les relations politiques. C'est un choix qui peut sembler arbitraire, mais qui s'explique par le fait que nous partons des disciplines de références des enseignants d'histoire-géographie en France, qui n'ont pas été formés autres disciplines. Voici ce que pourrait donner la répartition bi-disciplinaire :

L'introduction étant un tableau des conflits actuels avec une typologie de ceux-ci et des acteurs concernés, nous décidons de la « ranger » dans la case géographie. Ensuite, le 1er Jalon de l'Axe 1 traite des théories de Clausewitz de la guerre de 7 ans aux guerres napoléoniennes : cela pourrait être de l'histoire avec de la théorisation sur les conflits. Le Jalon 2 est sur les guerres irrégulières liées au terrorisme, confrontées au modèle de Clausewitz. Puisqu'on se situe sur des préoccupations contemporaines, nous plaçons ce jalon en géographie, sans nous embarrasser

avec les potentialités de l'histoire du temps présent. Dans l'Axe 2, il faut commencer à étudier les traités de Westphalie, que nous inscrivons tout naturellement en histoire (*sic*). Puis c'est le mandat de Kofi Annan à l'ONU, très récent, c'est en géographie que nous le mettons. Enfin, le travail conclusif est sur les conflits au Moyen-Orient. Nous le scindons en deux, considérant que le conflit israélo-palestinien s'étudie en histoire, et que le prolongement des guerres du Golfe s'étudie en géographie.

Évidemment, notre découpage est arbitraire, peu cohérent, mais il nous permet d'exemplifier notre démonstration : reproduire le découpage habituel entre histoire et géographie est particulièrement artificiel en HGGSP. Cela pose aussi des problèmes pour les élèves lorsqu'ils doivent retrouver une forme d'unité dans le thème sur les conflits, que ce soit pour comprendre le cours ou pour répondre à une dissertation englobant celui-ci. Le découpage multidisciplinaire aboutissant à une hybridation 0 ne fait pas sens même si cela simplifie les choses pour la mobilisation de chaque épistémologie de façon indépendante.

2.2 Hybridation 1 : Concilier ces épistémologies – La transdisciplinarité

Une autre possibilité est de tenter de concilier les épistémologies entre elles pour faire de la transdisciplinarité. Lenoir (2020) identifie quatre formes de transdisciplinarité. L'une d'entre elles nous semble particulièrement intéressante pour notre réflexion, ce qui serait une première forme d'hybridation possible :

« La transdisciplinarité (...), dans le sens de dépassement disciplinaire qui débouche vers une unité de la science fondée sur un ensemble de principes, de concepts, de méthodes et de buts unificateurs agissant sur un plan métascientifique (au-delà) (...). » (Lenoir 2020)

Le principe de cette forme de transdisciplinarité est l'unité de la science, ici l'unité de l'HGGSP. Il ne s'agit plus de saucissonner la spécialité, mais d'en faire une discipline. C'est un peu cavalier comme proposition, puisque cela suppose de considérer qu'une discipline pourrait émerger d'injonctions ministérielles et non du savoir produit par des chercheurs, alors qu'il n'existe pas de chercheurs en HGGSP, pour le moment. Comme ces chercheurs n'existent pas encore, et n'existeront sans doute pas dans l'avenir, ce serait aux enseignants de mener une réflexion approfondie pour faire émerger ce nouveau savoir transdisciplinaire appuyé sur des connaissances et des pratiques spécifiques. Cette ambition présenterait un intérêt certain pour les élèves avec une unification de cette discipline scolaire, favorisant sa compréhension et son évaluation.

Ce que nous proposons, c'est de fonder cette nouvelle discipline à partir de réflexions déjà menées sur ce qui fait commun entre l'histoire, la géographie, la géopolitique et la science politique. Nous nous tournons alors vers l'ouvrage de Berthelot sur les sciences sociales (Berthelot, 2018). En effet, ces quatre disciplines ont pour point commun d'être des sciences sociales. Ce ne sont pas les seules, certes, mais comme point commun, cela nous laisse entrevoir une modalité d'hybridation. Voici ce que dit Berthelot pour définir les sciences sociales :

« Les sciences sociales sont des disciplines aux frontières incertaines. Les unes, comme l'histoire ou la géographie, remontent à l'Antiquité. Les autres, comme la sociologie ou la psychologie sociale, ont tout juste un siècle. Certaines prennent pour objet l'ensemble des phénomènes sociaux et d'autres – l'économie, la linguistique, etc. – privilégient un domaine d'activité déterminé. Mais derrière cette diversité – d'origines, d'objet, de tradition – surgissent des points

essentiels de rencontre et de recouvrement que synthétise et interroge ce manuel. » (Berthelot, 2018).

« Ainsi décrites, les diverses sciences sociales, malgré la spécificité de leur histoire, rencontrent des objets et des problèmes proches et élaborent des formules de recherche et des théories souvent transposables d'une discipline à l'autre. Leur domaine propre de préoccupation s'enrichit ainsi d'une réflexion interdisciplinaire aux formes multiples. » (Berthelot, 2018).

« En s'interrogeant sur l'action – notamment dans le cadre de l'individualisme méthodologique –, les sciences sociales postulent que les comportements observés peuvent être référés à des éléments cognitifs (les « raisons » des acteurs), dont la saisie n'est elle-même possible que par l'intermédiaire d'autres comportements (par exemple ce que « disent » les acteurs). Il y a là une difficulté épistémologique majeure, élaborée de manière diverse par les programmes de sciences sociales centrés sur l'action. » (Berthelot, 2018).

« Néanmoins, ce qu'ont en commun les diverses disciplines retenues, dans la dimension ou le secteur définis de la réalité sociale qu'elles investissent – le temps historique, l'espace, l'échange de biens, la communication ... –, c'est de s'intéresser à des phénomènes qui sont toujours des effets – immédiats ou cristallisés – ou des modalités – formelles ou informelles – d'interactions entre actants. » (Berthelot, 2018).

Cette piste de l'hybridation par les sciences sociales peut se réfléchir pour le thème sur les conflits. Cela veut dire s'interroger sur les principes, les concepts, les méthodes et les buts de cette science. C'est considérer que chaque item travaillé, comme la guerre de Sept Ans, la typologie des conflits actuels, les traités de Westphalie, le terrorisme, sera envisagé à partir de traces sociales produites par des acteurs sociaux. Ces acteurs sont interrogés en fonction de leurs intentions politiques, avec des focales à différentes échelles : toutes les dimensions de la « réalité sociale » dont parle Berthelot. On perçoit les emprunts à l'épistémologie de l'histoire, de la géographie, de la géopolitique et de la science politique, mais pour faire du commun.

Mais cette réflexion, que nous ne faisons qu'esquisser demande à être approfondie pour chacune des thématiques. Sans formation à l'épistémologie des Sciences sociales, cette hybridation pourrait ne rester qu'un vœu pieux. Cela interroge aussi sur une autre spécialité, les SES (Sciences économiques et sociales), qui sont tout autant à inclure dans les sciences sociales : cela aurait-il alors du sens de maintenir deux spécialités aussi semblables ?

2.3 Hybridation 2 : Utiliser une dominante pour donner du sens – L'interdisciplinarité

La deuxième proposition que nous envisageons est celle d'une certaine forme d'interdisciplinarité. Nous précisons que nous nous appuyons sur une définition de l'interdisciplinarité qui nous intéresse ici, mais que cela ne recoupe pas toutes les formes d'interdisciplinarités.

« L'interdisciplinarité, au sens strict, désigne les interactions effectives tissées entre deux ou plusieurs disciplines portant sur leurs concepts, leurs démarches méthodologiques, leurs techniques, etc. Elle n'est donc pas compatible avec une perspective cumulative, quelle qu'elle soit, car elle impose des interactions réelles. » (Lenoir 2020).

« Un premier principe est qu'il n'y a pas d'interdisciplinarité sans disciplinarité, c'est-à-dire sans un contenu cognitif formalisé et sans des dispositifs instrumentaux et procéduraux qui lui sont reliés. » (Lenoir 2020)

« L'explication, en sciences sociales, ne mériterait-elle pas d'accorder une place plus importante à l'histoire ? Le développement de cette question passe par deux voies. En quoi l'histoire comme discipline (...) peut-elle apporter son concours explicatif aux autres sciences sociales ? Comment cet apport peut-il s'insérer dans la logique de l'explication elle-même ? » (Berthelot, 2018)

Il s'agit d'imaginer une interdisciplinarité où une discipline dominerait les autres. Comme la majorité des enseignants en France ont une formation en histoire, nous pensons qu'ils seraient sans doute plus à l'aise si l'histoire était la dominante, c'est-à-dire le prisme à travers lequel les autres disciplines seraient utilisées. Les autres disciplines ne disparaissent pas dans cette modalité, mais les enjeux de savoirs sont centrés sur une dominante, qui se sert des sciences annexes à celle-ci pour produire du savoir. Cela n'empêche pas d'imaginer que l'une des trois autres disciplines puisse aussi dominer épistémologiquement, si l'enseignant se sent plus à l'aise avec l'une d'entre elles. Concernant notre exemple, l'histoire utilise déjà la géographie pour des réflexions multiscalaires, la géopolitique pour réfléchir sur des formes de conflictualités ou la science politique pour étudier les formes de gouvernement. Ainsi dans la thématique présentée plus haut sur les formes de conflits et leurs modes de résolution, cela amènerait à penser le thème avec une épistémologie historique : travail de la périodisation, des sources, des concepts historiques. Mais quand c'est nécessaire, les autres disciplines seraient mobilisées puisqu'indispensables pour pousser la réflexion : par exemple la géopolitique pour Clausewitz, la géographie pour cartographier les conflits actuels, les sciences politiques pour comprendre les mandats de l'ONU. Les élèves retrouveraient alors un sens explicite dans leurs apprentissages avec une épistémologie clairement historique et des apports épistémologiques autres, lorsque cela est nécessaire. Cela implique de former les enseignants à cette démarche.

Conclusion

L'objectif de cet article était de réfléchir aux enjeux épistémologiques des modalités de prise en charge de l'HGGSP face à l'émergence de cette nouvelle spécialité. Les réformes scolaires induisent des reconfigurations disciplinaires par les injonctions qu'elles produisent. Il est ensuite possible de réfléchir à ces injonctions pour leur donner du sens : ici c'est l'injonction de pluridisciplinarité, qui n'a pas beaucoup de sens. Nous avons proposé trois formes envisageables :

- La multidisciplinarité, qui ne produit aucune hybridation, ne donne pas sens aux apprentissages lors des thématiques, mais permet d'utiliser chacune des épistémologies tour à tour.
- La transdisciplinarité, qui tient compte de la formation d'une nouvelle discipline scolaire hybride, en allant chercher du commun parmi les disciplines existantes, avec l'épistémologie des sciences sociales. Cela peut redonner du sens aux apprentissages.
- L'interdisciplinarité, dans la définition que nous avons choisie, avec une dominante historique, hybride encore autrement les apprentissages et les pratiques. C'est sans doute plus accessible pour des enseignants majoritairement à l'aise avec cette discipline.

Mais nous ne nous donnons pas le but de choisir la meilleure des possibilités, il s'agit d'une voie ouverte vers d'autres recherches pour explorer des mises en application potentielles.

Pour terminer et élargir notre questionnement, nous souhaitons faire un parallèle entre l'HGGSP et l'HLP, une autre spécialité, née de la réforme du baccalauréat. Il s'agit de la spécialité Humanités-Littérature-Philosophie. Les injonctions sont différentes (Figure 2) :

Dans son intention directrice, le programme requiert :

- a. un enseignement disciplinaire authentique qui seul fonde une interdisciplinarité maîtrisée :
 - le professeur de Philosophie s'empare des thématiques du programme en tant que professeur de Philosophie, c'est-à-dire sans jamais perdre de vue l'enjeu conceptuel et problématique de son approche disciplinaire ;
 - le professeur de Lettres s'empare des thématiques du programme en tant que professeur de Lettres, par l'étude du corpus des traditions littéraires, en n'oubliant pas que la littérature n'est pas une illustration des idées, mais qu'elle pense, dans les formes qui sont les siennes ;
- b. une coopération fréquente et régulière entre le professeur de Lettres et le professeur de Philosophie, qui travaillent sur des objets choisis et construits en commun, et qui les étudient selon les perspectives requises par leur discipline respective. Il revient aux établissements d'aménager ces moments d'échange et de préparation partagée.

Figure 2 : BO sur la spécialité HLP²⁶

Chaque enseignant (un professeur de Lettres et un professeur de Philosophie) se charge pour moitié des heures de la discipline qu'il maîtrise, ils doivent seulement trouver des objets communs à étudier, mais selon leur épistémologie propre, nulle hybridation n'est requise. On peut se demander si cette posture est préférable ou si elle ne rend pas cette spécialité encore plus complexe à saisir pour les élèves.

Bibliographie

- BERTHELOT, J.-M. (2018). *Epistémologie des Sciences sociales*, Paris : PUF.
- CRETTEZ, X., DE MAILLARD, J. et HASSENTEUFEL, P. (2018). *Introduction à la science politique*, Paris : Armand Colin.
- DOUSSOT, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*, Bruxelles : Peter Lang.
- FABRE, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?*, Paris : Vrin.
- GALVEZ-BEHAR, G. (2009). « Le constructivisme de l'historien. Retour sur un texte de Brigitte Gaïti », *Le Mouvement social*, 229, p. 103-113.
- GOMES, L. (2021). « L'HGGSP : une opportunité pour le transfert de la compétence critique historique ? » *Recherches en didactique*, n°32, p. 35-64.
- LACOSTE, Y. (1976). *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*, Paris : La Découverte.
- LENOIR, Y. (2020). « L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs », *Tréma*, 54.
- LOYER, B. (2019). *Géopolitique – Méthodes et concepts*, Paris : Armand Colin.

²⁶ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HLP/69/9/RA19_Lycees_G_1-T_HLP_enseignement-humanite-litterature-philosophie_1194699.pdf

ORANGE, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles : De Boeck.

PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Seuil.

Enjeux épistémologiques et didactiques du processus de modélisation dans le cadre d'une communauté de pratique

Gremaud Bertrand, Mauron Alexandre

GREMAUD Bertrand, Professeur associé en didactique des sciences, Haute école pédagogique Fribourg, Suisse, UR EADS, bertrand.gremaud@edufr.ch

MAURON Alexandre, Chargé de cours en didactique des sciences, Haute école pédagogique Fribourg, Suisse, UR EADS, alexandre.mauron@edufr.ch

Résumé

Mots-clés : communauté discursive de pratique interdisciplinaire, modélisation, complexité, problématisation, citoyen critique

De nombreuses injonctions scolaires ont émaillé les différents curriculums de formation et moyens d'enseignement avec l'intention louable de développer notamment les capacités des élèves à « penser la complexité » (Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli, 2011). Cependant, force est de constater que peu de pistes sur les conditions et les situations didactiques sont proposées aux enseignants. Leur principal défi est de pouvoir accompagner leurs élèves à considérer des systèmes complexes donc constitués d'un nombre important d'éléments et d'interactions en les modélisant durant les apprentissages.

L'enseignement des sciences suppose aujourd'hui de pouvoir construire des savoirs, des habiletés et des attitudes sur des bases conceptuelles solides au niveau disciplinaire en proposant aux élèves de questionner le monde qui les entoure, de les mettre en contact avec des situations d'apprentissage évocatrices (Gremaud & Roy, 2017). Il s'agit donc de les mettre en contact avec des modèles interprétatifs présentant des situations complexes (Sensevy & Santini, 2006). Les modèles permettent une appréhension des faits scientifiques issus d'une réalité naturelle et technique (Astolfi & Develey, 2002 ; Coquidé & Le Maréchal, 2006 ; Giordan & Martinand, 1987 ; Martinand, 1992, 1994 ; Orange, 1997 ; Roy, 2018 ; Thibergien, 1994), mais aussi d'une réalité humaine et sociale complexe (Gremaud & Roy, sous presse ; Hertig, 2015, 2018). Ils sont des outils fondamentaux de la pensée scientifique (Bachelard, 1938/1967) qui permettent d'observer, d'identifier et manipuler des systèmes déjà existants (Astolfi & Develey, 2002) ou d'en créer de nouveaux en fonction de ses besoins et de ses utilisations (Varenne, 2014, 2016, 2017).

Dans le cadre d'une communauté discursive de pratique interdisciplinaire menée dans un établissement scolaire en Suisse sur la thématique du chocolat, il s'agissait de co-construire une séquence d'enseignement-apprentissage autour d'objets bifaces de formation comme la modélisation avec les enseignants dans l'idée de favoriser une intercompréhension partagée tant au niveau du langage que dans les pratiques (Roy, Gremaud & Jenni, sous presse). La modélisation a été utilisée comme outil de formation (au niveau de la démarche notamment), mais aussi comme outil de pensée la complexité pour les élèves (Jenni & *al.*, 2013 ; Hertig, 2017, 2018) en convoquant les disciplines scolaires. Le défi a ensuite été pour les enseignants de la communauté d'accompagner leurs élèves en les aidant à mobiliser la modélisation comme outil

de représentation tout en s'inscrivant dans une démarche d'investigation scientifique (Roy & Gremaud, 2017).

Notre réflexion portera sur quelques enjeux épistémologiques et didactiques du processus de modélisation de la complexité en postulant que celle-ci peut être un outil pertinent pour le développement d'une activité scientifique (Legay, 1997 ; Varenne 2014, 2016, 2017). Le processus de modélisation peut ainsi être appréhendé comme un cas particulier de la démarche d'investigation scientifique pouvant mobiliser une approche pédagogique inductive ou déductive.

Le processus de modélisation offre la possibilité de se défaire de l'idée classique que le modèle n'est qu'une représentation de lois scientifiques arrêtées, pour devenir un instrument permettant de s'emparer du réel en mobilisant les concepts propres aux disciplines scolaires comme la géographie et l'histoire. Tout en apprenant à cerner les principes de construction d'un modèle ainsi que ses limites et imperfections, les élèves sont amenés à problématiser une situation, à rassembler et à synthétiser des informations de façon à simplifier une réalité complexe. En nous appuyant encore sur les fonctions des modèles de Varenne (2016), nous proposerons une typologie de modèles visant à enrichir le répertoire d'outils des enseignants pour les aider à mettre en œuvre le processus de modélisation en classe primaire et construire ainsi de riches *interactions avec et dans le groupe classe*.

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*, no 130, Genève, Université de Genève.

ASTOLFI, J.-P. et DEVELAY, M. (2002). *La didactique des sciences*, Paris : Presses universitaires de France.

BACHELARD, G. (1938/1967). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.

COQUIDÉ, M. et MARÉCHAL, J.-M. (2006). « Modélisation et simulation dans l'enseignement scientifique : usages et impacts », *Aster*, Institut national de recherche pédagogique, 43, p. 47- 56.

GIORDAN, A. et MARTINAND, J.-L. (Éd.) (1987). « Modèles et Simulation », *Actes des IX^e Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique*, Paris : UER de didactique des disciplines, université Denis-Diderot-Paris 7.

GREMAUD, B. et ROY, P. (sous presse). « Le développement d'une pensée critique et citoyenne par la problématisation interdisciplinaire d'un fait historique improbable en constante évolution : le mythe fondateur suisse de Guillaume Tell ». Dans : HASNI A. et LEBEAUME J. (Eds.), *L'usage des faits dans la construction de la réalité sociale et naturelle à l'école : enjeux scientifiques et socioéducatifs*, Saint-Lambert (Québec) : Editions Cursus universitaires p. 119-151.

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 », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, p. 125-141.

- HERTIG, P. (2015). « Approcher la complexité à l'École : enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires ». Dans : AUDIGIER, F., SGARD, A. et TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.), *Sciences de la nature et sciences de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*, Bruxelles : De Boeck, p. 125-137.
- HERTIG, P. (2017). Éducation à la complexité. Dans : BARTHES, A., LANGE, J.-M. et TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatons à »*, Paris : L'Harmattan, p. 74-81.
- HERTIG, P. (2018). « Géographie scolaire et pensée de la complexité », *L'Information géographique*, 3, p. 99-114.
- JENNI, P., VARCHER, P. et HERTIG, P. (2013). « Des élèves débattent : sont-ils en mesure de penser la complexité ? », *Penser l'éducation*, hors série, p. 187-203.
- LEGAY, J.-M. (1997). *L'expérience et le modèle : un discours sur la méthode*, Paris : INRA Éditions.
- MARTINAND, J.-L. (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*, Paris : INRP.
- MARTINAND, J. L. (1994). *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences*, Paris: INRP.
- ORANGE, C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie : quels apprentissages pour le lycée ?* Paris : Presses universitaires de France.
- 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, p. 99-123.
- ROY, P., GREMAUD, B. et JENNI, Ph. (sous-presse). « Instituer une Communauté Discursive de Pratiques Interdisciplinaires dans le champ de l'éducation en vue d'un développement durable à l'école obligatoire : les assises théorico-méthodologiques (volet 1) ». Dans : Orange, C. et ROY, P. (Eds.), *Recherches collaboratives en sciences de la nature et en « éducatons à » : pour construire quels savoirs?*, Liège, Belgique : Presses Universitaires de Liège.
- ROY, P., GREMAUD, B. et JENNI, Ph. (sous-presse). Faire vivre une Communauté Discursive de Pratiques Interdisciplinaires dans le champ de l'éducation en vue d'un développement durable à l'école obligatoire pour faire évoluer le statut de l'objet « chocolat » (volet 2). Dans : ORANGE, C. et ROY, P. (Eds.), *Recherches collaboratives en sciences de la nature et en « éducatons à » : pour construire quels savoirs?*, Liège, Belgique : Presses Universitaires de Liège.
- 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, Québec, Canada.
- SENSEVY, G. et SANTINI, J. (2006). « Modélisation : une approche épistémologique », *Aster n°43*, Institut national de recherche pédagogique, p. 163-188.
- TIBERGHIE, A. (1994). « Modeling as a basis for analyzing teaching-learning situations », *Learning and instruction*, 4(1), p. 71-87.

VARENNE, F. (2014). « Épistémologie des modèles et des simulations : tour d'horizon et tendances ». Dans : LEVY, J.M. (dir.). *Les modèles, possibilités et limites*, Paris : Éditions Matériologiques, p. 13-46.

VARENNE, F. (2016). « La sous-détermination des modèles explicatifs par les lois empiriques. Un problème récurrent mais fécond en géographie de modélisation ». Dans : BLANCKAERT, SAMAIN, C.D. et LEON, J. (dir.). *Modélisations et sciences humaine, Figurer, interpréter, simuler*, Paris : L'Harmattan, p. 85-101.

VARENNE, F. (2017). *Théories et modèles en sciences humaines : Le cas de la géographie*, Paris : Éditions Matériologiques.

Guenoux Elise

GUENOUX Elise, Doctorante en didactique de l'histoire (ELICC, Nantes), rattachée au CREN,
elise.guenoux@etu.univ-nantes.fr

Résumé

Mots clés : compétences critiques, actualité, enquête hybride, problématisation

Questionnement.

«[le sens commun voudrait que] la pratique du document historique [fasse] de petits citoyens lecteurs critiques des journaux. Pour développer la lecture critique des journaux, il n'y a guère d'autre voie que de travailler aujourd'hui sur des journaux d'aujourd'hui, sur le contenu desquels l'élève a réellement des prises et où il trouve des enjeux, non sur des petits bouts de textes de jadis ».

Moniot résume ainsi la difficulté à passer par l'histoire pour développer un « esprit critique » qui se voudrait transversal. Cette injonction sociale et institutionnelle de faire du cours d'histoire un cours de « développement de l'esprit critique » permettant de mieux comprendre l'actualité peut en effet sembler paradoxale. Cette hybridation supposée directe des savoirs historiques et savoirs sur l'actualité est à questionner. À observer les pratiques ordinaires en classe, il semble difficile de mettre en œuvre cette ambition (Dery, 2008). Je me demande donc : Comment l'enseignant peut-il faire et faire faire à ses élèves de l'histoire à partir d'un récit de faits d'actualité ?

Cette proposition étant relative à l'interaction mise en œuvre par l'enseignant dans sa classe, elle s'inscrit dans l'axe 3 du colloque.

Données.

Pour répondre à cette question, je prends appui sur les données rassemblées dans le cadre d'une recherche collective dans laquelle s'inscrit ma thèse. Elle vise à documenter la possibilité de développer des compétences critiques en histoire qui puissent amener l'élève à mieux comprendre et expliquer de manière critique des faits d'actualité. Dans le cadre théorique de la problématisation, au CREN, nous avons mis en œuvre une première séquence forcée afin de créer une situation exceptionnelle d'enseignement qui pourrait nous permettre de déterminer les compétences et savoirs critiques travaillés par les élèves en histoire, ce que nous appelons « bagage » car destiné à être réinvesti d'une séquence à l'autre au fil de l'année. Cette séquence sera suivie de deux autres, dont une portant sur un fait d'actualité.

Ce bagage pourrait être appréhendé par la transposition d'une forme hybride d'enquête, inspirée de l'enquête historique et d'autres formes d'enquête sociale. Nous pensons en particulier à

l'enquête judiciaire de la cour d'Assise : les parallèles possibles avec le fonctionnement de la classe ont fait l'objet d'une analyse didactique par Doussot et Fink (colloque Problema 2019). Comme en classe d'histoire, l'enquête de la Cour d'Assise porte sur des éléments passés : les preuves sont des traces de l'événement qui a eu lieu, les témoins sont interrogés sur *ce qui s'est passé*. Le témoin « ne formule pas un avis personnel, ouvert au débat, mais **une sentence** » (Dulong, 1998) que le juré doit mettre à distance, sous le cadrage du juge, comme l'élève avec le document, sous le cadrage de l'enseignant. Besnier (2017) fait une analyse ethnologique du procès en Cour d'Assise et précise que la vérité est « **construite collectivement** » au cours de l'Audience. La recherche des causes est au cœur de l'enquête. Les élèves, comme les jurés, ne sont pas experts et n'ont pas le contrôle des faits et preuves qui leur sont exposés. Ils ont pourtant, sous le cadrage du juge/enseignant, la mission de requestionner la « vérité » énoncée par le document/témoin : s'interroger sur le document, croiser les sources, revenir ensuite sur un élément déjà travaillé, sont de la responsabilité de l'élève, qui doit apprendre à mieux faire : nous étudions ce processus à l'œuvre dans la classe, que nous envisageons comme un apprentissage hybride, à la fois compétences et savoirs, et que nous nommons « bagage », puisque c'est ce que l'élève « emportera » de cette séquence de cours pour le réutiliser lors d'autres séquences.

Résultats.

Les séquences à observer auront lieu dans les prochains mois. L'analyse de ce corpus me permettra de proposer un premier bilan : je tenterai donc de définir quelles ont été les compétences et savoir développés par les élèves (le « bagage ») leur permettant une analyse critique des sources, tant historiques que portant sur des faits d'actualité.

Références :

AUDIGIER, F. (2005). « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire ». Dans : MAULINI, O., MONTANDON, C., (dir.). *Les formes de l'éducation : Variété et variations*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, p.103-122.

BESNIER, C. (2017). *La vérité côté cour. Une ethnologue aux assises*. Paris : La Découverte.

DERRY, C. (2008). *Etude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3^{ème} cycle primaire*. Thèse de doctorat- Université du Québec à Montréal.

DOUSSOT, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation*. Peter Lang.

DOUSSOT, S. et FINK, N. (2019). « Faire problématiser les élèves de CE2 à partir de témoignages », *Recherches en didactiques*, n° 27, p.89-103.

DULONG, R. (1998). *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. Paris : EHESS.

LAUTIER, N. et ALLIEU-MARY, N. (2008). « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, n°162, p. 95-31.

MONIOT, H. (1992). « L'usage du document face à ses rationalisations savantes, en histoire ». Dans : AUDIGIER, F., Documents : *des moyens pour quelles fins ? Actes du 7^e colloque, avril 1992*, Paris : INRP, p. 25-27.

ORANGE, C. (2010). « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant », *Recherches en éducation*, HS n°2, p.73-85.

RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit*, Tome 1, Paris : Éditions du Seuil.

Éduquer en anthropocène : interdisciplinarité et formation initiale d'enseignants du secondaire

Joublot-Ferré Sylvie, Bachmann Julien, Reymondin Lucien, Schwab Joël, Lupatini Marco

JOUBLOT-FERRÉ Sylvie, Docteure en géographie, chargée d'enseignement, Haute École pédagogique de Lausanne, Sylvie.joublot-ferre@hepl.ch

BACHMANN Julien, Doctorant en géographie, assistant, Haute École pédagogique de Lausanne, julien.bachmann@hepl.ch

REYMONDIN Lucien, Chargé d'enseignement, Haute École pédagogique de Lausanne, Lucien.reymondin@hepl.ch

SCHWAB Joël, Chargé d'enseignement, Haute École pédagogique de Lausanne, Joel.schwab@hepl.ch

LUPATINI Marco, Docteur en géographie, chargé d'enseignement, SUPSI, Marco.Lupatini@supsi.ch

Résumé

Mots-clés : anthropocène, interdisciplinarité, transposition didactique, hybridation

Il s'agit dans cette communication de présenter un dispositif de formation initiale en direction des étudiant-e-s de la filière secondaire, articulé autour de deux objectifs principaux : d'une part, explorer la dimension interdisciplinaire, et d'autre part tenter de répondre aux défis actuels en anthropocène. Le concept d'anthropocène « qui surgit à la fin du XX^e siècle, mobilise le temps long de l'ère géologique, avec le suffixe cène, tout en intégrant la dimension humaine, contenue dans le préfixe anthropo. Il acte le principe d'un raisonnement global qui réunit l'humanité et la Terre, et qui correspond à des changements eux-mêmes globaux » (Alexandre, F. & *al.*, Groupe Cynorhodon (coord.), 2020).

Cette initiative s'inscrit dans le cadre de la mise en place au printemps 2022 d'un module de formation initiale dispensé à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud. La conception du module est le fruit d'une collaboration étroite entre des formateurs-enseignants et des formateurs-chercheurs. À ce titre trois principales disciplines sont mobilisées : géographie, économie et citoyenneté.

L'idée est de questionner les pratiques enseignantes à la lumière de la pluralité des savoirs, de la recherche en didactique, et du changement de paradigme articulé à l'anthropocène. Trois enseignants ont été invités en amont à intégrer à l'intérieur d'une séquence d'apprentissage, une unité de problème consacré à l'anthropocène (selon le modèle d'Hertig, 2012). Des catégories d'analyses seront retenues et présentées afin d'évaluer ces unités d'apprentissage. Ce matériau sera mobilisé dans le cadre de la conception et de la réalisation du module de formation initiale précédemment mentionné.

Après avoir rappelé la pertinence d'intégrer en éducation le contexte et les enjeux de l'anthropocène (Wallenhort & Pierron, 2019), nous présenterons les travaux des enseignants et de leurs élèves. Précisément, l'ensemble des activités qui auront été proposées aux classes et les observations directes seront décrites et analysées. Enfin, le rôle de cette recherche collaborative

pour la structuration du module, la conception du contenu et l'hybridation des savoirs, sera déchiffré. Au plan théorique, nous mettrons l'accent d'une part sur la transposition didactique (Chevallard, 1985) d'autre part sur la mise en œuvre concrète de l'interdisciplinarité (Lenoir, 2020) et enfin sur le régime de circulation des savoirs (Chevalier, 1997).

Références :

ALEXANDRE, F. et *al.*, Groupe Cynorhodon (coord.) (2020). *Dictionnaire critique de l'anthropocène*, Paris : CNRS Éditions.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.

CHEVALIER, J.-P. (1997). « Quatre pôles dans le champ de la géographie ? », *Cybergeo : European Journal of Geography*. Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 23. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.6498>

HERTIG, P. (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. Lausanne : Université, Institut de géographie.

LENOIR, Y. (2020). « L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : Pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs », *Tréma*, 54, Article 54. <https://doi.org/10.4000/trema.5952>

WALLENHORST, N. et PIERRON, J.-P. (2019). *Éduquer en Anthropocène*, Lormont : Le Bord de l'Eau.

Enquête sur le terrain, expérience spatiale et formation des enseignant·e·s du primaire en didactique de la géographie

Joublot-Ferré Sylvie, Gavin Anne-Sophie

JOUBLOT FERRÉ Sylvie, Docteure en géographie, chargée d'enseignement, Haute École pédagogique de Lausanne, Sylvie.joublot-ferre@hepl.ch

GAVIN Anne-Sophie, Doctorante en géographie, assistante, Haute École pédagogique de Lausanne, anne-sophie.gavin@hepl.ch

Résumé

Mots clés : enquête sur le terrain, expérience spatiale, didactique de la géographie, formation des enseignant·e·s du primaire

Il s'agit dans cette communication d'interroger le rôle de l'enseignant·e dans le contexte des nouveaux défis et enjeux du monde contemporain, et les effets pour la formation initiale et continue. Nous nous exprimerons depuis la didactique de la géographie d'une part, et la valorisation de la démarche d'enquête d'autre part.

Une procédure didactique proposée en première année de formation d'étudiant·e·s en filière primaire cycle 1, au sein du module de découverte des sciences humaines et sociales, sera analysée. Le dispositif présenté répond d'un côté aux injonctions du Plan d'études romand (PER) qui propose depuis 2010 de manière innovante des objectifs propres à la géographie dès le cycle 1. La focale est le développement de compétences spatiales (CIIP, 2014). D'un autre côté, il repose sur les intentions de recherche en didactique disciplinaire. Par conséquent, la procédure développée permet d'articuler recherche exploratoire et formation, dans un régime de circulation (Chevalier, 1997) voire d'hybridation des savoirs (Ruby, 2019).

L'enquête sur le terrain, traditionnelle en géographie académique (Calbérac, 2021) est ici investie comme un espace collaboratif et participatif. Les interrelations à la fois entre les participant·e·s, mais également entre les participant·e·s et les espaces explorés conditionnent la co-production des savoirs, les confrontations, l'accès à l'altérité. C'est une première dimension du dispositif. L'autre aspect est de conduire les étudiant·e·s à vivre et déchiffrer, de manière individuelle et collective, une expérience spatiale corporelle, sensible, sociale (Joublot Ferré, 2020). En préalable, les représentations spatiales (André & Bailly, 1989) ont été prélevées à travers quelques mots clés. Ensuite, les participant·e·s sont invité·e·s à réfléchir sur l'expérience elle-même et comment elle a ou non modifié voire enrichi leurs visions de l'espace arpenté. Des activités intermédiaires (interviews, croquis, enregistrements sonores) les ont conduit·e·s à observer ainsi qu'à problématiser l'espace traversé et les acteur·rice·s présent·e·s.

Tout d'abord nous présenterons notre hypothèse à propos de la pertinence de travailler l'expérience spatiale et la démarche d'enquête en formation initiale de didactique de la géographie au cycle 1, dans le contexte des défis actuels. Nous poursuivrons avec une description

précise du dispositif de formation pour mettre en œuvre l'expérience spatiale et la démarche d'enquête sur le terrain.

Enfin nous conduirons une réflexion sur le potentiel et les limites de ce dispositif à partir des résultats obtenus, et compte tenu de nos catégories d'analyse relatives à la complexité d'un territoire de proximité, et son potentiel à être un espace commun et partagé ?

Références :

ANDRE, Y. et BAILLY, A. (1989). « Pour une géographie des représentations ». Dans : ANDRE, Y. et al., *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*, Paris : Anthropos-Economica, p. 9-28.

CALBERAC, Y., (2021). « Raviver le vif. Le terrain des géographes au prisme de la métaphore ». Dans : CLEMENT, V., STOCK, M et VOLVEY, A. (sous la dir.). *Mouvements de géographie. Une science sociale aux tournants*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 39-55.

CHEVALIER, J.-P. (1997). « Quatre pôles dans le champ de la géographie ? », *Cybergeo : European Journal of Geography*, Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 23. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.6498>

CIIP. (2010). Géographie cycle 1. Dans : CIIP (Ed.), *Plan d'étude romand (PER)*. https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36327/PER_print_SHS_11.pdf

JOUBLOT-FERRÉ, S., (2020). « Un kilomètre du jardin à la canopée. Espace vécu et expérience spatiale », *L'Information géographique*, 2020/3, 84, vol. 84(3), p. 37- 45.

RUBY, C. (2013). « Hybridation ». Dans : LEVY, J. et LUSSAULT, M. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin, p. 519-520.

Réflexions sur le développement de la littératie historique des élèves du secondaire au Québec

Lanoix Alexandre, Ethier Jean-Marc

LANOIX Alexandre, Professeur adjoint, Département de didactique de l'Université de Montréal,
alexandre.lanoix@umontreal.ca

ETHIER Marc-André, Professeur titulaire, Département de didactique de l'Université de Montréal,
marc.andre.ethier@umontreal.ca

Résumé

Mots clés : Enseignement secondaire, histoire du Québec, littératie historique

Depuis septembre 2020, notre équipe mène une recherche-action qui s'intéresse à l'enseignement de l'Histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire (élèves de 15 et 16 ans). L'analyse de productions d'élèves récoltées dans le cadre de cette recherche nous permet de caractériser l'état et le développement de la littératie historique des élèves.

La littératie étant comprise comme la capacité à comprendre et à communiquer de l'information dans le cadre d'un champ de connaissance (l'histoire, dans le cas qui nous occupe) (Martel, 2018 ; Nokes, 2013), nous en cherchons et analysons des manifestations dans les productions écrites des élèves sous deux angles : l'utilisation des documents et la production de textes historiques.

Sur le plan de l'utilisation des documents historiques, le cadre de référence de Nokes (2013) permet de situer les productions sur un continuum entre le décodage simple des documents et leur analyse critique. Son modèle de littératie historique, qui comprend quatre niveaux, est adapté du modèle de littératie de Freebody et Luke (1990), dont il reprend les catégories générales en les précisant pour la littératie historique.

Lorsqu'il **décodes** un document, un élève établit une relation entre les sons et les symboles (lettres) ou entre les symboles et leur représentation dans une image, par exemple. Il doit également décoder l'information associée à la discipline historique, comme les représentations du temps selon un système calendaire (av. J.-C., par exemple) ou les données contenues dans une carte géographique. Lorsqu'il **comprend** un document, un élève construit la signification du document en faisant des inférences liant les éléments textuels à des connaissances antérieures. Dans ce niveau de littératie historique, un élève peut résumer un passage ou présenter les idées principales d'un document. Lorsqu'il **utilise** un document, un élève tient compte de sa posture de lecteur et de son intention de lecture. Dans ce niveau de littératie historique, un élève peut réaliser la recherche, la sélection et l'utilisation de document en fonction d'une intention de lecture. Lorsqu'il **critique** un document, un élève se questionne sur la production du document et sur l'influence du contexte de la production sur le message que le document transmet, qu'il

soit explicite ou non. Dans ce niveau de littératie historique, un élève évalue le document et son contenu pour en établir la pertinence, la précision et l'utilité (Nokes, 2013).

Sur le plan des productions textuelles, le cadre de référence de Coffin (2006) permet de caractériser le travail des élèves en fonction de leur exploitation du vocabulaire associé au temps, aux acteurs historiques et à la causalité.

La production d'une **narration historique** implique le développement d'une capacité de généraliser en discutant de groupes plutôt que d'individus spécifiques et en regroupant des événements pour former des périodes historiques temporelles et thématiques. L'objectif de production de ce type de texte est de faire le récit d'événements signifiants du passé. Une **interprétation historique** a le même objectif de production que la narration historique —le récit d'événements signifiants du passé—, mais y ajoute la description des liens causaux entre les événements de la séquence temporelle. Tout comme le temps, les liens de causalité jouent le rôle de principe organisateur des textes. Les textes **explicatifs** incluent les explications des causes et des conséquences. L'objectif de ce genre de texte est d'expliquer les facteurs qui contribuent à ce que les choses se passent telles qu'elles se sont passées ou d'expliquer les conséquences d'une situation du passé. Dans le genre explicatif, la causalité organise le texte.

Notre analyse, fondée sur les cadres de référence de Nokes (2013) et de Coffin (2006), a mené au traitement de 24 productions d'élèves. Chacune de ces productions a été située dans les deux cadres de référence en tenant compte du vocabulaire utilisé et de la structure du texte. Les résultats témoignent du développement d'une littératie historique incomplète. Ils illustrent que la capacité des élèves à traiter les documents historiques ne va pas nécessairement de pair avec celle de produire une explication historique cohérente. Ils montrent également que les élèves ne développent pas toujours une capacité à produire une interprétation historique complète, plusieurs cas faisant état de textes dépourvus de repères temporels ou, à l'inverse, de marqueurs de causalité.

Si, comme l'écrit Ricoeur (1983), le texte prend son sens dans l'interaction entre le texte et le récepteur, les écrits que nous avons analysés n'ont souvent de sens que pour un enseignant d'histoire qui corrige les travaux de ses élèves. Lui seul comprend, par exemple, qu'une partie du cadre temporel est déjà donné par la question. En ce sens, nos constats donnent à penser que la littératie que nous avons observée est, par nature, scolaire. Elle permet aux élèves de satisfaire les exigences institutionnelles et de remplir leur part du contrat didactique (Brousseau, 1988), mais ne pourrait guère être transférée dans un contexte extrascolaire pour comprendre et expliquer des phénomènes historiques ou sociaux.

Références :

- BROUSSEAU, G. (1988). « Les différents rôles du maître », *Bulletin de l'A.M.Q.*, p. 14-24.
- COFFIN, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.
- FREEBODY, P. et LUKE, A. (1990). « Literacies programs. Debates and demands in cultural context », *Prospect : An Australian Journal of TESOL*, 5(3), p. 7-16.

MARTEL, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire*, JFD Éditions.

NOKES, J. (2013). *Building Students' Historical Literacies : Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*, Routledge.

RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit. 1 L'intrigue et le récit historique*, Seuil.

L'exemple des pratiques spatiales des « Gens du Voyage » : quelles hybridations des savoirs des élèves et quelle recomposition curriculaire au lycée professionnel ?

Lecomte Aurore

LECOMTE Aurore, Doctorante/ PRCE Inspé de Créteil-UPEC, Université de Paris Cité, LDAR,
lecomteaurore@laposte.net

Résumé : Ce texte propose de penser l'enseignement des pratiques spatiales des Voyageurs en géographie comme objet de tensions dans la classe. Le terme Voyageur est privilégié ici à l'emploi de « Gens du Voyage », qui est une catégorisation administrative en France (Cossée, 2016). Les Voyageurs, sont l'objet de discriminations et d'assignation à des espaces de relégation. La recherche présentée se situe dans le département de l'Essonne, contexte local où la présence des Voyageurs est source de débats. De là, le sujet s'invite en classe alors qu'il ne s'agit pas d'un objet enseigné, les savoirs des élèves sont multiples et peuvent, dès lors être qualifiés d'hybrides : savoirs d'expériences, informations relayées par les médias et les réseaux sociaux... C'est ce qui fait de ce sujet un objet d'éducation qui interroge les pratiques des enseignant.e.s de lettres-histoire-géographie dans le cadre de cette recherche (Barthes & al., 2019; Bedouret & al., 2018; Dussaux, 2011; Vergnolle Mainar, 2020).

Comment traiter le sujet en classe alors qu'il est absent du *curriculum* ? Comment amener les élèves à passer d'un savoir d'expérience, de représentations influencées par des sources externes et un savoir géographique stabilisé (Avry, 2012; Leininger-Frézal, 2019; Rateau & Moliner, 2009) ? Ces questions seront investiguées par le prisme d'une analyse du *curriculum* de géographie et d'une enquête par questionnaire auprès de quatre classes de baccalauréat professionnel de deux lycées professionnels en lien avec les situations expérimentées.

Mots clés : Voyageurs, représentations, hybridation, curriculum, territoire

Abstract : This text proposes to think about the teaching of Travellers' spatial practices in geography as an object of tension in the classroom. The term Traveller is preferred here to the use of 'Gens du Voyage', which is an administrative categorisation in France (Cossée, 2016). Travellers are subject to discrimination and assignment to spaces of relegation. The research presented is situated in the department of Essonne, a local context where the presence of Travellers is a source of debate. From there, the subject is invited into the classroom even though it is not a taught subject, the students' knowledge is multiple and can therefore be qualified as hybrid: knowledge of experience, information relayed by the media and social networks, etc. This is what makes this subject an object of education that questions the practices of the teachers of literature-history-geography in the context of this research (Barthes et al., 2019; Bedouret et al., 2018; Dussaux, 2011; Vergnolle Mainar, 2020).

How to deal with the subject in the classroom when it is absent from the curriculum? How can we get students to move from experiential knowledge, from representations influenced by external sources, to stabilised geographical knowledge (Avry, 2012; Leininger-Frézal, 2019; Rateau & Moliner, 2009)? These questions will be investigated through the prism of an analysis of the geography curriculum and a questionnaire survey of four vocational baccalaureate classes in two vocational high schools in relation to the situations tested.

Keywords : Travellers, representation, hybridation, curriculum, territory

Introduction

« Il faut que je vous raconte. Mon père et moi avons vu des gitans se poser dans notre champ. On a appelé la police pour qu'ils viennent les chercher, mais ils n'ont pas voulu y aller parce qu'ils ont peur. Nous alors, on y est allés, parce qu'on n'a pas peur, mais aussi parce qu'on avait besoin de moissonner notre champ. Mais voilà, ils font chier aussi les gitans, ils se mettent là, on ne sait pas pourquoi. Il y a plein de place partout, pourquoi dans les champs, comme ça ? »

Au cours d'une sortie scolaire en octobre 2020, un élève s'exprime au sujet de l'installation de caravanes dans une commune de l'Essonne. Les « gitans » sont pour lui un ensemble indéfini de personnes qui s'installent, et repartent dans des endroits non autorisés.

Entre ancrages pluriséculaires et circulations, les Voyageurs et leur manière d'être au monde engendrent l'expression de représentations et de préjugés négatifs récurrents, non seulement en classe ou comme dans le cas précédent, en contexte de sortie scolaire, mais aussi dans les discours politiques et médiatiques. Les « Gens du Voyage » en France sont une catégorie administrative initialement définie par le mode d'habiter au départ, mais à laquelle est associée une vision ethnique (Cossée, 2016).

La question des savoirs des élèves au sujet des Voyageurs amène à s'intéresser à l'hybridation entre représentations et savoirs scolaires, d'autant que l'actualité récente cristallise les débats autour des Voyageurs, les associant à l'errance, à la délinquance et à l'altérité. Population assignée à des espaces de relégation, leur installation, dont le symbole visible est la caravane est un élément structurant les représentations chez les élèves (Moscovici, 2004). Ces deux genres de savoirs ont des natures différentes : les savoirs scolaires sont les savoirs de références dans la discipline scolaire ; les représentations sont issues de sources médiatiques, d'expériences personnelles ou encore de stéréotypes enracinés.

Ces premiers éléments introductifs amènent à interroger la possibilité de considérer les pratiques spatiales des Voyageurs comme une question sociale ordinaire (ou QSO). Une QSO interroge les espaces proches de l'élève. L'origine de la formulation de ce concept est la volonté de s'intéresser à des espaces « non remarquables » c'est à dire ordinaires, qui renvoient à une proximité géographique (Vergnolle Mainar, 2020).

Nous retenons une définition de la question sociale ordinaire suivante : une question qui interpelle les pratiques sociales et les acteurs scolaires ; qui fait appel aux valeurs et interroge la circulation des savoirs ; une question à l'actualité médiatique forte ; une question à l'actualité locale, en prise directe avec les territoires.

Nous proposons de questionner l'articulation entre les représentations et un savoir géographique stabilisé à l'issue d'un travail mené avec des élèves en utilisant la démarche de géographie expérientielle (Leininger-Frézal, 2019).

Dès lors, nous présenterons les résultats d'une recherche collaborative menée dans deux lycées professionnels entre 2019 et 2021. Nous interrogeons les dispositifs didactiques pour faire évoluer les savoirs et ainsi mettre à distance les représentations. Amener la thématique des pratiques spatiales voyageuses en classe consiste à recomposer le *curriculum* puisqu'il ne s'agit pas d'une prescription. L'objectif est de poser les bases d'un raisonnement géographique fondé sur la justice sociale et une éducation au territoire (Barthes, Lange, & al., 2019 ; Dussaux, 2011 ; Willems & Leyens, 2010). Nous comprenons le terme de justice sociale comme principe dont

l'objectif est l'égalité en droits. C'est la raison pour laquelle des dispositifs didactiques ont été conçus en lien avec une approche par l'expérience (Leininger-Frézal, 2019).

Pour caractériser les savoirs des élèves, nous nous appuyons sur une définition de l'hybridation comme « processus d'enchevêtrement des savoirs de référence qui génère de la complexité » (Ruby, 2019) mais aussi comme possibilité de recombinaison des *curricula*. En effet, la thématique des pratiques spatiales des Voyageurs, lorsqu'elle est travaillée en classe permet des passerelles entre géographie EMC, et « éducation à » (Barthes, Lange, & al., 2019 ; Bedouret & al., 2018).

La méthodologie de recherche se fonde sur une analyse du curriculum enseigné de géographie pour le cycle du baccalauréat professionnel, l'analyse d'un corpus d'entretiens semi-directifs menés auprès de quatre enseignants et enseignantes volontaires et de questionnaires à destination des élèves. Nous avons collecté également les productions des élèves dans le cadre des cours conçus pour traiter spécifiquement des pratiques spatiales des Voyageurs en géographie : entre ancrages et circulations. Toutefois, pour cette contribution, nous développerons plus particulièrement l'analyse du *curriculum* et les résultats de l'enquête par questionnaire à destination des élèves.

1. Cadre pour penser une hybridation des savoirs et du curriculum en géographie scolaire à partir du thème des pratiques spatiales des « Gens du Voyage »

Notre enquête se localise dans un département où les pratiques spatiales des Voyageurs font tensions. Celles-ci se manifestent dans l'actualité médiatique locale, et dans les propos des élèves influencés par les médias et réseaux sociaux. Il s'agit d'une recherche collaborative conçue avec des équipes enseignantes en lettres-histoire-géographie dont nous allons d'abord présenter le cadre théorique.

1.1 Une recherche collaborative en lycée professionnel

J'ai adopté une méthodologie d'observation participante (Platt, 1983 ; Soulé, 2007). L'observation participante repose sur une posture de professeure-chercheuse engagée (Albarelo, 2004 ; Gaujal, 2016) mais aussi sur mon identité citoyenne et militante. S'ajoute à cela le fait d'être formatrice dans un Inspé depuis 2021, et d'être issue d'une famille de manouches sédentarisée.

L'observation est outillée d'un carnet de bord rassemblant les propos *in situ*, des élèves, des enseignants, des différents acteurs engagés dans les territoires. L'objectif est de saisir une ambiance, de comprendre le contexte et de faire un état des lieux (Bouillon & al., 2005 ; Dumont, 2012 ; Trémon & Cefai, 2010). Par conséquent, la méthodologie engendre une posture particulière constituée d'allers-retours entre différents terrains, d'alternance entre participation et observation.

Afin d'observer les pratiques en situation, j'ai constitué une équipe de quatre enseignant.e.s volontaires en lettres-histoire-géographie dans deux lycées professionnels de l'Essonne. Ces établissements sont concernés de près par le sujet des pratiques spatiales des Voyageurs (Tableau n°1).

Etablissement	Morsang-Sur-Orge (Lycée Ampère) Niveau Première baccalauréat professionnel (Année scolaire 2019-2020)	Dourdan (Lycée Tesla) Première baccalauréat professionnel (Année scolaire 2019-2020)
Contexte	Un terrain assigné aux Voyageurs en face du lycée	Une « aire d'accueil » de courte durée en périphérie de la ville
Situation d'enseignement	Guide d'interview dans le cadre d'une sortie de terrain, rencontre de deux habitantes du terrain assigné face du lycée Conception d'un croquis proposant une « aire d'accueil idéale »	Elaboration d'un compte rendu sur les conditions de vie et d'habitat des Voyageurs dans les espaces urbains – jeux de rôles (Corpus documentaire)
Filière des élèves et effectifs	48 élèves Métiers de l'électricité et des environnements connectés Systèmes numériques 2 filles 46 garçons.	20 élèves Métiers de la vente 13 filles 7 garçons

Tableau 1 : Présentation des terrains de recherche

Les enseignant.e.s ont un niveau d'ancienneté variable (de 5 à 23 ans au moment de la recherche), une enseignante a un cursus en géographie contre 3 en histoire. Une enquête collaborative repose sur l'idée d'un partenariat entre la chercheuse et les enseignant.e.s (Anadon, 2007 ; Considère & Liénart, 2016 ; Desgagné & *al.*, 2001). Ils/elles sont partenaires et concepteurs/trices des situations expérimentées.

La recherche repose sur différents principes : un contrat de confiance, un questionnement commun : ici investir le curriculum pour traiter des pratiques spatiales voyageuses, et la volonté de produire un travail commun, ainsi que l'asymétrie entre enseignant.e.s et chercheuse (Allard & *al.*, 2022).

Dans cette recherche, la chercheuse a présenté l'objectif (investir une thématique qui n'est pas une prescription) et la démarche. Puis les enseignant.e.s ont développé des scénarii, parfois les ont co-construit avec la chercheuse, et les ont testés en classe. Les séances en classe ont été observées, et les effets sur les représentations des élèves discutés. Deux entretiens ont été menés avec chaque enseignant.e : un avant de participer à la recherche, un après les tests en classe.

Notre questionnement est le suivant : Sur quels dispositifs peut-on s'appuyer pour faire comprendre aux élèves les enjeux de la présence des Voyageurs en géographie ? Sur quelles entrées conceptuelles dans les *curricula* de géographie peut-on s'appuyer afin de travailler l'hybridation des savoirs des élèves concernant les Voyageurs ?

La première hypothèse de recherche est que la question fait débat dans la société, à une échelle locale et en classe. Il s'agit d'une question sociale ordinaire qui va interroger le modèle de citoyenneté proposée par la géographie scolaire (Vergnolle Mainar, 2020). La seconde hypothèse concerne les dispositifs d'enseignements : se saisir d'une démarche expérientielle de la géographie -et, par exemple, de l'accès et de la relation des élèves au terrain- permet une mise à distance des représentations et le passage à un savoir géographique stabilisé. Enfin, il est

envisagé d'amener le sujet sous le prisme de l'ancrage spatial, ce qui correspond au mode d'habiter majoritaire des Voyageurs dans le département.

1.2 Des territoires de tensions dans la fabrique de la ville : élément caractéristique d'une question sociale ordinaire ?

Le lycée de Dourdan est un espace où le sujet s'invite et fait tension, entre propos ouvertement racistes de la part de certain.e.s élèves et sentiment d'appartenance d'autres à des familles de Voyageurs. Les pratiques spatiales et les circulations voyageuses au moment des foires dont l'un des aspects est l'installation d'une fête foraine sont à la fois l'objet de conflits d'usages et de l'expression de préjugés.

Cette ambiguïté dans le rapport à l'Autre est aussi rendue visible par présence d'une aire d'accueil en périphérie de la ville, située entre une station de lavage automobile et une entreprise de pompes funèbres (Figure 1) Dourdan peut être considérée comme un espace de « négociation du droit d'habiter ».



Figure 1 : Situation de l'aire d'accueil de Dourdan, département de l'Essonne (source : Google earth, 3 mars 2022)

À Morsang-Sur-Orge, commune du nord du département de l'Essonne, un terrain assigné aux familles de Voyageurs qui ne voyagent plus²⁷ est localisé en face du lycée professionnel (Figure 2) et jouxte le cimetière. Certaines familles y résident depuis 1997, date de la création de cet aménagement. Les enfants y habitant sont scolarisés dans le collège de la ville et à l'école primaire.

²⁷ Dans les documents officiels dont le « schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage », la mention de « Gens du Voyage sédentarisés » est courante pour désigner ce type de personnes, résidant en caravane ou *mobil-home* mais qui n'est plus itinérant.



Figure 2 : Situation du lycée professionnel de Morsang sur orge et d'un terrain locatif pour Voyageurs (source : Google earth, 3 mars 2022)

Le terrain (Figures 3 et 4) a été choisi en prévision de la construction du lycée professionnel en remplacement de l'ancien lycée en parti dégradé au cours d'un incendie. C'est donc un espace en construction et en recomposition. Les Voyageurs présents depuis le début (une personne interrogée) témoignent qu'avant, il y avait uniquement des champs et un bois. Les Voyageurs se sont retrouvés peu à peu « entourés de la ville ». Dans ce quartier, il s'agit essentiellement de HLM ou de pavillons locatifs accessibles à des ménages modestes. Le terrain dispose de six emplacements saturés dont les installations sanitaires sont vétustes, à proximité du cimetière. Il n'est pas à proprement parler en périphérie de la ville, en bordure de l'autoroute ou à proximité de la déchetterie comme c'est le cas pour de nombreuses installations à l'échelle nationale (Acker, 2021 ; Foisneau, 2021).



Figure 3 : Photographie des abords du lycée professionnel de Morsang-Sur-Orge. Au premier plan, le cimetière, puis les toits des caravanes. À l'arrière-plan se trouve le lycée professionnel.
(A. Lecomte, 2021)



Figure 4 : L'entrée du terrain désigné de Morsang-Sur-Orge (en face de celui-ci, l'entrée du lycée professionnel) (A. Lecomte 2021)

Mais alors que les Voyageurs semblent spatialement intégrés dans un quartier populaire, ils n'en sont pas moins invisibles des lycéens qui ne remarquent pas leur présence lorsqu'ils se dirigent le matin au lycée. C'est l'une des raisons qui nous a poussée à questionner ce point.

À Morsang-Sur-Orge, les Voyageurs sont considérés comme des voisins par la plupart des élèves qui disent d'eux qu' « ils vivent comme nous, sauf qu'ils sont en caravane ou mobil-home »²⁸.

Les pratiques spatiales voyageuses peuvent être considérées comme une question sociale ordinaire, dans le sens où le territoire est ordinaire, mais la question de la cohabitation et des relations entre membres des différentes populations (la majorité sédentaire et la minorité appartenant au groupe des Voyageurs) peut être vive. L'observation de terrain nous a aussi permis de questionner les termes employés par l'administration. La catégorie « Gens du Voyage » et les noms des espaces désignés : « aires d'accueil » notamment, peuvent-être envisagés comme des exemples de la volonté de fondre l'autre dans une appartenance sociale « sédentaire » (Cossée, 2016).

Dans la mesure où nous questionnons les résonnances d'une question sociale ordinaire en classe interrogeant aussi le rapport minorité/ majorité, quels seraient les dispositifs pédagogiques à déployer en cours de géographie ? Le *curriculum* prescrit de géographie a donc été analysé.

1.3 Les Voyageurs : un impensé curriculaire

La thématique des Voyageurs est absente en tant que telle des *curricula* de la voie professionnelle mais peut être abordée par des concepts présents dans les programmes. Pour cela, avons donc procédé à une analyse des programmes actuels de géographie en nous concentrant sur le cycle du baccalauréat professionnel²⁹. L'idée était de comprendre autour de quels concepts géographiques importants les programmes sont orientés. Nous avons isolé les thématiques qui pouvaient être sollicitées pour traiter des Voyageurs. La classe sur laquelle les expérimentations liées à la sortie de terrain ont été effectuées travaille sur le programme de 2019.

Les textes du programme de géographie de 2019³⁰ ont été analysés sur Iramuteq. Le logiciel permet de calculer le nombre d'occurrences par concept. Un concept est considéré comme mis en évidence dans les textes de programmes à partir d'au moins cinq occurrences. Ainsi, sur le cycle du baccalauréat professionnel, les concepts mis en évidence sont les suivants. Ils rendent compte d'une focalisation thématique par niveau, ce qui contribue à une impression générale d'éclatement des concepts dans les *curricula*.

²⁸ Propos d'un élève de 1MELEC après la rencontre avec les habitantes du terrain familial, Morsang-Sur-Orge, décembre 2020.

²⁹ *Bulletin officiel spécial* n° 2 du 19 février 2009 et *Bulletin officiel spécial* n°5 du 11 avril 2019.

³⁰ Pour le cycle allant de la classe de 2^{nde} à la Terminale.

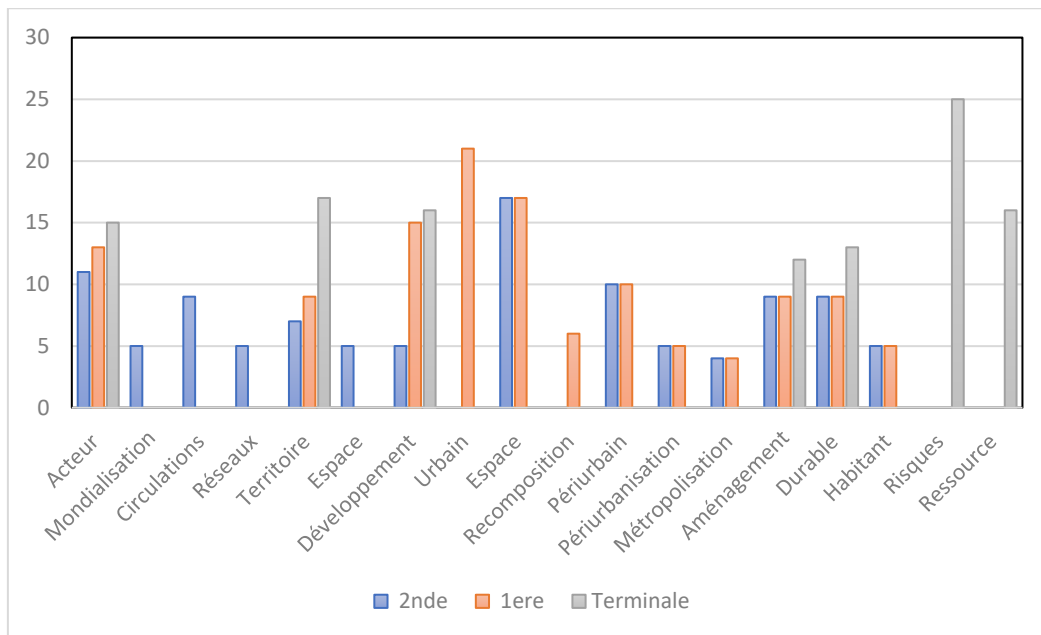


Figure 5 : Concepts et notions mis en évidence dans les programmes de géographie de 2019 (A. Lecomte, 2021)

À la lumière de ce graphique (Figure 5), nous pouvons isoler deux concepts à même d'être travaillés avec les élèves de Première en ce qui concerne notre sujet : l'urbanisation et l'aménagement du territoire. La thématique des mobilités est une entrée importante, évoquée en lien avec le processus de recomposition des espaces urbains en France. Un document à destination des enseignant.e.s pour la mise en œuvre du programme de Première évoque la question des aménagements pour l'habitat mobile. C'est à ce jour la seule référence explicite aux modes d'habiter des Voyageurs dans des documents à usage des enseignant.e.s.³¹. Notons que les fiches d'accompagnement au programme ont un statut particulier, il s'agit de donner des idées de démarches et les enseignant.e.s ont alors toute liberté de ne pas les suivre. Les pratiques spatiales des Voyageurs sont donc un absent du *curriculum* de géographie, d'où la conception de situations didactiques traitant explicitement du sujet, ce que nous présenterons dans une seconde partie du texte. Cette proposition correspond à une hybridation curriculaire entre les prescriptions et l'apport d'un thème non prescrit. À l'invisibilisation des Voyageurs et des minorités en général dans la géographie scolaire répond une recomposition des *curricula* dont nous pourrions commenter les effets.

³¹ « Dans le cadre de ce thème, pour la capacité « identifier les principaux acteurs intervenant dans l'aménagement d'un territoire » ainsi que « Confronter les points de vue sur un aménagement... », il est important de construire une étude de cas engageant différents types d'acteurs : des citoyens aux acteurs privés et publics pour que les élèves puissent cerner leur importance, leur multiplicité et complémentarité, parfois voir que leurs positionnements peuvent engendrer des conflits d'usages. Il est également possible en amont de constituer un corpus documentaire varié sur une question d'aménagement dans les territoires périurbains parmi des thématiques nombreuses telles que : les ZI, ZAC, services publics, le logement, la construction d'un foyer d'accueil de migrants, de sans-abris, d'une aire d'accueil pour l'habitat mobile, le tracé d'une route, la construction d'un pôle multimodal, d'un aéroport... L'élève peut compiler les documents sur un support numérique (à l'aide d'un outil de diaporama disponible sur les ENT des établissements ou encore d'un logiciel en ligne permettant de réaliser des présentations de type infographies) ».

2. L'effet des expérimentations : quelle(s) articulation(s) des savoirs des élèves ?

Cette recherche collaborative permet d'interroger les possibilités d'amener la thématique des pratiques spatiales des Voyageurs en classe. Nous présenterons dans un premier temps les dispositifs conçus avant d'interroger les savoirs des élèves.

2.1 Quelles situations didactiques possibles : les pratiques spatiales voyageuses, une recomposition curriculaire

Des dispositifs ont été expérimentés avec les élèves de deux lycées professionnels, ce dont rend compte le tableau 2.

Etablissement	LP Morsang	LPO Dourdan
Classe	Deux classes de 1 ^{ère} bac pro	
1ere	La recomposition des territoires urbains en France	
Production des élèves	Après une sortie de terrain et rencontre avec des Voyageurs, imaginer l'aire d'accueil idéale Présenter le projet au maire	Les élèves doivent réaliser le compte-rendu de la situation des Voyageurs dans le département, identifier les conflits d'usages et proposer des solutions

Tableau 2 : Les expérimentations menées entre 2019 et 2021

Au lycée de Dourdan, un exercice du type jeu de rôle a été proposé aux élèves de Première. À partir d'un corpus documentaire, les élèves sont en charge de rédiger un compte rendu argumenté au sujet de la situation des Voyageurs dans le département de l'Essonne.

Les documents compris dans ce corpus sont constitués d'extraits du plan départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage de l'Essonne (un document administratif qui liste les espaces désignés disponibles et le nombre d'emplacements pour un séjour de trois mois au maximum). On y trouve aussi des coupures de presse rappelant les cas d'installations de caravanes non autorisées, une altercation avec un élu local, un témoignage d'un Voyageur et des cartes renseignant sur le nombre d'aires d'accueil dans le département. Le point de vue des associatifs était l'objet d'un document rappelant les missions de l'association des gens du voyage de l'Essonne en matière d'accès à l'école. À Dourdan, l'expérience spatiale est indirecte (Leininger-Frézal, 2019), le protocole sanitaire et l'éloignement des espaces de vie voyageurs ne permettant pas un accès physique au terrain. Dans cette production, il était important de distinguer le point de vue des acteurs entrant en compte dans la fabrique de la ville, les citoyens, les institutions, les Voyageurs vivant sur les aires d'accueil.

À Morsang-Sur-Orge, *a contrario*, une sortie de terrain a pu être proposée aux élèves. Ils/elles ont rencontré par ce biais deux habitantes du terrain assigné aux Voyageurs se situant en face du lycée. Ils /elles ont pour cela conçu un guide d'entretien qui a fait l'objet d'un temps de préparation en classe. Ils et elles ont pu échanger sur les conditions de vie dans cet espace. Le contact avec celles-ci a été négocié en me rendant sur place et en exposant le fait qu'il s'agit d'un travail en géographie avec des élèves de lycée professionnel. À leur retour en classe, nous avons échangé sur les récits et informations transmises par les personnes rencontrées. Puis nous avons questionné les localisations des aires d'accueil sur l'ensemble du département pour amener les

élèves à comprendre les logiques de ségrégations spatiales à l'œuvre dans les territoires urbains. À ce stade-là, les documents cartographiques ont servi d'appui à la compréhension de la situation dans laquelle s'inscrivent les pratiques spatiales voyageuses. En dernier lieu, les élèves ont proposé une représentation d'une aire d'accueil idéale au moyen d'un croquis légendé en vue de présenter leur projet à un élu local.

Ce que soit à Dourdan ou Morsang-Sur-Orge, les cours ont été conçu en prenant appui sur la géographie expérientielle (Leininger-Frézal, 2019). Le dispositif déployé amenait les élèves à éprouver de l'empathie vis-à-vis des conditions d'habitat des Voyageurs, à se saisir de la notion de droit humain et de questionner les aménagements et leur localisation. Les cours sont structurés autour des 4I ce que nous pouvons schématiser de la manière suivante pour l'exemple de Morsang-Sur-Orge (Figure 6).

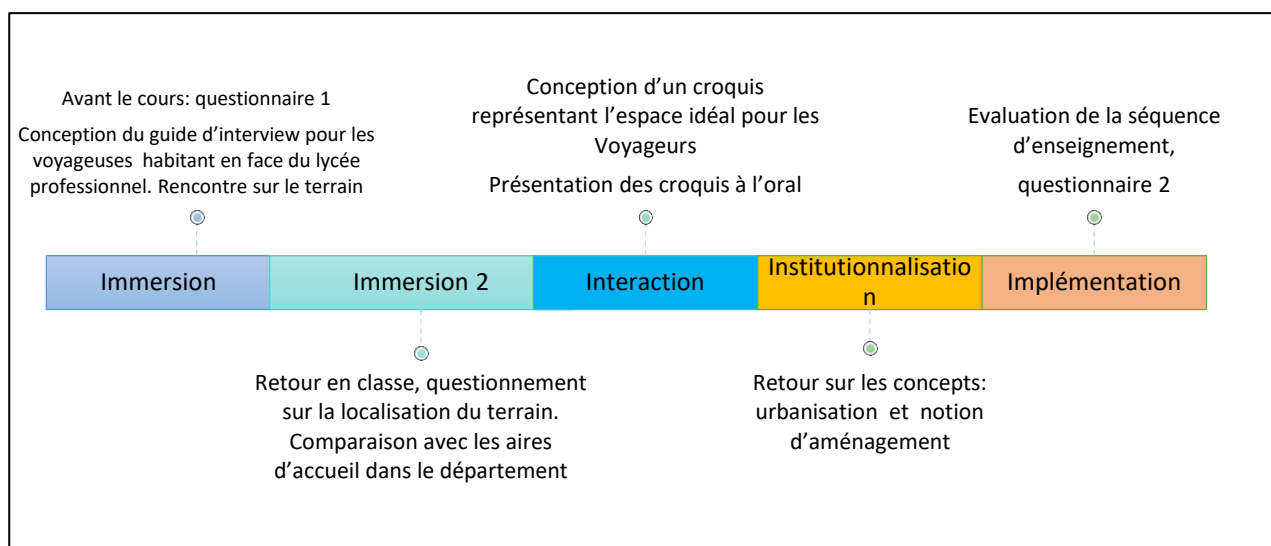


Figure 6 : Les étapes de la recherche scénario 2 Morsang-Sur-Orge (A. Lecomte, 2021)

Les dispositifs expérimentés ont donc interrogé l'articulation entre les savoirs initiaux des élèves et ce qu'ils ont appris d'un cours de géographie sur les Voyageurs. Pour ce faire, nous avons d'abord procédé à une enquête par questionnaire afin d'identifier les savoirs initiaux des élèves, ce dont il est question ci-après.

2.2 Des savoirs enchevêtrés : entre savoirs sociaux et savoirs scolaires

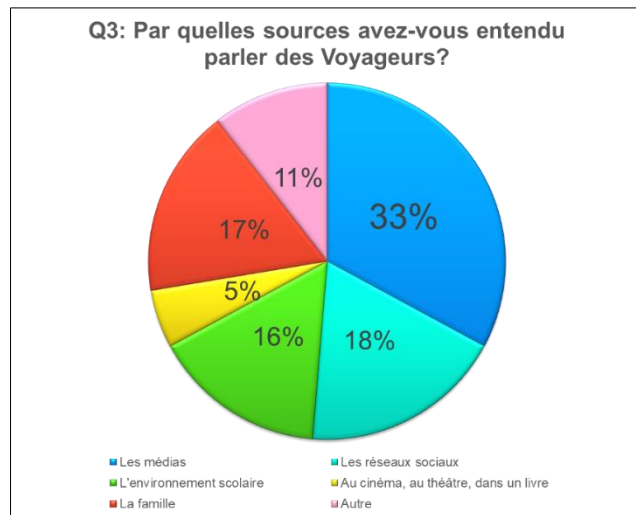
Dans un premier questionnaire (ci-après : questionnaire initial) avant l'expérimentation, nous avons demandé aux élèves :

- 1) S'ils /elles avaient déjà entendu parler des « Gens du Voyage »
- 2) Comment on pouvait définir « Gens du Voyage » (terme davantage connu des élèves que Voyageurs)
- 3) Par quels biais ils/elles en avaient entendu parler, ce qui nous permet d'identifier la source de leurs représentations.

Dans un second questionnaire, diffusé après le cours, nous leur avons demandé

- 1) Ce que les élèves avaient retenu sur la question des Voyageurs
- 2) Ce qu'ils/elles aimeraient encore savoir

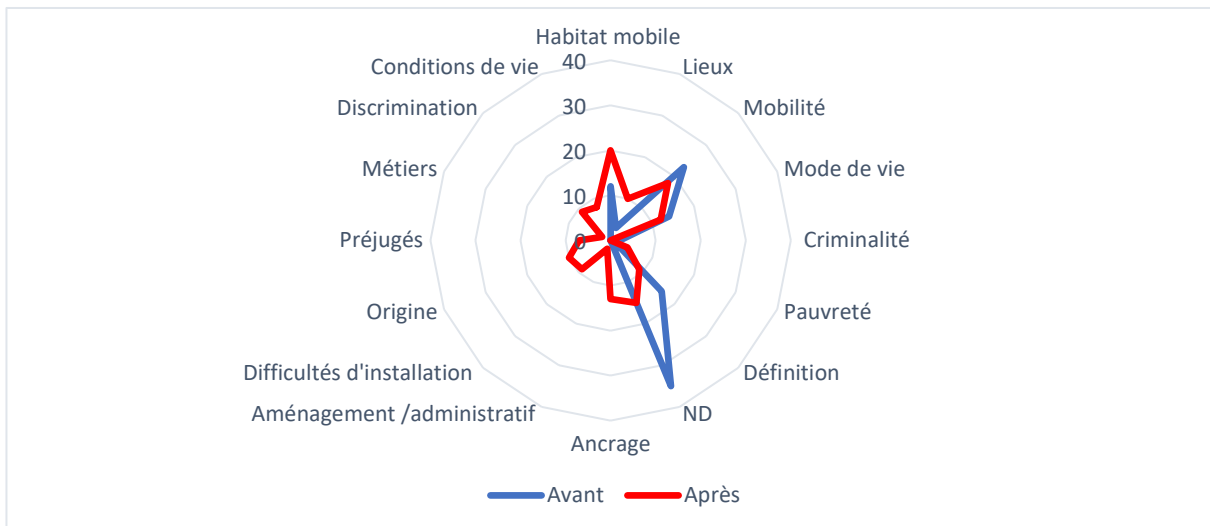
Graphique 1 : Réponses à la question 3 questionnaire initial « par quelles sources avez-vous entendu parler des Voyageurs ? »



Les réponses données par les élèves classées dans la catégorie « Autre » sont relatives aux savoirs d'expériences quotidiennes : « il y en avait près de chez moi », « Je les ai vus » par exemple. Les expressions telles que « il y en avait », « les » (sous-entendu, ces gens-là) contribuent à une mise à distance des populations voyageuses par le discours des élèves.

2.3 Quelles articulations des savoirs après le cours de géographie : quels effets d'un apprentissage expérientiel ?

Le questionnaire diffusé après le cours a pour objectif de mesurer l'évolution des représentations des élèves et ce qui avait été retenu du cours (Graphique 2).



Graphique 2 : Les mots associés aux Voyageurs avant (bleu) après un cours de géographie (rouge) (Résultats du dépouillement de la question 1, questionnaire final)

Le lexique employé par les élèves en répondant au questionnaire initial montre que la mobilité est associée de façon majoritaire au mode d'habiter des populations voyageuses. Après le cours, le champ conceptuel semble s'élargir et l'emploi d'un vocabulaire géographique, plus précis se fait jour.

Les réponses des élèves au questionnaire final peuvent être classées en différents types :

- Les réponses qui signalent qu'ils/elles n'ont pas besoin de plus de connaissances ou une absence de réponse (ND)
- Les propos qui signalent les difficultés du quotidien, par exemple pour trouver un emplacement acceptable dans les espaces dédiés. Cet élément est ce qui marque la différence entre le questionnaire initial et celui-ci. Avant le cours, les élèves ne mentionnaient pas les problématiques liées à l'habitat, pas plus que l'installation des Voyageurs dans des espaces désignés. Dans les questionnaires initiaux, les seules mentions sont des allusions au fait que les « Voyageurs s'installent dans des zones où ils n'ont pas le droit de le faire »³². Un exemple de cette évolution entre la réponse 2 du questionnaire initial et la réponse 3 du questionnaire final d'un élève de Dourdan est la réponse suivante (Tableau 3) :

Questionnaire initial Q2	Questionnaire final Q3
« Les Gens du Voyage s'installent n'importe où, dans les champs des agriculteurs »	« Les aires prévues ne sont pas assez nombreuses, alors les Gens du Voyage vont s'installer dans les champs, n'importe où parce qu'ils n'ont pas le choix » ⁷

Tableau 3 : Un exemple d'évolution dans les propos d'un élève après le cours de géographie

- Les demandes à en savoir plus, notamment sur le mode de vie, les traditions, la culture, l'accès à l'école
- Des propos mentionnant l'importance de lutter contre les clichés³³
- L'expression de ces mêmes clichés

Les questionnaires montrent une évolution des savoirs des élèves et une articulation entre les savoirs acquis par l'expérience spatiale et les savoirs scolaires. Après le cours, les problématiques liées à l'habitat voyageur et au régime de l'ancrage sont davantage mobilisées que des allusions au nomadisme, en témoignent les propos des élèves après la sortie de terrain à Morsang-Sur-Orge.

Propos d'élèves avant la sortie de terrain	Propos d'élèves après la sortie de terrain
« Ce sont des gens qui se déplacent souvent d'un endroit à l'autre, comme les manouches » « Pour moi, un voyageur est une personne vivant dans une caravane, qui vit dans un lieu qui n'est pas fixe » « Des Gitans (Kenji Girac), des clochards »	« J'ai appris que trouver un terrain était difficile, d'autre part le terrain [de Morsang] est trop petit, donc ça crée une saturation. Ils sont traités comme des gens pauvres, qui ne sont pas les bienvenus » « On a remarqué des situations dérangeantes, de discrimination spatiale » « J'ai appris qu'ils manquaient d'espace pour l'accueil » « Je suis beaucoup plus conscient que les Voyageurs peuvent avoir besoin d'aide pour les terrains »

Tableau 4 : Un exemple d'évolution dans les propos des élèves après le cours de géographie sur les pratiques spatiales voyageuses

³² Réponse d'un élève au questionnaire initial, pour la question 2 « Qu'est-ce que pour vous un Voyageur ou une Voyageuse ? »

³³ « J'ai retenu que les Voyageurs sont souvent jugés par les gens. On les confond souvent avec les gitans. Il y a des espaces pour ces personnes en tout cas il en existe mais pas partout (aire d'accueil) » (Réponse d'un élève au questionnaire final).

Autre exemple, les élèves ont abordé la question de la scolarisation des élèves voyageurs, thème qui n'était pas évoqué avant la sortie de terrain.

Pour cela la rencontre avec les habitantes du terrain de Morsang-Sur-Orge³⁴ a eu pour effet de leur donner la parole et de confronter celle-ci aux représentations des élèves. De retour en classe, ceux-ci ont pu par exemple dire qu'ils ne pensaient pas que les Voyageurs payaient un loyer, ou même qu'ils avaient l'eau ou l'électricité. Interroger les ségrégations et ses manifestations spatiales permet donc de pratiquer la géographie.

Conclusion

La thématique des Voyageurs en France, de leurs circulations aux ancrages remplit les critères d'une question sociale ordinaire et d'une question socialement vive. Elle s'invite en classe, par les représentations des élèves, ce qui amène à s'en saisir au lycée professionnel. L'objectif est de questionner un objet en proximité avec le vécu spatial des élèves par la conception de situations d'enseignement en géographie. Par ailleurs, il s'agit d'amener une question implicite dans les *curricula*, donc d'opérer une hybridation voire une recomposition du *curriculum* en apportant un thème non prescrit et d'interroger les possibilités de le traiter en classe.

Les lycéen.ne.s ont questionné les modes d'habitat et les stratégies des acteurs. Le concept d'ancrage contrebalance le stéréotype récurrent du nomadisme. Du côté des enseignant.e.s, les finalités citoyennes de la géographie ont été mises en avant, mais aussi le fait qu'aborder les pratiques spatiales des Voyageurs en classe s'inscrit dans une perspective de justice sociale et d'émancipation et d'éducation au territoire (Barthes & al., 2019; Dussaux, 2011 ; Gintrac, 2020 ; Harvey, 1973). Les enseignant.e.s impliqué.e.s, adoptent alors un rôle hybride d'autant qu'au lycée professionnel, leur identité se construit dans la bivalence. En ce sens, ils/elles peuvent être considéré.e.s comme acteur/trices de la construction d'une recomposition curriculaire.

Le choix de traiter un absent du *curriculum* tel que celui-ci met également à jour la difficulté de se positionner par rapport aux enjeux de neutralité dans la classe. Les enseignant.e.s, membres d'une institution, sont neutres dans l'exercice de leurs fonctions. Cette recherche peut être considérée comme engagée mais néanmoins mobilisable par les enseignant.e.s soucieux.ses de respecter la neutralité attendue par l'institution. Sur ce sujet aux enjeux vifs, la formation continue permettrait de passer d'une expérience ponctuelle à la construction d'un objet scolaire à part entière. Enfin, ce n'est pas qu'un objet de l'EMC mais d'éducation au territoire, ce qui amène à considérer que le sujet a aussi une forte dimension politique.

Corpus

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2009). « Programme d'histoire-géographie de la classe de terminale professionnelle ». Bulletin officiel n°2 du 19-2.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2019). « Programme d'histoire-géographie de la classe de seconde professionnelle » bulletin officiel n° 5 du 11-4.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2019). « Programme d'histoire-géographie de la classe de première professionnelle » bulletin officiel n° 5 du 11-4.

³⁴ Rencontre réalisée dans le cadre d'une sortie de terrain à Morsang-Sur-Orge.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2019). « Programme d'histoire-géographie de la classe de terminale professionnelle » bulletin officiel n° 5 du 11-4.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2019). « Ressources d'accompagnement du programme d'histoire-géographie de la classe de première professionnelle », en ligne <https://eduscol.education.fr/document/25948/download>

Bibliographie

ACKER, W. (2021). *Où sont les « gens du voyage » ?* (Éditions du commun). <https://www.editionsducommun.org/products/ou-sont-les-gens-du-voyage-william-acker>

ALBARELLO, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale nombreux exemples*. De Boeck Université.

ALLARD, C., HOROKS, J. et PILET, J. (2022). « Principes de travail collaboratif entre chercheur·e-s et enseignant·e-s : Le cas du LÉA RMG », *Éducation & didactique*, 16(1), 49-66. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.9644>

ANADON, M. (2007). *La recherche participative multiples regards*.

AVRY, L. (2012). *Analyser les conflits territoriaux par les représentations spatiales : Une méthode cognitive par cartes mentales*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00808779>

BARTHES, A. (2022). « Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 63, Article 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18744>

BARTHES, A., LANGE, J.-M. et TUTIAUX-GUILLON, N. (2019). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Educations à »*. L'Harmattan.

BEDOURET, D., VERGNOLLE MAINAR, C., CHALMEAU, R., JULIEN, M.-P. et LENA, J.-Y. (2018). « L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable ». https://www.projetsdepaysage.fr/fr/l_hybridation_des_savoirs_pour_travailler_sur_le_paysage_en_education_au_developpement_durable

BOUILLON, F., TALLIO, V. et FRESIA, M. (2005). *Terrains sensibles : Expériences actuelles de l'anthropologie*, (dossiers africains).

CONSIDÈRE, S. et LIENART, O. (2016). « Recherche collaborative, quelles postures ? L'exemple des représentations de l'argumentation en Géographie en lycée professionnel », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 49(4), p. 67-92.

COSSEE, C. (2016). « Le statut "gens du voyage" comme institution de l'antitsiganisme en France », *Migrations Société*, 163, 75. <https://doi.org/10.3917/migra.163.0075>

DESGAGNE, S., BEDNARZ, N., LEBUIS, P., POIRIER, L. et COUTURE, C. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>

DUMONT, G.-F. (2012). *Diagnostic et gouvernance des territoires*, Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dumon.2012.01>

- DUSSAUX, M. (2011). *L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants*. <http://www.theses.fr/2011PA05H019>
- FOISNEAU, L. (2021). Les mobilisations environnementales à l'intersection des luttes voyageuses. *Ballast*. https://www.academia.edu/47554050/Les_mobilisations_environnementales_%C3%A0_lintersection_des_luttes_voyageuses_
- GAUJAL, S. (2016). *Une géographie à l'école par la pratique artistique*, Thèse de doctorat, Université Paris 7 - Denis Diderot. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01582642>
- GINTRAC, C. (2020). « Le foisonnement récent de la géographie critique en France », *Histoire de la recherche contemporaine. La revue du Comité pour l'histoire du CNRS, Tome IX-n°1*, p. 35-44. <https://doi.org/10.4000/hrc.4122>
- HARVEY, D. (1973). *Social Justice and the City (Geographies of Justice and Social Transformation)*: University of Georgia Press.
- KRUTIKOVA, A. et STOCZKOWSKI, W. (2017). *L'immigration dans les manuels scolaires*. https://www.academia.edu/22485989/Limmigration_dans_les_manuels_scolaires_version_compil%C3%A9t%C3%A9e_et_corrige%C3%A9e_mise_en_ligne_le_9_janvier_2017_
- LEININGER-FREZAL, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle*, HDR Université de Caen. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03188093>
- MOSCOVICI, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mosco.2004.01>
- RATEAU, P. et MOLINER, P. (2009). *Représentations sociales et processus sociocognitifs*, Presses universitaires de Rennes.
- RUBY, C. (2019). Hybridation. Dans : LEVY J. et LUSSAULT M., *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, p. 519-520
- SOULE, B. (2007). « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, 27 (1), 14.
- TREMON, A.-C., & CEFAL, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. <https://www.ethnographiques.org/2011/Tremon>
- VERGNOLLE MAINAR, C. (2020). « Questions sociales ordinaires », enjeux pour l'enseignement et les recherches en didactique. <https://umrlisa.univ-corse.fr/wp-content/uploads/2021/05/programme-anthropocene.pdf>
- WILLEMS T. et LEYENS S. (2010). *Penser la justice sociale dans l'enseignement secondaire. Parcours scolaires et « capacités »*, Namur : Interfaces Éditions, 68 p. <https://www.unamur.be/sciences/philosoc/archives/publications/cip28>

Mettre à profit la communauté dans la formation des enseignant·e·s d'histoire : l'apprentissage expérientiel comme passerelle d'acquisition de compétences professionnelles

Legault Danny

LEGAULT Danny, Chargé de cours en didactique de l'histoire, Doctorant en éducation, Université du Québec à Montréal, legault.danny@uqam.ca

Résumé

La communauté d'apprentissage peut-elle contribuer à l'enseignement de l'histoire ? Cette communication vise à rapporter deux expériences où la « communauté » a contribué à la formation des enseignant·e·s d'histoire.

D'abord, il sera démontré dans quelle mesure les futurs (es) enseignants (es) d'univers social au secondaire ont pu enrichi leur contenu et leur conception entourant les Premières Nations du Québec dans le cadre d'un séjour d'échange culturel dans une communauté autochtone (Odanak). Bien qu'insuffisante, cette expérience a permis d'élargir les perspectives didactiques concernant les Premières Nations. Cette activité a ouvert la voie à un projet de plus grande envergure qui aura lieu en 2022 en étroite collaboration avec l'Institution Kiuna (établissement d'enseignement post-secondaire autochtone) soit la mise en place de l'école d'été Witamawi, destinée principalement aux futurs.es enseignants.es primaire et secondaire. Cette semaine de formation universitaire au sein d'une communauté autochtone permettra de parfaire les connaissances historiques dans une perspective autochtone et envisager des moyens différenciés d'enseigner l'histoire du Québec et du Canada. Il s'agit d'un jalon incontournable de la réconciliation autochtone-allochtone suivant ainsi les appels à l'action #62 et #63 du rapport de la *Commission vérité et réconciliation du Canada* (2015).

Dans un deuxième temps, la communication permettra d'exposer les apports et limites de l'activité *Défi didactique* où des enseignants.es confirmés sont jumelés à des étudiants.es du cours de didactique de l'histoire de l'Université du Québec à Montréal. Des enseignants.es soumettent des défis didactiques et les étudiants.es intéressés élaborent l'activité qui sera expérimentée en classe avec les élèves. L'assemblage des forces de l'un et l'autre donne lieu à des créations des plus originales en enseignement de l'histoire. Cette activité d'ampleur tente de rejoindre les principes de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) donnant un caractère signifiant et pertinent aux notions et compétences acquises.

Enfin, les aspects décloisonnés et désinstitutionnalisés des apprentissages proposés rejoignent les axes 1 et 2 de cette rencontre internationale en didactique d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté. En effet, la communication sera l'occasion de présenter les retombées positives des apprentissages dans et avec la communauté (Dewey & Hinchey, 2018) particulièrement pour la formation des enseignants.es d'histoire. Qui plus est, des résultats et constats obtenus par des entretiens semi-dirigés montreront les bénéfices d'établir des « ponts »

entre communauté et institutions scolaires et de surmonter les frontières institutionnelles. La communication présentera les étapes et caractéristiques qui ont marqué ces échanges de savoirs. Enfin, elle sera une occasion de soulever des pistes de réflexion concernant la communauté comme territoire éducatif (Pithon & al., 2008) et envisager de nouvelles perspectives didactiques.

Références :

COMMISSION VÉRITÉ ET RECONCILIATION DU CANADA, (2015). « Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir ». Dans : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Montreal : McGill-Queen's University Press.

DEWEY, J. et HINCHEY, P. H. (2018). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*, Bloomfield : Myers Education Press. Récupéré de [WorldCat.org](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1804163) <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1804163>

KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

PITHON, G., ASDIH, C. et LARIVÉE, S. J. (2008). *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association*, Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Leininger-Frezal Caroline, Lecomte Aurore, Ferol Karine

LEININGER-FREZAL Caroline, Maitre de conférences – HDR, Université Paris Cité – EA 4434 LDAR, caroline.leininger-frezal@u-paris.fr

LECOMTE Aurore , Doctorante, Université Paris Cité – EA 4434 LDAR, lecomteaurore@laposte.net

FEROL Karine, Enseignante du secondaire, Université Paris Cité – EA 4434 LDAR, Karine.Ferol@ac-versailles.fr

Résumé : Ce texte propose de présenter les résultats d'une recherche collaborative organisée avec des enseignants en histoire-géographie en collège et en lycée, ainsi qu'avec une enseignante apprentie-chercheuse dans le cadre un projet Erasmus + mené sous la direction de David Mitchell (UCL – Londres) en partenariat avec les universités de Birmingham, Utrecht, Prague, Paris Cité (ex Paris Diderot) et du collège Sin-Lodewijks de Bruges. Le projet repose sur l'hypothèse qu'enseigner la géographie en utilisant l'approche par géocapabilités pourrait favoriser les apprentissages des élèves notamment ceux issus de milieux défavorisés dans une perspective de justice sociale (Willems & Leyens, 2010). Ce texte se propose d'interroger l'intérêt et les limites de l'approche par géocapabilités dans le contexte français.

Mots clés : Géocapabilités, recherche collaborative, migrations, enseignement, hybridation contextuelle

Abstracts : This text presents the results of a collaborative research project organized with history-geography teachers in middle and high schools, as well as with a teacher-apprentice researcher in the framework of an Erasmus + project led by David Mitchell (UCL - London) in partnership with the universities of Birmingham, Utrecht, Prague, Paris Cité (ex Paris Diderot) and the Sin-Lodewijks College in Bruges. The project is based on the hypothesis that teaching geography using the geocapability approach could promote the learning of students, especially those from disadvantaged backgrounds, from a social justice perspective (Willems & Leyens, 2010). This text proposes to question the interest and the limits of the geocapability approach in the French context.

Keywords : Geocapabilities, collaborative research, migration, teaching, contextual hybridization

Introduction

La théorie des géocapabilités est devenue l'approche théorique prédominante dans le champ de la *Geography Education*, équivalent de la recherche en didactique de la géographie à l'échelle internationale. Les géocapabilités sont une théorie en acte pour accompagner les enseignants dans leurs pratiques professionnelles. Elle consiste à un *empowerment* de ceux-ci en leur donnant les assises scientifiques indispensables à la mise en œuvre d'une liberté pédagogique consciente et raisonnée et à un enseignement adapté aux objectifs curriculaires. L'approche par les géocapabilités est une alternative à l'approche par compétences présentée comme une menace pour l'enseignement de la géographie (Solem, Lambert & Sirpa, 2013). Dans une approche prospective, Young et Miller (2010) ont modélisé trois futurs possibles pour l'enseignement de la géographie dans le secondaire. Dans le premier (futur 1), l'enseignement de la géographie reste encyclopédique et les connaissances enseignées sont coupées du monde et constituent une fin en soi. Dans le deuxième scénario (futur 2), la géographie scolaire est centrée sur la construction des compétences transversales, coupée de l'épistémologie de référence. Le troisième scénario (futur 3) est celui d'un enseignement ayant une assise épistémologique solide, en prise avec l'expérience des élèves avec pour finalité de les amener à comprendre le monde. La théorie des géocapabilités a été développée pour atteindre le futur 3.

Peu connue et utilisée dans le contexte français, la théorie des géocapabilités a été utilisée dans le cadre du projet Erasmus Plus Geocap 3 mené sous la direction de David Mitchell (UCL – Londres) en partenariat avec les universités de Birmingham, Utrecht, Prague, Paris-Cité (ex Paris Diderot) et du collège Sin-Lodewijks de Bruges. Le projet repose sur l'hypothèse qu'enseigner la géographie en utilisant l'approche par géocapabilités pourrait favoriser les apprentissages des élèves notamment ceux issus de milieux défavorisés dans une perspective de justice sociale (Willems & Leyens, 2010). Importer l'approche par géocapabilités dans le contexte français implique de questionner le transfert d'un contexte culturel et éducatif anglo-saxon à un autre, ce que l'on peut appeler hybridation contextuelle (Jankowski & Lewandowski, 2017). Qu'apporte cette hybridation contextuelle à la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage de la géographie dans le contexte français ? C'est cet aspect que ce texte propose de développer.

Ce questionnement nous amène, dans un premier temps à exposer la théorie des géocapabilités. Puis, dans un second temps, nous évoquerons la méthodologie d'entretiens et d'écrits réflexifs ce qui nous permettra dans une troisième partie d'analyser le regard des enseignants associés au projet sur l'approche par géocapabilités. Nous mettrons enfin les résultats en discussion et concluons.

1. La théorie des géocapabilités, une théorie hybride

La théorie des géocapabilités repose sur le transfert du concept des capacités en géographie, ce qui constitue une première forme d'hybridation contextuelle. Les idées de développement des capacités humaines ont été formulées pour la première fois dans les écrits de l'économiste Amartya Sen (Sen, 1999) et de la philosophe Martha Nussbaum (Nussbaum, 2012). Selon Amartya Sen, le niveau de vie d'une personne ne se mesure pas uniquement en termes de ressources économiques. Une capacité est l'ensemble de libertés individuelles qui permettent d'opérer des choix. C'est en fonction de ces capacités que l'individu peut s'émanciper. Amartya

Sen s'est refusé à établir une liste des capacités car une telle démarche réduirait la marge de liberté et d'autodétermination des sociétés. Martha Nussbaum a, quant à elle, établi une liste de dix capacités majeures, liste critiquée comme présentant le point de vue blanc, nord-américain, de classe moyenne. D'autres se sont essayés ensuite à cet exercice (Alkire & Black, 1997 ; Alkire, 2002 ; Robeyns, 2003) mais toutes ces listes présentent le point de vue de leur auteur sur ce que devrait être une « bonne vie ».

En lien avec le concept de capacité, Michael Solem et David Lambert formulent la théorie des géocapabilités (2013) qui est marquée par son contexte de production, c'est-à-dire le Royaume-Uni, où le besoin de légitimer la discipline géographique et de mettre en avant les contenus disciplinaires sont importants pour les enseignants et dans la communauté des chercheurs en *Geography Education*. La théorie des géocapabilités est la réaction à une crise curriculaire au Royaume-Uni où la posture des enseignants était celle d'exécutants et l'approche par compétences fortement préconisée. La théorie des géocapabilités est une proposition d'alternative à l'approche par compétences, c'est en quoi elle porte une démarche presque militante. Les géocapabilités diffèrent des compétences par la place qu'elles donnent à l'ancrage disciplinaire. Dans le contexte du curriculum britannique, les compétences sont transversales et transférables et n'ont pas ou peu d'ancrage disciplinaire, notamment pas d'assises sur les savoirs et les démarches disciplinaires. C'est ce que dénoncent Young et Miller (2010) : le futur 2 (voir précédemment) correspond à la disparition progressive de la géographie scolaire au profit d'une approche transversale pilotée par une approche par compétences. Le contexte français n'est pas comparable car le socle et les programmes proposent une déclinaison disciplinaire des compétences. A contrario, les géocapabilités sont construites sur un ancrage disciplinaire fort.

Une géocapabilité est la capacité de penser et d'agir sur le monde avec un regard géographique³⁵ (Solem & al., 2013). La notion de géocapabilité clarifie le rôle que les savoirs et la pensée géographiques jouent dans le développement d'une personne éduquée. C'est une personne qui a la capacité de construire un point de vue sur le monde avec une assise disciplinaire. Les savoirs géographiques sont un moyen d'appréhender le monde à travers l'expérience que nous en avons (Glossaire des géocapabilités, 2016).

Les savoirs géographiques structurants, en anglais *Powerfull Knowledges* sont des savoirs géographiques pour penser, questionner et agir sur le monde (Young, 2013). Les *Powerful knowledges* nécessitent la médiation de l'école car elle est complexe et souvent abstraite. La traduction française du terme *Powerfull Knowledge* rend mal cette idée d'encapacitation, nous utiliserons donc le terme anglais et non sa traduction française. Dans le domaine de l'éducation, Michael Young pose le concept de *Powerfull Knowledge* en 2000 afin de réintroduire les savoirs scolaires dans les curricula à une place plus centrale. D'après Alaric Maude (2016), il existe plusieurs types de *Powerfull Knowledges* ce qui l'a conduit à établir une typologie présentée ci-dessous (Encadré 1).

³⁵ <https://www.geocapabilities.org/geocapabilities-3/>

Type 1 : connaissances qui fournissent aux étudiants de « nouvelles façons de penser le monde »

Type 2 : connaissances qui fournissent aux élèves des moyens puissants d'analyser, de comprendre le monde et de s'en imprégner

Type 3 : connaissances qui donnent aux élèves un certain pouvoir sur leurs propres connaissances

Type 4 : connaissances qui permettent aux jeunes de suivre et de participer à des débats sur des questions locales, nationales et mondiales importantes

Type 5 : connaissances sur le monde

Encadré 1 : La typologie des Powerfull Knowledges d'après Maude (2016)

Les cinq types de connaissances ainsi établies mettent en évidence la manière dont les géocapabilités doivent outiller les élèves afin de leur permettre de s'insérer dans les débats et la citoyenneté et de penser « géographiquement ». Toutefois, cette typologie n'indique aucun contenu. Elle caractérise ce que doivent être les géocapabilités mais laisse aux enseignants le choix des savoirs à enseigner. Ces savoirs sont matérialisés dans des vignettes. Ce sont des textes courts qui mettent en évidence les enjeux épistémologiques et didactiques du sujet enseigné. Les vignettes peuvent contenir un document illustratif ou bien destiné à être utilisé en classe.

Les géocapabilités sont une théorie qui vise à guider le professeur dans l'identification des concepts et des savoirs en jeu dans une leçon et leur mise en œuvre dans la classe. La théorie est centrée sur les pratiques d'enseignement et non sur les apprentissages. L'objectif est de guider, d'armer les enseignants sur un plan épistémologique mais aussi de faire d'eux des « curriculum maker » que l'on peut traduire par auteur du curriculum. Le curriculum est entendu ici dans un sens anglo-saxon qui se distingue du sens franco-européen qui se limite aux programmes scolaires (Jonnaert, 2011). « Dans la lignée des perspectives de Tyler (1950) et de Bobbitt (1918, 1924), un curriculum y est considéré comme un plan d'action pédagogique, plus large qu'un programme d'étude, se situant en amont de ces programmes, en précisant les finalités, mais sans s'y limiter, spécifiant les orientations à donner aux activités d'enseignement et d'apprentissage, fournissant des indications relatives à l'évaluation, au matériel didactique, aux manuels scolaires, régissant le régime pédagogique et le régime linguistique, organisant la formation des enseignants, etc. » (Jonnaert, 2011, p. 135). Keeves (1992) distingue le curriculum prescrit du curriculum enseigné et du curriculum appris.

Dans la théorie des géocapabilités, si les enseignants sont positionnés comme des *curriculum makers*, ils sont ainsi les auteurs dans leur classe du curriculum enseigné. Ils sont pensés comme des professionnels (Perrenoud, 2001) et non comme des exécutants.

« Curriculum making is the practical manifestation of curriculum thinking. One distinctive aspect of curriculum thinking is the appreciation of 'aims' or 'goals'. So, unlike lesson planning which is often steered by specific learning objectives and learning activities, curriculum making is concerned with longer term goals. It is more strategic than lesson planning. Over a course of study, the teacher enacts the curriculum in order to enable students to think geographically.

Curriculum making is, therefore, a professional 'balancing act'. The teacher needs to balance several competing priorities: the needs and interests of the students; the purposes and particular characteristics of the subject; general educational priorities; broader social purposes of school such as education for citizenship, healthy lifestyles. » (Glossaire des géocapabilités, 2016).

Ce postulat s'inscrit dans une réaction au contexte anglo-saxon, à savoir celui d'enseignants ayant une moindre formation disciplinaire et un contexte d'exercice très contraint (droit de regard du chef d'établissement sur la pédagogie). En comparaison, en France, la situation des enseignants est différente car la liberté pédagogique reste un principe fort du système éducatif (même s'il est mis à mal depuis quelques années). Les enseignants d'histoire-géographie ont la liberté d'utiliser les supports et les démarches qu'ils leur semblent pertinents pour enseigner le programme. La théorie des géocapabilités est marquée par le contexte dans lequel elle a émergé, à savoir le contexte anglo-saxon. Quelle est sa pertinence dans un contexte éducatif différent ?

La théorie des géocapabilités vise à rendre les enseignants de géographie capable de guider le professeur dans l'identification des concepts et des savoirs en jeu (*Powerfull Knowledge*) dans une leçon et leur mise en œuvre dans la classe. La théorie édicte ainsi une démarche à suivre que présente le schéma ci-dessous (Figure 1).

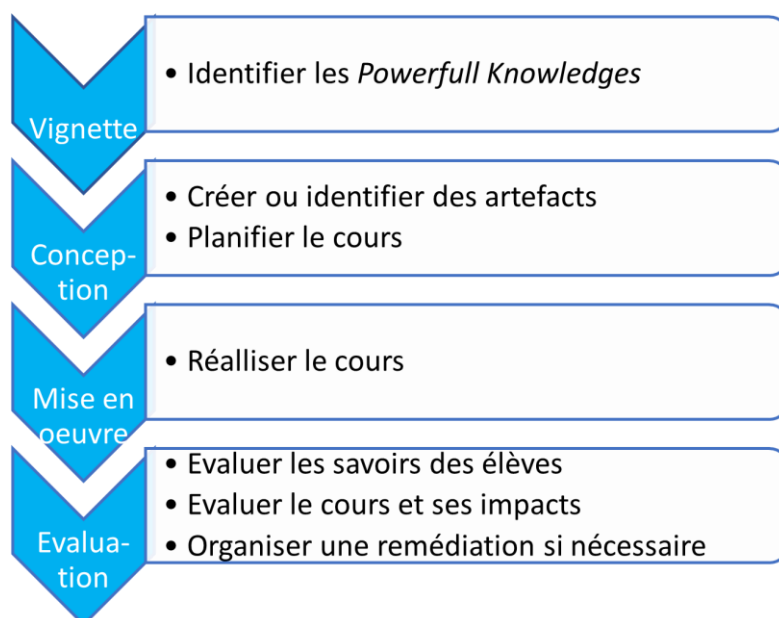


Figure 1 : La démarche par géocapabilité (d'après le site Geocapabilities)

La démarche que nous présentons constitue surtout le socle théorique de la théorie des géocapabilités. Pour identifier les *Powerfull Knowledges*, les enseignants sont invités à écrire des vignettes. Ce sont des petits textes pouvant contenir un texte ou une illustration qui identifie un des enjeux de connaissances du sujet à enseigner. La seconde étape de la démarche vise à planifier la leçon. Cette étape s'inscrit dans le cadre des théories du *lesson planning*. Il s'agit pour les enseignants de choisir ou de produire les artefacts qui seront utilisés dans le cadre du cours pour amener les élèves à acquérir les *Powerfull Knowledges*. Ces artefacts sont les documents utilisés par les enseignants et leur contexte d'usage. Il ne s'agit pas juste de documents. La notion d'artefact incorpore l'intentionnalité d'usage. La troisième et la quatrième étape sont la mise en œuvre du cours et son évaluation. À l'origine, l'approche par géocapabilités apporte peu de choses sur ces deux dernières étapes. Le projet Geocap 3 a visé à approfondir la théorie en développant la notion de *Powerfull Pedagogies* qui sont des démarches pédagogiques mises en

œuvre par les enseignants dans la classe pour transmettre les *Powerfull Knowledges* aux élèves. Un outil d'évaluation des apprentissages a été exploré : l'usage de cartes conceptuelles.

Le contexte d'émergence de la théorie des géocapabilités a marqué les postulats sur lesquels repose la théorie. Par conséquent l'usage de la théorie dans un contexte français ne peut-être aborder comme un simple calque mais impose de penser le transfert. Ce transfert est une hybridation qui questionne les usages que peuvent faire les enseignants des géocapabilités et les significations qu'elles revêtent pour les enseignants mais aussi les usages et les significations du point de vue des chercheurs en didactique de la géographie. Pour expérimenter l'approche par géocapabilités, une recherche collaborative a été mise en place avec des enseignants de collège et de lycée.

2. Méthodologie : entretiens et travail collaboratif

Cette recherche a été réalisée de manière collaborative (Desgagné, 1997) avec deux équipes d'enseignants d'histoire-géographie ainsi qu'avec des étudiants apprentis chercheurs dans le cadre de leur master didactique des disciplines de l'université de Paris Diderot. La première équipe est celle du collège Marcel Pagnol à Vernouillet dans un espace périurbain en marge de Paris. Le collège est composé de 450 élèves et est une « zone d'éducation prioritaire », ce qui signifie que la majorité des élèves sont socialement défavorisées (2/3 des élèves). Le collège a des résultats faibles au brevet des collèges (72%) (2017) en dessous de la moyenne nationale (88%). La seconde équipe est celle du lycée Maurice Genevoix à Montrouge, commune limitrophe de Paris. Cette ville attire des catégories socio-économiques aisées dont les enfants sont en partie scolarisés sur Paris. Ces stratégies scolaires ont pour conséquence que les élèves du lycée Maurice Genevoix sont majoritairement issus de la classe moyenne et des milieux populaires. Les résultats au Baccalauréat sont en deçà de la moyenne française.

À côté de ces deux équipes d'établissement, des étudiants du master didactique des sciences (parcours histoire-géographie) ont testé dans leur classe la démarche de géocapabilités dans une perspective de recherche notamment Karine Férol co-auteur de ce texte, enseignante dans un collège de banlieue (Franconville) de près de 516 élèves dans lequel la mixité sociale est importante. Les résultats au brevet des collèges (92,8%) le place au-dessus de la moyenne nationale.

Dans cette recherche collaborative, la chercheuse a présenté le cadre du projet et le cadre théorique. Pour alimenter nos discussions, les enseignants ont suivi des conférences sur les migrations dans le cadre du Festival International de Géographie de Saint-Dié en 2019 qui portait sur les migrations et une séance de discussion autour de l'*Atlas critique des migrations* (Clochard, 2017) a été organisée. La chercheuse a aussi présenté les différentes phases du projet et les livrables qui ont été définis en amont lors de la soumission du projet Erasmus Plus. La chercheuse a été garante de leur suivi. Le déploiement de la démarche des géocapabilités a fait l'objet de discussion régulière dans le groupe. Nous avons suivi avec les enseignants les différentes étapes de l'approche par géocapabilités en nous centrant sur l'enseignement des migrations. L'enseignement des migrations fait l'objet d'un thème spécifique en classe de quatrième (Un monde de migrants) et de seconde (Les migrations internationales). Nous centrerons cet article sur les entretiens pré et post expérimentation, réalisés avec les deux équipes associées au projet ainsi que sur les écrits réflexifs de l'ensemble des enseignants (les

deux équipes + les enseignants du master didactique). Les entretiens pré-expérimentation ont été réalisés dans le cadre de deux focus groupes d'environ une heure, avec chaque équipe, réalisés en 2018 (soit avant la mise en œuvre des nouveaux programmes de lycée) autour de quatre questions :

1. Comment enseignez-vous les migrations ?
2. Avec quelles ressources ?
3. Rencontrez-vous des difficultés pour enseigner ce thème ?
4. Qu'est-ce qui vous serait utile pour enseigner les migrations ?

Les entretiens post-expérimentation sont des entretiens individuels semi-directifs d'environ 30 minutes avec les enseignants du projet pour faire le bilan de l'expérimentation. Ces entretiens ont été structurés autour de sept questions :

1. Est-ce qu'il y a eu des changements par rapport au cours élaboré ?
2. Comment s'est déroulée la séquence ?
3. D'après vous, qu'est-ce que les élèves ont appris ?
4. Quelles différences entre cette séquence cette année et les années précédentes ?
5. Quels sont les intérêts et les limites de l'approche par géo-capabilités ?
6. Le projet a-t-il constitué selon vous à plus de justice sociale ?
7. La séquence permet-elle aux élèves de développer leur capacité de réflexion ?

Les écrits réflexifs analysés sont de deux ordres. D'une part, il s'agit de *storymaps* réalisés par les enseignants des deux équipes associées au projet. Ces *storymaps* qui sont des livrables du projet, visent à présenter ce qui a été réalisé en classe mais également la réflexivité des enseignants sur la démarche des géo-capabilités. Elles sont disponibles ici³⁶. D'autre part, il s'agit du mémoire de master 2 de Karine Férol, étudiante alors en master didactique.

Nous présenterons uniquement ici les résultats qui sont en lien avec notre question de recherche à savoir l'apport et les limites de l'hybridation de la théorie des géo-capabilités en contexte français.

3. Comment hybrider l'approche par géo-capabilités ? Regard enseignant

Pour répondre à cette question, nous reprendrons chacune des étapes de la démarche des géo-capabilités pour cerner les nouveaux usages, significations, références qui ont pu émerger.

3.1 L'écriture des vignettes

D'après les enseignants, l'écriture des vignettes leur a permis de hiérarchiser et de relier entre eux les concepts et les notions, ce qui les a conduits à avoir une meilleure visibilité et une organisation plus fine et plus consciente des concepts à enseigner. Ils ont pointé trois enjeux épistémologiques de l'enseignement des migrations. Chacun de ces enjeux a débouché sur l'écriture de vignettes :

- Représenter les migrations : <https://www.geocapabilities.org/vignettes/representing-migration/>

³⁶ <https://www.geocapabilities.org/storymaps/>

- Les réseaux de connaissances dans l'étude des migrations : <https://www.geocapabilities.org/vignettes/knowledge-networks-in-the-study-of-migration/>
- Migrations et organisation spatiale : <https://www.geocapabilities.org/vignettes/migration-and-the-organisation-of-space/>

La grille d'Alaric Maude (2016) a été utilisée pour mettre en discussion les concepts et notions à aborder. Ces discussions ont abouti aux choix suivants (Tableau 1) :

Types de <i>Powerfull Knowledges</i>	Concepts et notions liés à l'enseignement des migrations
1. Problématique : savoirs qui permettent d'organiser la pensée	Interconnexion
2. Concepts et notions : savoirs qui permettent de comprendre, d'analyser et d'expliquer	Migration – Mobilité – Frontière – Réseaux – Parcours migratoire – Push et Pull factors – Conséquences de la migration
3. Démarches et savoirs qui donnent aux élèves la capacité d'organiser leurs savoirs	Études de cas sur différents parcours migratoires Pensée critique – Analyse d'images
4. Savoirs qui permettent aux jeunes de suivre et de participer aux débats à différentes échelles (locale, nationale, globale)	Politiques migratoires – Catégories de migrants (réfugiés, migrants économiques, migrants climatiques, etc.)
5. Culture générale : connaissances sur le monde	Les différents types de migrations (Nord/Nord, Sud/Sud, Nord/Sud, Sud/Nord) Savoirs sur les territoires étudiés dans les études de cas

Tableau 1 : Grille des PK sur les migrations

Le concept central de l'enseignement des migrations est celui d'interconnexion qui peut se définir comme la mise en relation des espaces et des hommes via notamment les réseaux de communication et de transport. L'interconnexion est choisie par les enseignants pour présider à l'enseignement des migrations et s'inscrit dans le cadre d'un réseau de concepts secondaires que sont : Migration – Mobilité – Frontière – Réseaux – Parcours migratoire – *Push et Pull factors* – Conséquences de la migration. Nous avons conservé la notion de *push and pull factors* en anglais car cela renvoie à un cadre théorique auquel la notion de facteurs d'attraction et de répulsion ne renvoie pas. Le vocabulaire politico-médiatique s'inscrit dans la catégorie 4 de la typologie de Maud. Ce sont des termes que les élèves doivent connaître pour être capable de comprendre les débats sociétaux sur les migrations mais ce ne sont pas eux qui structurent le cours. La démarche choisie (catégorie 3) et les connaissances sur le monde (catégorie 5) découlent des choix qui président le programme.

L'écriture de vignettes et la typologie de Maude (2016) semblent être des outils pertinents dans cette perspective.

« Ça m'a permis de me limiter et de mieux orienter mon travail. Quand tu vois ce chapitre, tu te dis qu'il y a une multitude de choses à faire. Cela m'a permis d'être plus organisée et plus opérationnelle, de mieux travailler avec les élèves. [...] Je ne savais pas avant sur quoi organiser mon cours. » (Enseignant de collègue 3)

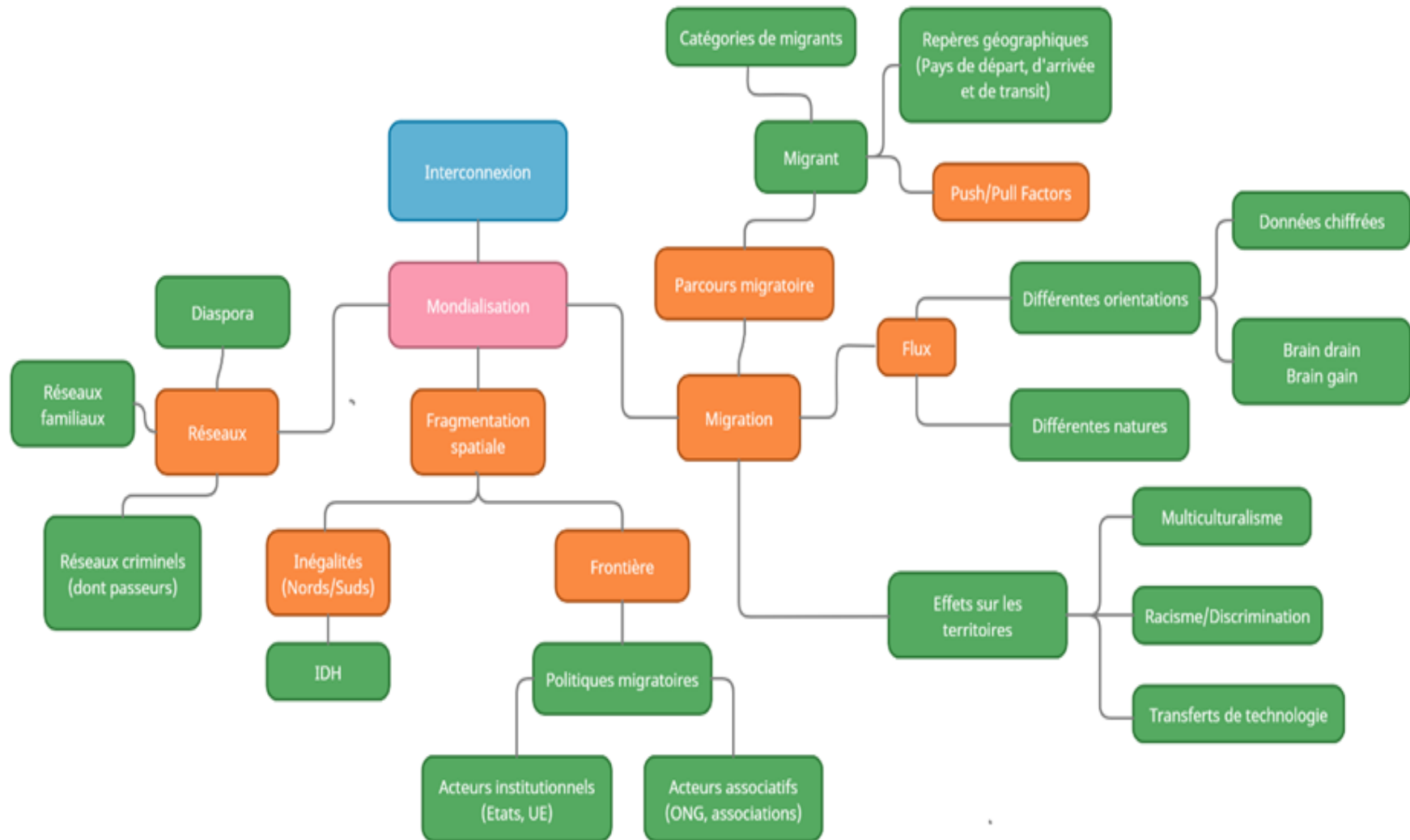
« Le projet m'a permis d'insister sur un certain nombre de choses sur lesquelles je n'insistais pas les années précédentes. Ça m'a permis de réfléchir sur les principales notions et de les reprendre sur plusieurs années. » (Enseignant de collègue 2)

En élaborant le réseau conceptuel du chapitre, je me suis vite rendue compte du foisonnement des objets à travailler. Du moins, la hiérarchisation de ces connaissances à l'aide de la grille de Maude, m'a-t-elle permis, dans un premier temps, de choisir ce que je souhaitais travailler avec les élèves et, dans un deuxième temps, de mieux répartir entre les chapitres les objets à travailler. Ainsi, j'aborde désormais les *push factors*, les migrants économiques, les flux et les diasporas dès le chapitre d'histoire sur les migrations au XIX^{ème} siècle afin de les réinvestir ensuite dans ce chapitre des migrations.

Encadré 2 : Retour 1 de Karine Férol sur son expérimentation

La typologie de Maude (2016) a permis aux enseignants de construire leur réseau conceptuel. Ci-dessous figure celui proposé par Karine Férol (2021) dans son mémoire de master (Figure 2).

Figure 2 : Réseau conceptuel des migrations (Férol, 2021)



Les concepts et notions du chapitre sont présentés sous forme de réseau conceptuel ci-dessus. Les couleurs représentent les différents types de *Powerfull Knowledges* (PK) selon Maude : en bleu les PK1, en orange les PK2, en rose les PK4 et en vert les PK5. La grille de Maude apparaît comme un outil intéressant pour identifier et classer les connaissances à enseigner. Elle permet de mieux cibler les objectifs que l'enseignant souhaite poursuivre et lui permet de faire des choix en toute conscience : les concepts laissés de côté le sont parce que jugés anecdotiques dans le cadre de la classe de 4^{ème} ou bien parce qu'il sera possible de les travailler dans un autre chapitre. Cet outil peut ainsi permettre d'élaborer une progressivité dans les apprentissages en identifiant le noyau dur à transmettre et en élargissant ensuite progressivement les enseignements à partir de celui-ci.

L'écriture des vignettes et l'identification des *Powerfull Knowledges* a permis d'outiller les enseignants pour faire face aux difficultés de conceptualisation et aux difficultés sémantiques des élèves. « Il y a un gros problème de vocabulaire des élèves qui utilisent le terme de "truquer" » (enseignant de collège 1) pour désigner des objets dont ils ne connaissaient pas le mot. Cette affirmation d'un des enseignants du collège a généré l'adhésion de ses collègues — le problème ne se pose pas dans les mêmes termes en lycée. Les élèves dans ce collège disposent d'un vocabulaire restreint ce qui est assez commun dans les établissements de réseau d'éducation prioritaire. Sur le thème des migrations, le problème est accru car le sujet mobilise de nombreux termes spécifiques.

La nature des notions et du vocabulaire mobilisé est aussi source de difficultés pour les élèves au collège comme au lycée. Les termes mobilisés dans les manuels et suggérés dans les fiches Eduscol sont largement de nature politico-médiatique : réfugiés politiques, climatiques, exilés, migrants économiques etc. Ces termes classent les migrations en fonction de leurs causes et interrogent implicitement leur légitimité (Clochard, 2017). Cela contribue à simplifier les dynamiques migratoires dont les causalités sont souvent multiples et se traduisent par des parcours migratoires complexes et non linéaires (Spire, 2014). Le concept de flux, qui est central dans les programmes scolaires, ne permet pas de surmonter cette difficulté bien au contraire. C'est un concept jugé abstrait par les enseignants interrogés. Il repose sur une approche quantitative qui n'est pas tangible pour les élèves et qui s'inscrit en porte-à-faux avec l'étude de cas centrée sur des parcours de migrants.

3.2 Conception et mise en œuvre des cours

Le travail sur les vignettes a amené les enseignants à questionner la manière dont sont représentées les migrations dans les manuels, les médias, en cours. Ils ont décidé unanimement de faire réfléchir les élèves aux préjugés sur les migrations en travaillant à partir d'images. C'est un choix qui n'était pas dicté par le projet. L'objectif était de sortir d'une approche désincarnée des migrations que génèrent les cartes des flux. Pour cela, ils ont mobilisé des supports qu'ils n'utilisaient pas auparavant : la bande dessinée *Village Global* (Lessault & Geoffroy, 2019), des caricatures de presse, un photolangage créé par un des enseignants à partir d'images choisies. Ils ont aussi expérimenté des démarches inédites dans leur classe : le débat butiné, le photolangage, la cartographie participative. Le débat butiné consiste à faire débattre les élèves par petits groupes pendant une courte durée (quelques minutes) après laquelle un élève change de groupe pour apporter de nouveaux éléments. Le

photolangage repose sur le choix d'une image représentant les migrations par chacun des élèves et les explications qu'ils en donnent. La cartographie participative découle de la cartographie de différents parcours de migrants par les élèves, chaque groupe ayant en charge l'étude d'un parcours différent de ceux des autres groupes.

Les enseignants ont apprécié de prendre le temps d'échanger et de préparer collectivement un cours même si cela a pu leur paraître lourd. Néanmoins, aucun n'a trouvé que la démarche était fondamentalement différente de la manière dont ils préparent habituellement leur cours à savoir : identifier les savoirs en jeu, réfléchir à la démarche à mettre en œuvre et aux documents à exploiter. "Ça n'a pas changé grand-chose..." nous a dit l'enseignant de collège 3 en entretien post. Le concept d'artefact semble recouvrir la même signification que le terme de document. Les enseignants de l'équipe ont l'habitude de composer leur étude de cas à partir de documents de provenances diverses comme le décrit Karine Férol ci-dessous (Encadré 3).

Je n'ai par contre pas le sentiment que les géocapabilités aient impacté de manière profonde mes connaissances ou mes pratiques. En effet, le chapitre lui-même avait été une question posée au concours de recrutement des enseignants et mes connaissances épistémologiques sur la question étaient récentes. Par ailleurs, je n'utilisais déjà pas beaucoup les manuels, préférant construire mes propres études de cas, selon la logique que je souhaitais développer. Or les géocapabilités ont pour objectif une meilleure formation des enseignants.

Encadré 3 : Retour 2 de Karine Férol (2021)

3.3 Evaluation

Les élèves ont été évalués dans le cadre d'une étude de cas proche de celle réalisée en classe leur permettant de réinvestir les *Powerfull Knowledges* travaillés. Là encore, les enseignants n'ont pas relevé quelques choses de nouveau.

Finalement, l'approche par géocapabilités ne constitue pas une rupture pour les enseignants français mais plutôt une évolution de leurs pratiques alors que dans le contexte anglo-saxon, la théorie des géocapabilités est perçue comme une innovation. La démarche a fourni aux enseignants de nouveaux outils comme la typologie de Maud ou l'écriture des vignettes mais pas de nouvelles perspectives. Du point de vue des enseignants du projet, la finalité des géocapabilités, à savoir permettre aux élèves d'être capable de penser le monde en mobilisant un regard géographique, semble très proche des finalités citoyennes de la géographie scolaire française. Ainsi, les éléments empiriques confirment d'une part que l'import des géocapabilités dans le contexte français est une hybridation contextuelle et d'une part, que les apports de la théorie des géocapabilités pour les enseignants sont non nuls mais limités. Qu'en est-il des apports théoriques ? En quoi diffère-t-elle d'autres théories déjà disponibles comme la transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Verret, 1975) ou bien l'approche par capacité spatiale (Joublot Ferré, 2020) ?

Discussion et conclusion

La question de départ était dans quelle mesure l'hybridation contextuelle, que constitue la théorie des géocapabilités est-elle adaptée à l'enseignement de la géographie en France. Quelle en est la pertinence ? La question a été tranchée sur un plan pragmatique. Il s'agit ici de la traiter sur un plan théorique.

L'approche par géocapabilités est proche de celle de la transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Verret, 1975) par sa vision descendante du processus d'écriture du curriculum. Pour Chevallard (1985), les savoirs à enseigner viennent de la Noosphère, c'est-à-dire la communauté qui sait : les chercheurs, les politiques, les didacticiens etc. qui interviennent dans l'écriture des programmes scolaires. Dans ce premier moment de la transposition nommé transposition externe, les savoirs sont décontextualisés, c'est-à-dire coupés de leur contexte de production et anonymisés. « Le savoir que produit la transposition didactique sera donc un savoir exilé de ses origines, et coupé de sa production historique dans la sphère du savoir savant ; se légitimant, en tant que savoir enseigné, de n'être d'aucun temps ni d'aucun lieu, et de ne pas se légitimer par le recours à l'autorité d'un producteur quel il soit. » (Chevallard, 1991, p. 17). Suit le processus de transposition interne au cours duquel les enseignants pensent et mettent en œuvre les savoirs à enseigner dans leur classe. Dans la transposition didactique tout comme l'approche par géocapabilités, les enseignants participent activement à la mise en œuvre des savoirs à enseigner. La transposition interne recoupe l'idée que les enseignants sont auteurs du curriculum (*curriculum maker*).

Quelles sont, en revanche, les limites de cette hybridation ?

Il existe dans la transposition didactique un écart entre les savoirs de références et les savoirs à enseigner que l'approche par géocapabilités nie. Dans le cadre de la transposition didactique, la discipline scolaire s'autonomise et s'émancipe peu à peu des savoirs de références jusqu'à en perdre sa légitimité. L'obsolescence des savoirs à enseigner ou leur trop grande proximité avec les savoirs communs est ce qui justifie un renouvellement des programmes scolaires alors que dans l'approche par géocapabilités les savoirs enseignés sont d'abord et avant tout des savoirs géographiques.

Les deux théories ont un autre point en commun : être centrées sur l'enseignement plus que sur les apprentissages. Certes, l'approche par géocapabilités vise à développer la capacité des élèves à penser le monde en géographe. En dehors de cela, rien dans l'arsenal conceptuel ne permet de penser l'apprentissage des élèves. La finalité poursuivie est d'améliorer les pratiques et la formation des enseignants. Ainsi, les *Powerfull Knowledges* sont les savoirs que doivent maîtriser les enseignants et qui doivent leur permettre d'exercer leur *Curriculum Leadership* en construisant leurs propres cours. Le contexte dans lequel les capacités se sont inscrites dans les débats sur l'éducation dans le monde anglo-saxon, mais également en Belgique francophone et dans les pays du Nord, ne correspond donc pas au contexte français. Nous ne connaissons pas actuellement les mêmes difficultés dans le recrutement des enseignants d'histoire-géographie. En France, ces derniers ont suivi un cursus universitaire d'histoire et/ou de géographie et sont recrutés sur la base de connaissances disciplinaires solides et récentes dans le cadre d'un concours sélectif. La question de leur maîtrise des savoirs savants n'est donc pas en question, pas plus que celle de leur liberté pédagogique. En

effet, les seuls textes prescriptifs sont ceux des programmes qui se réduisent à quelques lignes. Tous les autres documents (fiche Eduscol, manuels) ne sont que des outils à la disposition des enseignants mais dont ils peuvent s'affranchir afin de laisser libre cours à leur créativité.

Cette théorie est par ailleurs proche de l'approche par capacités spatiales développée par Sylvie Joublot-Ferré (2020). « Evoquer la capacité spatiale c'est véritablement donner suite au concept de capital spatial et amener au premier plan cette idée que l'individu augmente ses aptitudes personnelles par l'expérience spatiale, et qu'il s'agit d'un processus évolutif. Dès lors, cette notion fait écho à deux termes anglais : *capability* et *empowerment* ». (Joublot-Ferré, 2020, p.400)

Le capital spatial, concept sur lequel s'appuie l'auteure est constitué de l'« ensemble des ressources accumulées par un acteur permettant de tirer avantage de l'usage de la dimension spatiale de la société » (Levy & Lussault, 2013, p.147), autrement dit un bien social qu'il est possible d'échanger, d'accumuler en fonction de ses expériences de l'espace. Ce concept repose sur l'idée d'inégalité de ce capital spatial entre les individus, ce qui rejoint l'approche par capacités. De là, Sylvie Joublot-Ferré a conçu un « référentiel de la capacité spatiale » qui repose ainsi sur trois catégories : les facultés sensorielles, « conditionnées par la confrontation corporelle avec l'espace » (Joublot-Ferré, 2020, p.401), les habiletés spatiales (compétences de navigation, estimation des distances et repérage dans l'espace) et les compétences socio-spatiales (qui consistent à déchiffrer le politique, le culturel dans l'espace, savoir débattre, évaluer, cerner les conflits d'intérêts, en d'autres termes : lire l'espace comme une construction sociale). Ce référentiel s'appuie sur les travaux de Laurent Cailly (2004) qui évoquent les dispositions spatiales des individus comme l'ensemble de compétences sensorielles, esthétiques, patrimoniales et sociales. Il s'agit du résultat d'un travail de prise de conscience de l'espace dans toutes ses dimensions auprès des individus.

La théorie des géocapacités et l'approche par capacités spatiales ont des proximités théoriques, ce sont deux hybridations différentes de la théorie des capacités. Elles partagent les finalités émancipatrices : permettre aux apprenants de penser et d'agir dans et sur l'espace (Pigaki & Leininger-Frézal, 2014). Néanmoins, il existe plusieurs différences notables entre les deux théories synthétisées dans le tableau ci-après (Tableau 4).

	Référentiel de capacités spatiales (Joublot-Ferré, 2020)	Géocapabilités (Young, 2013 ; Solem et al., 2013)
Contexte d'émergence	Évolution épistémologie de la géo : essor d'une géo herméneutique (Hertig, 2009)	Crise curriculaire au Royaume-Uni, une réaction à l'approche par compétences en éducation
Contexte d'usage	État des lieux de ce que les adolescents savent faire	Démarche d'enseignement de la géographie
Application	Heuristique	Formation des enseignants Création de ressources
Mots clés associés à cette théorie	Capital spatial, habiletés.	Capabilités, <i>Powerfull Knowledges</i> , <i>curriculum maker</i> , justice sociale

Tableau 4 : Comparaison de l'approche par géocapabilités et de l'approche par capacités spatiales

La première différence réside dans les contextes d'émergence et d'usage de ces théories. L'approche par géocapabilités est centrée sur la géographie scolaire en vue d'améliorer les pratiques d'enseignement alors que le référentiel de capacités spatiales vise à cerner les capacités spatiales dont les personnes disposent. Cette dernière n'a pas de lien direct avec la géographie scolaire. C'est une théorie à valeur heuristique alors que l'approche par géocapabilités a une visée pragmatique. Ces deux théories présentent une complémentarité qu'il pourrait être intéressant de combiner.

L'introduction de l'approche par géocapabilités dans le contexte français a apporté aux enseignants des outils pour mieux cibler les contenus à enseigner et susciter leur créativité dans les démarches utilisées en classe. Néanmoins, très proche de la transposition didactique, ce que propose cette approche est suffisamment familière pour les enseignants pour qu'ils ne perçoivent pas de différences significatives dans la manière de préparer leurs cours. Il n'en est pas de même pour tous les enseignants associés au projet Geocap 3. Certains enseignants du Royaume-Uni et de République Tchèque notamment ont perçu un changement notable dans la conception des cours. Ce que montre cette expérimentation est que l'hybridation contextuelle d'une théorie n'est pas une simple adaptation dans un contexte culturel différent. C'est une transformation du sens de cette théorie du point de vue des acteurs, ici les enseignants mais aussi les formateurs et chercheurs. L'écriture de vignettes et l'utilisation de la typologie de Maude (2016) ont été réinvesties par les auteurs de ce texte en formation initiale des enseignants hors du contexte propre à la théorie des géocapabilités.

Bibliographie

ALKIRE, S. et BLACK, R. (1997). « Une théorie du raisonnement pratique de l'éthique du développement : faire avancer l'approche par les capacités », *Journal du développement international*. 9 (2), p. 263-279. Doi : [10.1002/\(SICI\)1099-1328\(199703\)9:2<263::AID-JID439>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1328(199703)9:2<263::AID-JID439>3.0.CO;2-D).

ALKIRE, S. (2002). *Valoriser les libertés : approche capacité de Sen et réduction de la pauvreté*, Oxford New York : Oxford University Press.

CAILLY, L. (2004). *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation. Etude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : L'exemple de Tours*, Thèse de doctorat Université de Tours.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage.

CLOCHARD, O. (2017). *Atlas des migrants en Europe - 3^e éd. - Approches critiques des politiques migratoires : Approches critiques des politiques migratoires (3^e édition)*, Paris : Armand Colin.

FEROL, K. (2020). Enseigner les migrations avec les GéoCapabilités, mémoire de Master 2, Université de Paris.

GLOSSAIRE DES GEOCAPABILITES. (2016). Traduit en français par : Leininger-Fréazl C., Donert K. et Nicole Donert N. Disponible à : <https://www.geocapabilities.org/glossary/french/>

HERTIG, P. (2009). *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*.

JANKOWSKI, F. et LEWANDOWSKI, S. (2017). « Apprendre, se positionner, créer : L'hybridation des savoirs au Sud », *Autrepart*, 82(2), p.3-16.

JONNAERT P. (2011). « Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, En ligne.

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*, These de doctorat, Université de Lyon. <https://www.theses.fr/2020LYSEN004>

KEEVES, J. (1992). *Methodology and Measurement in International and Educational Surveys*, Pergamon Press.

LESSAULT, D. et GEOFFROY, D. (2019). *Village global*, Paris : Steinkis.

LÉVY, J. et LUSSAULT, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris: Belin.

MAUDE, A. (2016). « What might powerful geographical knowledge look like? », *Geography*, 101(2), p. 70-76.

NUSSBAUM, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion.

PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive : Dans le métier d'enseignant*. ESF.

- PIGAKI, M. et LEININGER-FREZAL, C. (2014). « Enseigner les disparités socio spatiales avec HyperAtlas : Le cas de l'Union Européenne », *Didactica Geographica*, 15, p. 79-108.
- ROBEYNS, I. (2003). « Valoriser les libertés : approche par les capacités de Sen et réduction de la pauvreté, par Alkire S. », *Économie et philosophie*, 19 (2), p. 371-377. Doi : [10.1017/S0266267103231229](https://doi.org/10.1017/S0266267103231229) . S2CID 153529212
- SEN, A. (1999). *Commodities and Capabilities*. OUP India. https://www.amazon.fr/Commodities-Capabilities-Amartya-Sen/dp/0195650387/ref=sr_1_1?keywords=B0024JEM5E&qid=1558014845&rd=1&s=gateway&sr=8-1
- SOLEM, M., LAMBERT, D. et TANI, S. (2013). Geocapabilities : Toward An International Framework for Researching the Purposes and Values of Geography Education (No 3). 3(3), 16.
- SPIRE, A. (2014). « Migrations mises en récit ou quand l'espace ne cesse de se (re)construire. Hommes & migrations », *Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1306, p. 101-107. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.2810>
- VERRET, M. (1975). *Temps des études*, Atelier Reproduction des thèses, Université Lille III.
- WILLEMS, T. et LEYENS, S. (2010). « Penser la justice sociale dans l'enseignement secondaire. Parcours scolaires et "capabilités" », *Cahiers Philosophiques*, 28, p. 1-65.
- YOUNG, M. et MULLER, J. (2013). « On the powers of powerful knowledge », *Review of Education*, 1(3), p. 229-250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>
- YOUNG, M. et MULLER, J. (2010). « Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the sociology of knowledge » *European Journal of Education*, 45(1), p. 11-27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>

Maffre Stéphanie

MAFFRE Stéphanie, Maîtresse de conférences en histoire contemporaine, Université Toulouse Jean-Jaurès-INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées, Framespa, UMR 5136, stephanie.maffre@univ-tlse2.fr

Résumé : Depuis 2015 et les attentats de Charlie hebdo, de l'hyper-casher, puis ceux du Bataclan, du Stade de France, de Nice, etc. les professeurs d'Histoire-Géographie, en France, ont dû, toujours dans un contexte d'urgence, « inventer » des outils didactiques afin de répondre aux questions des élèves, des collègues voire de la société. Jusqu'à cette mise en abîme du 16 octobre 2020 où l'un des leurs fut assassiné : il fallut alors que ces enseignants donnent du sens à ce qui, pour eux, relevait de l'indicible et de la sidération. Ce contexte interroge l'enseignement : Comment enseigner l'histoire, comment s'appuyer sur ses outils épistémologiques et historiographiques, sur sa méthode afin de proposer une « didactique de l'urgence » pour nos élèves afin de participer de leur formation de citoyens éclairés ?

Mots clés : didactique, événement, épistémologie, historiographie

Abstract: Since 2015 and the attacks against Charlie Hebdo, the hyper-casher, then those of the Bataclan, the Stade de France, Nice..., History-Geography teachers in France have had to "invent" pedagogical tools to answer the questions of pupils, colleagues and society, always in a context of emergency. Until this "mise en abîme" of 16 October 2020 when one of their colleagues was murdered: these teachers had to make sense of what, for them, was unspeakable and shocking. This context calls into question the teaching: how to teach history, how to rely on its epistemological and historiographical tools, on its method, in order to propose a "didactics of emergency" to our pupils, in order to participate in their formation as enlightened citizens?

Keywords: didactics, events, epistemology, historiography

Introduction

« Il vaudrait mieux prendre date. Ou disons plutôt : prendre dates. On n'écrit pas pour autre chose : nommer et dater, cerner le temps, ralentir l'oubli. Tenter d'être juste, n'est-ce pas ce que requiert l'aujourd'hui ? »³⁷ Face à ces mots de Patrick Boucheron, que faire de ceux de nos élèves lorsque l'actualité et l'impensé s'invitent dans nos sociétés et dans nos vies, et donc dans nos classes ?

Dans un contexte singulier au moment où nous travaillons à cette communication, la Russie est en pleine offensive contre l'Ukraine et nos étudiants stagiaires de l'Inspé nous demandent de prendre du temps avec eux, alors qu'ils sont en vacances afin d'anticiper les réponses à fournir à leurs élèves. Nous avons finalement peut-être oublié que la guerre pouvait être à nos portes autrement que par la sidération des attentats dont nous pensions trop facilement depuis 2001 qu'ils demeuraient la nouvelle forme de guerre.

Depuis 2012 dans la région de Toulouse les attentats et assassinats commis par Mohamed Merah nous ont fait *re-sentir* la possibilité du surgissement de l'événement et les enseignants ont dû expliquer l'inexplicable. Quelques années plus tard, en 2015-2016 avec les attentats de Charlie-Hebdo, de l'Hyper-casher, puis ceux du Bataclan, du Stade de France, de Nice, etc. les professeurs d'Histoire-Géographie de ce pays ont dû, toujours dans un contexte d'urgence, « inventer » des outils didactiques afin de répondre aux questions des élèves et souvent celles de leurs collègues, preuve ici de la place particulière de l'histoire dans la communauté éducative du second degré. Jusqu'à cette mise en abîme du 16 octobre 2020 où l'un des leurs fut assassiné : il fallut alors que ces enseignants donnent du sens à ce qui, pour eux, relevait de l'indicible et de la sidération. Nous nous sommes bien trouvés face à une mise en situation en classe que l'on peut qualifier d'« hybride », à savoir « qui n'appartient à aucun type, genre, style particulier ; qui est bizarrement composé d'éléments divers. »³⁸ Il convient alors de se poser la question suivante : comment, lorsque l'événement surgit, s'appuyer sur les outils de la discipline historique et sur sa démarche afin de proposer une « didactique de l'urgence » ? C'est bien en répondant aux interrogations de nos élèves, en permettant les interactions, que l'on donne du sens à ce qui semble ne pas en avoir ; on contribue ainsi à leur formation de citoyens éclairés.

Il ne s'agit pas ici d'exposer les résultats d'une recherche menée à son terme, mais plutôt de proposer, à partir d'expériences vécues et de questionnements qui ont alors émergé, des pistes de réflexion pour penser la possibilité d'une recherche sur cette question.

Dans un premier temps il s'agit de rappeler le contexte des années 2015-2021 (Boucheron-Riboulet, 2015), et sur la tension qui exista pour les enseignants entre la commande

³⁷ Patrick Boucheron, Mathieu Riboulet, *Prendre dates, Paris, 6 janvier 2015- 14 janvier 2015*, Éditions Verdier, Lagrasse, 2015, p. 8.

³⁸ Définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicographiques (CNRTL).

institutionnelle, les demandes sociétales et leurs histoires personnelles (car nous parlons tous de quelque part).

Dans un deuxième temps nous nous demanderons comment la méthode historique, les concepts mobilisés par la discipline, son outillage épistémologique ont permis et permettent de répondre à l'urgence et de donner du sens à ces moments a priori sans sens. Il semble pertinent de questionner *les régimes d'historicité* (Hartog, 2003), le rapport au temps long en histoire pour mettre en perspective le temps plus court (Leduc, 1999 ; Le Goff, 2013). Il paraît utile de questionner ensuite la notion d'*événement* en histoire (Laborie, 2011, 2019) : à savoir comment aider les élèves à remettre en contexte un fait « extra-ordinaire » ?

Enfin, nous nous interrogerons à partir de ces constats, sur les modalités et les outils à mobiliser pour les professeurs d'Histoire-Géographie afin d'élaborer une « didactique du sens dans un contexte d'urgence ».

1. Le professeur d'histoire-géographie un enseignant « en tension » qui répond dans sa pratique à une multitude de demandes, amplifiées par le contexte « d'urgence ».

1.1 La commande institutionnelle et la demande sociale

Dès le cycle 4, les programmes de 2015 demandent que l'élève « développe son esprit critique », « élargisse ses expériences du temps et de l'espace », qu'il travaille sur « le développement de l'information et des media », qu'il « distingue le réel du fictionnel »³⁹.

En lycée, dès la classe de seconde on note dans les programmes de 2019⁴⁰ que ces disciplines servent à « pour comprendre et agir » :

« Partant, elles leur donnent les moyens d'une compréhension éclairée du monde d'hier et d'aujourd'hui, qu'ils appréhendent ainsi de manière plus distanciée et réfléchie. Le monde dans lequel les lycéens entreront en tant qu'adultes et citoyens est traversé par des dynamiques complémentaires, conflictuelles, voire contradictoires dont beaucoup sont les conséquences de faits antérieurs, de longues ou brèves mutations. L'histoire et la géographie permettent d'éclairer ces mouvements complexes et incitent les élèves à s'instruire de manière rigoureuse et, en développant une réflexion approfondie qui dépasse les évidences, les préparent à opérer des choix raisonnés.

L'histoire et la géographie montrent aux élèves comment les choix des acteurs passés et présents (individuels et collectifs), qu'ils soient en rupture ou en continuité avec des héritages, influent sur l'ensemble de la société : elles éduquent ainsi à la liberté et à la responsabilité »⁴¹.

³⁹ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

⁴⁰ Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.

⁴¹ Programmes 2019.

Le tout dans un contexte de mondialisation à expliciter. On voit donc bien que les enseignants de ces deux disciplines sont en prise avec le monde et ce qui s’y passe car ils doivent, tous les jours, quel que soit le thème de leur séquence, donner du sens à ce monde difficile à appréhender pour des enfants et des adolescents, y compris lorsque l’actualité douloureuse s’invite dans la partie.

Lorsqu’un événement s’est produit, c’est vers le professeur d’histoire-géographie que ces adolescents se tournent pour qu’il donne du sens et réponde à cette question si douloureuse parfois : Pourquoi ? Pourquoi l’attentat contre les Tours Jumelles en 2001 ? Pourquoi le tsunami et les répercussions sur la centrale nucléaire de Fukushima au printemps 2011 ? Pourquoi l’assassinat des membres de la rédaction de Charlie Hebdo le 7 janvier 2015 ? Pourquoi l’attentat de l’hyper casher le 9 janvier 2015 ? Pourquoi ceux du Bataclan, du Stade de France et des cafés parisiens en novembre 2016 ? Pourquoi l’assassinat de Samuel Paty le 17 octobre 2021 ? Pourquoi l’invasion de l’Ukraine par la Russie en février 2022 ?

Ces adolescents qui sont saturés d’images, qui sont connectés en permanence, ces adolescents qui sont en pleine mutations physique, affective et intellectuelle ont besoin à la fois de clés de lecture pour ce monde complexe mais ils peuvent également choisir une posture de défiance face à l’enseignant : les « fake news » et autres « théories du complot » nous sont régulièrement opposées. Mais ces élèves sont le reflet d’une société française en pleine crise d’ « horizon d’attente »⁴² et de « présentisme »⁴³, qui a du mal à se projeter dans un avenir commun. Une société qui souhaiterait que l’École règle une partie des ambivalences sociales dont elle n’est que le réceptacle. Une société qui, à l’image de certains élus, voudrait réécrire les programmes d’histoire et de géographie au lieu de faire confiance à ses chercheurs et à ses enseignants.

1.2 Les attentats de Charlie hebdo comme moment fondateur de la réflexion proposée

Lorsque le 9 janvier 2015 je retrouve mes élèves, cela fait 36 heures que je me demande « comment vais-je leur en parler ? » puisque moi-même je ne suis que larmes et dévastation... C’était alors le temps, selon les individus, de l’émotion, de la colère, de la sidération ou encore de l’incompréhension. Il a fallu apporter des réponses et adopter une posture avant que l’institution n’en propose : il a fallu « inventer » une façon d’être en classe.

Pour commencer, après quelques mots d’introduction, j’ai expliqué à mes élèves pourquoi nous ne parlerions pas de ces attentats ce jour-là : parce j’étais moi-même incapable de mener une séance de questions/réponses, parce que j’avais trop de chagrin et que l’émotion me submergeait. Mais je leur ai expliqué que nous allions lire un texte ensemble, une phrase chacun à tour de rôle. J’ai convoqué à ma rescousse, dans l’urgence, Jean Jaurès le philosophe et son « Discours à la jeunesse » de 1903 dans lequel probablement chacun trouverait sa place grâce aux extraits suivants :

⁴² Reinhart KOSELLECK in *Le futur passé*, Paris, éditions de l’École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.

⁴³ François HARTOG, *Régimes d’historicité. Présentisme et expérience du temps*, Le Seuil, 2003.

« Dans notre France moderne, qu'est-ce donc que la République ? C'est un grand acte de confiance. Instituer la République, c'est proclamer que des millions d'hommes sauront tracer eux-mêmes la règle commune de leur action ; qu'ils sauront concilier la liberté et la loi, le mouvement et l'ordre ; qu'ils sauront se combattre sans se déchirer ; que leurs divisions n'iront pas jusqu'à une fureur chronique de guerre civile, et qu'ils ne chercheront jamais dans une dictature même passagère une trêve funeste et un lâche repos. Instituer la République, c'est proclamer que les citoyens des grandes nations modernes, obligés de suffire par un travail constant aux nécessités de la vie privée et domestique, auront cependant assez de temps et de liberté d'esprit pour s'occuper de la chose commune (...)

Le courage, c'est d'aimer la vie et de regarder la mort d'un regard tranquille ; c'est d'aller à l'idéal et de comprendre le réel ; c'est d'agir et de se donner aux grandes causes sans savoir quelle récompense réserve à notre effort l'univers profond, ni s'il lui réserve une récompense. Le courage, c'est de chercher la vérité et de la dire ; c'est de ne pas subir la loi du mensonge triomphant qui passe, et de ne pas faire écho, de notre âme, de notre bouche et de nos mains aux applaudissements imbéciles et aux huées fanatiques (...) »⁴⁴.

Ce fut un moment de silence et d'émotion qui n'excluait personne. Je leur ai ensuite expliqué que nous parlerions dès la semaine suivante, celle du 12 janvier, et que je répondrais à leurs questions « urgentes » puis, que nous réfléchirions ensemble après les vacances d'hiver : d'ici-là j'aurais pu préparer pour eux de quoi réfléchir, discuter, contextualiser sur du temps plus long. Et en prenant le temps de penser l'événement, voire son impensé, et notre rapport aux temps, je me donnais les moyens de grandir et de faire grandir mes élèves.

Ce cas d'étude, bien que personnel, permet de s'appuyer sur des faits afin d'interroger la discipline historique. Il demeure alors nécessaire, dans un deuxième temps, de se demander comment la méthode historique, les concepts mobilisés par la discipline, son outillage épistémologique ont permis et permettent de répondre à l'urgence et de donner du sens à ces moments a priori sans sens.

2. La démarche, les concepts, l'épistémologie et l'historiographie au service d'une « didactique de l'urgence »

2.1 Penser le temps pour donner du « sens »

Le temps demeure à la fois l'outil et l'objet d'étude de l'historien, il n'en a cependant pas l'apanage. Les physiciens l'interrogent en tant qu'ensemble de données observables qui permettent d'aboutir à un « temps concret ». À la lecture de Jean Leduc⁴⁵, on comprend qu'ils ont aidé les historiens par la découverte au XX^e siècle du concept de relativité : le temps vécu

⁴⁴ Jean JAURÈS, « Discours à la jeunesse », dans Jean Jaurès, *Discours et conférences*, Parios, Champs Classiques, 2011, p.153- 169.

⁴⁵ Jean LEDUC, *Les historiens et le temps- Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Seuil.

et le temps perçu peuvent différer selon le référentiel choisi. L'hypothèse d'un univers qui se dilate et d'un espace confondu avec le temps oblige les historiens (et avec eux les philosophes, les anthropologues et les sociologues) à approfondir l'étude des temporalités.

Les temporalités diffèrent et s'emboîtent. Ainsi, l'historien ne peut réellement dissocier l'étude de son objet de l'époque dans laquelle il s'inscrit, ni de celle de ses sources, ni enfin de celle dans laquelle l'historien est ou peut être acteur⁴⁶.

En effet, le temps de l'historien impacte également pour lui la possibilité de s'engager dans les combats de son époque. Et ceci n'est pas nouveau : en effet, l'exemple de Thucydide le montre par son ouvrage, *Guerre du Péloponnèse*, dont il est à la fois témoin et acteur. Plus récemment, des historiens comme Jacques le Goff, Jean-Pierre Venant, Marc Bloch ou encore Pierre Vidal-Naquet ont pris part et parti dans les combats de leur époque : l'Occupation et la résistance ou bien encore la Guerre d'Algérie. Par exemple Pierre-Vidal Naquet, antiquisant, n'hésite pas dès 1962 à dénoncer la torture perpétrée par l'armée française en Algérie avec *La raison d'État*, et continue jusqu'en 2002 à défendre le cas de Maurice Audin afin que l'histoire le réhabilite. Cette conscience de participer à l'histoire de son temps conduit ces historiens à penser le rapport au temps.

Ainsi, Jacques le Goff renouvelle en partie l'histoire du Moyen Âge avec le regard de l'historien de son époque et de l'avancée épistémologique de la discipline historique à ce moment-là par une réflexion sur le rapport au temps à travers notamment des ouvrages comme *Saint-Louis*, qui tente une histoire globale du règne de Louis IX. C'est à la suite de ses travaux sur la biographie et le temps d'un « long Moyen Âge » qu'il rédige *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* Marc Bloch, autre spécialiste du Moyen Âge et à l'origine de l'école des Annales, rédige *l'Étrange défaite* entre juillet et décembre 1940, proposant là une magistrale leçon d'histoire sur la nécessaire prise de recul de l'historien témoin et acteur de son temps. Les travaux de Fernand Braudel sur les « trois temps » de l'histoire ont, dès 1957-1958, posé les pierres d'une pluralité des temps. Depuis, d'autres ont travaillé sur cette question comme Reinhardt Kosseleck qui publie *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques* en 1990 ou encore Jean Leduc et son ouvrage *Les historiens et le temps* en 1999.

C'est en 2003, que François Hartog, ancien élève de Vernant et proche de Kosseleck propose un nouveau concept et outil pour les historiens : celui des *régimes d'historicité*. Ainsi il montre que chaque société établit son propre rapport au temps, et donc au passé et au futur, selon son présent. Pour cet historien, l'histoire est le « déploiement d'ensemble de l'expérience humaine et sociale dans le temps »⁴⁷. Par expérience historique il entend « les différentes façons dont les gens, sur l'horizon de leurs mondes sociaux historiquement constitués, vont imaginant et se représentant à eux-mêmes le passé et ses significations pour le présent »⁴⁸. Il fait le constat que l'histoire « ne réussit plus à tisser du commun en faisant sens des

⁴⁶ Stéphanie MAFFRE, « L'historien est un homme de son temps », in *La trame du passé et les fils de l'histoire [...]*, Thèse de doctorat soutenue en 2019 à l'EPHE, p. 260-263.

⁴⁷ François HARTOG, « La disparition de l'histoire ? », *Centre Sèvres, Recherches de Science religieuse*, 2021/4 Tome 9, p. 739-752.

⁴⁸ *Ibid.*

expériences passées ; elle a été concurrencée sinon supplantée par la mémoire qui occupe la première place dans l'espace public ; elle est devenue ou redevenue plus soucieuse du même que de l'autre. La défense de l'identité s'est substituée à la quête de l'altérité. »⁴⁹

Et il interroge enfin le rôle de l'école :

« Viennent enfin l'école et l'université, comme lieux institutionnels d'apprentissage, de transmission et de production de nouvelles connaissances, alors même qu'un peu partout, on s'interroge sur la transmission, c'est-à-dire son absence, ses carences ou ses difficultés. Transmettre quoi, comment, à qui, pour quoi ? »⁵⁰

Nos élèves subissent et participent du régime d'historicité que Hartog qualifie de « présentisme ». Ils sont soumis à des temporalités diverses : celles des réseaux sociaux, celles de l'information, celles des mémoires familiales, celle de l'histoire enseignée à l'école, au collège ou au lycée. Et face au surgissement d'un fait *extra-ordinaire*, ils doivent être accompagnés par l'enseignant d'histoire-géographie pour que le temps historique et ses temporalités plurielles donnent du sens à l'événement.

2.2 De l'actualité à la notion d'événement

Le présentisme et l'événement sont fortement liés, d'ailleurs, si l'on n'y prend garde tout est « événement », tout fait « événement » dans un monde connecté au sein duquel les chaînes d'informations en continu et les réseaux sociaux sont omniprésents.

Comment alors distinguer un événement d'un fait ? Là aussi la relativité peut s'appliquer avec la notion d'échelle : l'échelle individuelle, sociale, nationale, mondiale etc. Nous proposons, en nous appuyant sur les travaux que les historiens Pierre Laborie, Nicole Loraux et Arlette Farge ont mené à l'EHESS à partir des années 1990-2000, de passer par la démarche épistémologique afin de définir ce qu'est un événement. Dans son introduction au séminaire de l'EHESS « La construction de l'événement. Histoire sociale de la réception, XX^e siècle »⁵¹, P. Laborie explique que la construction de l'événement nécessite de penser sa réception. Celle-ci pose la nécessité d'interroger « le problème du sens et de son rapport avec le futur de l'événement ». D'où l'importance de réfléchir d'abord aux problèmes du « perçu-vécu » immédiat. Ainsi, comment dans notre cas perçoit-on les attentats de Charlie et de l'hyper casher sur le moment, comment les vit-on ? ; dans un second temps à « ceux des multiples lectures de l'événement » qui entraînent déni, silence, ou consentement (« oui, ceci a bien eu lieu » ou bien « non, cela relève du complot »), et de fait ceux du « rapport au savoir dans la perception de l'événement » : les connaissances liées aux dessins de presse, à l'histoire de Charlie hebdo, à ses dessinateurs, au fait religieux, à l'antisémitisme ont forcément produit des lectures différentes de l'événement ; et dans un dernier temps, à ceux « des reconstructions successives des mémoires collectives de l'événement » .

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Pierre LABORIE, 2019, « Chapitre premier. La construction de l'événement. Histoire sociale de la réception », in *Penser l'événement. 1940-1945*. Gallimard, « Folio Histoire », p. 49-52.

Dans le sujet qui nous intéresse ici, la concurrence des vecteurs de savoirs et d'explication met les enseignants en difficulté, notamment les réseaux sociaux qui apportent des réponses simplistes auxquelles les jeunes sont sensibles et adhèrent facilement alors que l'école cherche à travailler la complexité.

C'est ainsi que l'on doit, en tant qu'enseignant et historien, être clair quant à l'historicisation des faits, leur chronologie fine (ce que P. Boucheron et M. Riboulet s'appliquent à faire pour reconstituer la chronologie du 7 au 11 janvier 2015 dans leur ouvrage cité plus haut) mais également quant aux savoirs scientifiques car, comme l'écrit Pierre Laborie « c'est l'irruption de l'événement et sa configuration aux modes de pensée ordinaires qui font saisir les renoncements qui entraînent les glissements des ambivalences aux ambiguïtés »⁵². On doit donc être au fait également des imaginaires sociaux-culturels de nos élèves si on veut pouvoir rentrer avec eux dans une explication rationnelle de l'incompréhensible. Paul Ricœur a écrit « L'évènement, c'est plus que le quelque chose qui arrive en tant qu'il arrive. »⁵³, P. Laborie complète en écrivant :

« L'évènement n'est pas seulement ce qui se produit, c'est aussi ce qui se passe après et sur ce qui vient de se passer. Je me souviens avoir souvent dit à mes étudiants : ce qui fait événement n'est pas le seul fait de l'évènement ; il n'est pas simplement ce qui advient mais ce qui advient à ce qui est advenu. [...] Et nous étions là en présence d'un fait qui a eu lieu, et dont les modalités de réceptions sont diverses, plurielles parce que nous sommes nous-même dans ces situations « extra-ordinaires », renvoyés à l'extraordinaire diversité des situations liées aux disparités régionales, à la multitude de micro-événements survenus à l'échelle des lieux de vie, aux effets considérables de leur charge émotive sur les populations concernées, au rapport au temps, jamais le même pour tous »⁵⁴.

Avec ces événements qui surgissent dans nos vies, et dans nos classes, nous sommes face à un fait qui a eu lieu, et qui résonne tellement à différentes échelles, qu'il devient événement à la fois par l'intensité qu'il prend pour les contemporains, mais également par ce que ces contemporains en font. À nous de faire toucher du doigt aux élèves la différence entre un fait et un événement. Et nous rejoignons ici François Hartog quant à la nécessité de travailler avec eux sur leurs « expériences sociales du temps ».

3. Enseigner l'histoire dans un contexte d'urgence

3.1 Mémoires et histoire : ne pas se perdre dans nos missions d'enseignants

Nous convoquons ici encore une fois F. Hartog et sa définition du présentisme pour penser la didactique de l'urgence : « Avec lui, sont venus au premier plan de nos espaces publics ces mots, qui sont aussi des mots d'ordre, des pratiques et qui se traduisent par des politiques : *mémoire, patrimoine, commémoration, identité*. [...] Aujourd'hui, toutefois, Mnêmosunê,

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ Pierre LABORIE, *le Chagrin et le venin*, Paris : Bayard, p. 55.

Mémoire, a supplanté Clio, du moins dans l'espace public et chez une partie des historiens professionnels »⁵⁵ écrit F. Hartog. Ce qui ne nous facilite pas la tâche au moment de mettre en sens, de rentrer dans la complexité du monde par l'opération historique face à la facilité mémorielle, qui rassure. Il conclue par ces mots optimistes qui doivent guider les enseignants dans ces moments difficiles :

« Et pourtant l'histoire continue ! Il faut vivre et agir, il est donc nécessaire, voire plus nécessaire que jamais, alors que l'incertitude règne, de donner un sens à ces expériences inédites, en s'employant à penser ensemble ces temporalités incommensurables entre lesquelles et avec lesquelles les humains n'en sont pas moins amenés, pour ne pas dire condamnés, à vivre. N'est-ce pas s'employer à redéfinir ce qu'on pourrait entendre par une condition historique et à faire réapparaître une forme d'histoire ? N'est-ce pas reprendre modestement à notre compte, soixante après, la phrase de Camus dans son *Discours de Stockholm*⁵⁶, fixant à sa génération la tâche non de « refaire le monde », mais « d'empêcher qu'il se défasse » ? »

Les enseignants et leurs élèves sont des individus dans l'histoire et des individus porteurs de mémoires. Comment les professeurs, lorsqu'ils sont eux-mêmes frappés, même indirectement, par la violence, parviennent-ils à donner du sens alors qu'ils sont « acteurs » passifs ou malgré eux de l'histoire du très contemporain ? Le professeur d'histoire-géographie est un citoyen. Il est donc censé à ce titre-là être capable de distancier son rapport au monde, sa mémoire familiale, sa trajectoire personnelle de l'histoire qu'il transmet et dont il est parfois l'acteur.

Pourquoi est-ce donc si difficile ? Pourquoi nous sentons-nous si seuls face à la violence du monde ? C'est probablement ici que l'épistémologie et l'historiographie évoquées précédemment peuvent nous venir en aide : lorsque sur le terrain la tâche semble trop rude, il nous reste la démarche historique et ses outils, à adapter dans des temporalités différentes : celle de l'urgence, puis celle du temps de l'explication et celle du temps de la réflexion.

3.2 Le travail de recension effectué par le site d'Aggiornamento pour l'histoire : « L'école, Charlie et les autres : entrer dans la boîte noire des classes »⁵⁷

C'est par ces mots que le site Aggiornamento pour l'histoire a décidé, dans l'urgence, de proposer aux enseignants du second degré de mettre en mots ce qu'ils avaient essayé de proposer à leurs élèves à la suite des journées des 7 et 8 juin 2015 :

« Les témoignages d'enseignants d'histoire-géographie réunis ci-dessous veulent signifier et donner à lire au plus près du réel- et donc imparfaitement – ce qui a pu s'élaborer, se partager au sein de certaines classes. Il ne faut point y voir des modèles

⁵⁵ *Op. Cit.*

⁵⁶ Albert CAMUS, *Discours de Suède*, Paris, Folio Gallimard, p. 18-19.

⁵⁷ <https://aggiornamento.hypotheses.org/2538>

mais simplement, à titre *indicatif*, des retours d'expérience qui valent par leur singularité. Il est de toute façon difficile d'en évaluer les résultats. [...] En définitive, on remarquera combien la conception politique de l'éducation paraît plus que jamais nécessaire à assumer. Une conception politique en tant que parfaitement ancrée et articulée aux combats pour l'émancipation. Aussi les 60 témoignages qui suivent révèlent-ils le souci commun de s'arrimer au contexte spécifique de la relation pédagogique telle qu'elle s'est tissée au cours des mois passés. Qui est toujours une relation humaine, traversée d'affects, de sentiments, dont les fils sont toujours à reprendre, obstinément. Après que le travail a commencé, il continue. À l'indicatif résolument. Comme le présent de notre histoire. »⁵⁸

Cette boîte noire a permis aux enseignants de trouver un espace où dire leurs détresses, mais aussi à dire que des moments de réflexions et de discussions avaient pu avoir lieu dans les classes. C'est une boîte qui servira peut-être aux historiens du futur qui travailleront sur le moment « attentats de 2015 » et son traitement par les enseignants.

3.3 Dans l'urgence : contextualiser, situer, sourcer, confronter, historiciser

En effet, dans un tel contexte, le professeur d'histoire-géographie doit tenter de « garder le cap ». Nous devons permettre à nos élèves de faire la différence entre le passé, les mémoires et l'histoire. La tâche est complexe mais indispensable.

Nous l'avons déjà écrit : nos élèves sont également marqués, construits en partie, par une histoire familiale, qui peut ne se référer qu'au « tout mémoriel ». D'où la nécessité de prendre le temps de comprendre ce que les élèves ne comprennent pas et celle de se prévenir avec eux des dangers d'une histoire à rebours.

Ma démarche avec les élèves s'est donc déclinée en trois temps et selon trois « temporalités ». Il y eut tout d'abord, comme précédemment évoqué le temps de la sidération, le temps de l'émotion. Il fallait leur expliquer d'où je parlais. Et pourquoi d'ailleurs je ne pouvais pas parler, d'où l'appel à l'aide de Jean Jaurès. Puis, dans un deuxième temps, la semaine qui a suivi, nous avons évoqué la complexité de ce qui s'était produit : la nécessité d'apports scientifiques, d'historicisation des attentats depuis le 11 septembre 2001 ; une mise en perspective de l'étude du fait religieux et de l'histoire de l'islam ; de l'histoire des radicalités politiques en France (du XIX^e siècle, aux attentats des années 1970-1980, en passant par les attentats antisémites des années 1990) de l'histoire de la liberté d'expression, de celle de la liberté de la presse et enfin de l'histoire de la laïcité. Vaste chantier j'en conviens, mais chantier nécessaire. Et on ne pouvait pas ne pas évoquer sur un temps plus long l'impact de la Guerre froide dans la lente gestation d'un islam radical, d'une perte de conscience politique dans les sociétés démocratiques et libérales. Enfin, ce n'est qu'après les vacances d'hiver que nous avons pu effectuer un travail plus approfondi d'apprentissage et de compréhension sur les dessins de presse et les caricatures. Car si certains élèves ne riaient pas des dessins de Charlie Hebdo (religieux mais aussi sociaux et politiques) c'est d'abord parce qu'ils ne les

⁵⁸ *Ibid.*

comprenaient pas ; c'est surtout parce qu'ils ne disposaient ni de la culture politique et sociale ni des codes de décryptage de telles œuvres. L'humour est un art codifié qui ne peut être inclusif et émancipateur que si l'on en donne les clefs à nos élèves. Ce qui a alors été amorcé avec eux. A eux ensuite d'être capables d'émettre un jugement personnel argumenté face à un dessin de presse ou une caricature.

Conclusion

À partir de ces constats, il revient aux professeurs d'Histoire-géographie d'*inventer* une « didactique du sens dans un contexte d'urgence », ce qui peut sembler un oxymore. Ainsi, il doit essayer de mettre en pratique, davantage encore que ce qu'il a l'habitude de faire, les points suivants : écouter toutes les questions, sans les éluder ni les prendre à la légère et se donner le temps de proposer des réponses argumentées et contextualisées.

Il doit conduire les élèves à travailler au contact de sources d'information que l'on vérifie, que l'on identifie, afin de continuer ce travail de mise en place de réponses argumentées. Ici, l'enseignant peut, doit, faire lien avec l'Enseignement Moral et Civique dont les programmes demandent que l'on « travaille sur le traitement de l'information et de l'éducation au media » en cycle 4 et « sur les enjeux moraux et civiques de l'information » en classe de 1^{ère}. De nombreuses ressources, notamment numériques, par exemple *Pastel-la Revue* (n° 7 et n°9) existent pour les enseignants d'Histoire-géographie outre celles d'Éduscol. Le Clémi en lien avec Canopé, ou encore le site Lumni proposent de nombreuses fiches pédagogiques et des vidéos à exploiter avec les élèves du second degré⁵⁹.

Des outils sont proposés par l'institution, des injonctions sont formulées, mais sur le terrain, et sur un temps plus long les enseignants doivent construire et inventer des outils : commémorer ne suffit pas, commémorer revient au politique quand expliquer et donner du sens revient à la science historique. L'enseignant, malgré la situation d'urgence, doit enfin, en permanence, donner du sens et ici faire référence aux pluralités de temps et d'échelles des acteurs. Ainsi, si nous repensions les épreuves du Capes d'histoire-géographie afin de permettre aux futurs enseignants de réfléchir à leurs propres disciplines pour les aider à penser la didactique à la lumière de l'épistémologie et de l'historiographie et si nous repensions les programmes d'histoire, afin d'enseigner une histoire qui parle à tous nos élèves, nous pourrions inventer, renouveler ou tout au moins ajuster nos pratiques, nos postures pour enseigner une histoire au sein de laquelle chacun ait sa place ; une histoire émancipatrice (car à portée à la fois intellectuelle et civique) afin qu'elle forme de futurs citoyens éclairés qui, lorsque l'innommable surgit, sont capables de le combattre par la raison.

C'est à Patrick Boucheron qu'il convient peut-être de laisser les derniers mots : « Il faut convaincre les plus jeunes qu'ils n'arrivent jamais trop tard. On est, en tant qu'enseignants, redevable à la jeunesse. La vôtre, la nôtre, la leur : c'est elle qui nous oblige. [...] Nous avons

⁵⁹ <http://www.clemi.fr/> ; <http://www.lesite.tv/edutheque/> ; <https://www.reseau-canope.fr/>

besoin d'histoire car il nous faut du repos. Une halte pour reposer la conscience, pour que demeure la possibilité d'une conscience. »⁶⁰

Bibliographie

BOUCHERON, P. et RIBOULET, M. (2015). *Prendre dates- Paris, 6 janvier - 14 janvier 2015*, Paris : Verdier.

HARTOG, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris : Seuil.

JOUTARD, Ph. (2013). *Histoire et mémoires, conflits et alliances*, Éditions la Découverte.

KOSELLECK, R. (1990). *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, EHESS.

LABORIE, P. (2011). *Le chagrin et le venin*, Paris : Bayard.

LABORIE, P. (2019). *Penser l'événement, 1940-1945*, édition de GUILLON J.M. et VAST C., Paris : Gallimard folio.

LE GOFF, J. (2013). *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* Paris : Seuil, 2013.

LEDUC, J. (1999). *Les historiens et le temps- Conceptions, problématiques, écritures*, Paris : Seuil.

RICOEUR, P. (2001). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Seuil.

Sitographie :

DE COCK, L. ; CASANOVA, V. (coord.), (2015), *L'école, Charlie et les autres : entrer dans la boîte noire des classes*, In *Aggiornamento hist-géo*, URL : <https://aggiornamento.hypotheses.org/2538> [consulté le 27/10/2021]

Enseigner la République, transmettre ses valeurs, Pastel-la revue, Académie de Toulouse, n°7, 2016, URL : https://issuu.com/academiedetoulouse/docs/revue-pastel2016_numero_7

Enseigner les questions socialement vives, Pastel-la revue, Académie de Toulouse, n°9, 2018. URL: <https://disciplines.ac-toulouse.fr/hgemc/pastel-ndeg9-enseigner-les-questions-socialement-vives>

⁶⁰ Patrick BOUCHERON, *Ce que peut l'histoire*, Collège de France/ Fayard, 2016, p 68-69.

L'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins »⁶¹, un dispositif innovant pour l'enseignement de l'histoire ?

Masungi-Baur Nathalie

MASUNGI-BAUR Nathalie, Chargée d'enseignement en didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, HEP Vaud, nathalie.masungi@hepl.ch.

Résumé

Mots clés : didactique de l'histoire, shoah, application numérique, classe inversée, témoignage audiovisuel

À l'ère de la disparition des derniers témoins de la Shoah (Wierviorka, A., *L'ère du témoin*, 2013), l'enseignement de cette page historique délicate déclenche des réflexions tant dans la société que dans le monde scolaire et éducatif, qui s'en émeuvent (Fink & Gautschi, 2019, p. 117-118⁶²). Une équipe de didactique de l'histoire de la HEP Vaud, conduite par la Prof. N. Fink a développé une application numérique pour enseigner l'histoire de la Shoah par le biais du témoignage audiovisuel. Ce nouveau dispositif éducatif numérique intitulé « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins » permet à des élèves d'une quinzaine d'années de se confronter au récit de survivant.e.s et de tisser, durant la phase de travail dans l'application, un lien individuel et personnel. Cette partie du travail réflexif global est dévolue à l'élève, dans un parcours dans l'application, durant lequel il.elle choisit librement de travailler à l'aide du récit d'un témoin de son choix. Le travail est pensé pour être effectué en deux fois deux périodes d'enseignement (environ 90 minutes) : d'abord est prévue une phase de travail individuel (qui peut se réaliser selon le principe de classe inversée) et durant laquelle l'élève va opérer un certain nombre de choix, dans une phase de démarche d'enquête historique, parmi lesquels le choix :

- du témoin, parmi les cinq disponibles
- de deux thèmes généraux sur quatre proposés
- de deux des quatre à cinq sources documentaires permettant de croiser le récit avec d'autres types de sources.

L'élève tisse ainsi un lien intrapersonnel avec l'histoire de son témoin, dont il-elle garde trace dans un PDF généré automatiquement par l'application et qu'il-elle peut envoyer à son enseignant.e pour la seconde phase de travail. Cette dernière est prévue, avec le groupe-classe, et permet, par le biais d'une mise en commun des récits et de l'ensemble des

⁶¹ Application numérique disponible à : www.hepl.ch/app-fuir

⁶² Fink, N., & Gautschi, P. (2019). Une application pour enseigner la Shoah avec des témoignages audiovisuels : « Fliehen vor dem Holocaust ». *Didactica Historica* (5), p.117-123.

documents analysés durant la phase individuelle de saisir l'histoire de la Shoah dans une perspective multidimensionnelle.

Nous réalisons, dans notre travail de recherche, un projet autour de l'emploi de l'application numérique en classe, visant, entre autres à déterminer tant quels sont les apprentissages réalisés par les élèves que leur appréhension de ce nouveau type d'outil numérique pour travailler en histoire. Puisque nous formons également des enseignant-e ·s à son usage et à ses potentialités didactiques, nous proposons de présenter les premiers constats réalisés, les premiers résultats de retours de leur part et éventuellement ceux des élèves.

« Il écrase tous les autres... ».

Comment les élèves interprètent un monument historique national

Mathis Christian

MATHIS Christian, Professeur en Didactique de l'Histoire, Haute École Pédagogique de Zurich, Suisse,
christian.mathis@phzh.ch

Résumé : Cette étude se demande comment les élèves comprennent les monuments historiques et de quelle manière ils les décrivent et les interprètent ; elle se base sur l'exemple concret du monument national suisse dédié à Arnold Winkelried. Par son sacrifice, il a permis la victoire des Confédérés sur les Habsbourg lors d'une bataille en 1386. Les données ont été recueillies par des discussions de groupe. Les discussions (N=9, 11-13 ans) ont été analysées à l'aide d'une méthode documentaire. Les résultats montrent tout d'abord que les élèves ont du mal à observer et à décrire systématiquement de tels monuments. Premièrement, au début du processus, ils ont tendance à deviner plutôt qu'à interpréter. Deuxièmement, ils commencent à observer et à décrire plus précisément grâce aux questions du chercheur, en activant leurs connaissances préalables et en réussissant ainsi à faire des récits plausibles sur le monument et le passé.

Mots clés : culture de la mémoire ; culture historique ; monument ; élèves du primaire ; histoire suisse

Abstracts : This study explores how students understand historical monuments and how they describe and interpret them, based on the concrete example of the Swiss national monument dedicated to Arnold Winkelried. Through his sacrifice, he enabled the Confederates to defeat the Habsburgs in a battle in 1386. The data was collected through group discussions. The discussions (N=9, 11-13 years old) were analyzed using a documentary method. The results show that students initially struggle to observe and systematically describe such monuments. First, at the beginning of the process, they tend to guess rather than interpret. Second, they start to observe and describe more accurately through the researcher's questions, activating their prior knowledge and thus succeeding in making plausible narratives about the monument and the past.

Keywords: culture of remembrance; historical culture; monument; primary students; Swiss history

Introduction

Les monuments historiques publics sont souvent difficiles à interpréter, c'est pourquoi cette étude commence par demander comment les élèves comprennent ces monuments et de quelle manière ils sont capables de les décrire et de les interpréter.

Cette étude se concentre sur le monument à la mémoire d'Arnold Winkelried, le héros suisse de la bataille de Sempach en 1386. Il s'agit d'une source de la culture mémorielle nationale suisse, représentative de la construction de la jeune Confédération helvétique dans la seconde moitié du XIX^e siècle (Mathis, 2008). Le monument de Winkelried est exemplaire pour engager les élèves avec l'histoire dans « l'espace public », c'est-à-dire, où les élèves doivent acquérir les compétences pour s'initier, observer, discerner et réfléchir sur tels monuments iconiques publics (comme « mobilier urbain ») et les appréhender de manière autonome (Messmer, 2013 : 223).

Les monuments sont considérés comme des sources complexes de mémoire culturelle. Le terme « culture de la mémoire » (Erinnerungskultur) agit, selon Cornelißen (2012), comme un terme générique pour toutes les formes de mémoire consciente d'événements, de personnages et de processus historiques, qu'ils soient de nature esthétique, politique, personnelle, sociale, culturelle, affective ou cognitive. En ce sens, le concept de culture de la mémoire est synonyme de celui de culture historique, mais il met davantage l'accent sur l'utilisation fonctionnelle du passé pour la formation d'une identité fondée sur l'histoire. La politique de mémoire, la politique de commémoration ou la politique de l'histoire sont des concepts subsumables (*ibid.*).

En outre, Kreis (2008) considère les monuments comme des « Zeitzeichen » (signes de temporalité) : les significations d'un monument ne peuvent être comprises ou interprétées que si l'observateur a connaissance de son contexte culturel et historique et de ses affiliations. Cependant, si l'on considère l'interaction du passé et du présent représentée dans le monument, l'accent doit être mis sur les contextes multiples pour son interprétation. Or, pour Schmid (2009 : 52), les monuments sont des « points focaux de la mémoire collective ». Par conséquent, le monument spécifique doit être compris comme un « ensemble de symboles » qui inclut la signification généralement attribuée au monument lors de son inauguration (*ibid.* : 59).

Pour Pierre Nora (1990), un monument historique peut être abordé en considérant les différentes couches de signification et d'histoire qui y sont associées. On peut examiner la manière dont le monument est utilisé pour véhiculer des symboles et des souvenirs nationaux ou culturels, comment il reflète les valeurs et les idéologies de la société à différents moments de son histoire, et comment les différentes mémoires collectives y sont associées. Il est également possible d'étudier les choix politiques qui ont présidé à la construction ou à la conservation du monument, et à la manière dont ces choix ont contribué à la définition de la mémoire nationale.

De plus, pour Assmann (1999), les monuments fonctionnent comme des médias de la mémoire, c'est-à-dire la réception et la communication de la mémoire collective à un moment précis dans le temps. En outre, les monuments en tant que médias de la mémoire ont une

double signification : d'une part, ils agissent comme des médias pour un accord sur les valeurs substantielles et fondamentales d'une société, et d'autre part, ils agissent comme des médias de la mémoire culturelle, par lesquels l'image de soi collective d'une société est exprimée. Par conséquent, les monuments sont généralement intéressants pour le public.

Pour comprendre comment enseigner les monuments historiques dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, il faut, outre l'analyse historique des monuments, connaître la manière dont les élèves perçoivent et interprètent les monuments. Cette étude aborde ce point en présentant, dans la quatrième partie, les résultats de la recherche. Tout d'abord, le deuxième chapitre décrit le monument de manière dense et met en évidence les possibilités d'interprétation. Vient ensuite un paragraphe sur les méthodes de recherche. Les résultats sont suivis de la conclusion.

1. Le monument de Winkelried à Stans en Suisse centrale

Taillée dans un seul bloc de marbre de Carrare par Ferdinand Schlöth (1818-91), la sculpture domine la place du village de Stans et fait partie intégrante du paysage urbain (Figure 1). Ce monument a été inauguré en 1865 et on le considère comme le premier monument national de la jeune Confédération helvétique, fondée en 1848. C'est une source importante de l'histoire culturelle de la réconciliation suisse de ses diverses communautés culturelles – linguistiques et religieuses –, un facteur majeur à la fois de l'émergence d'une identité et de l'invention d'une tradition nationale suisse (Hobsbawm & Ranger 2012). L'histoire du monument de Winkelried est complexe, et les entrelacements de ses fils historiques sont nombreux. Afin de reconnaître et de distinguer ces entrecroisements, il est essentiel de comprendre l'histoire du mythe de Winkelried.



Figure 1 : Le monument de Winkelried⁶³

⁶³ https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stans_Winkelrieddenkmal.jpg

1.1 Le mythe de Winkelried

Le mythe entourant le héros Arnold Winkelried lors de la bataille de Sempach en 1386 n'est apparu qu'une centaine d'années après l'événement historique. À la suite de cette bataille, les Habsbourg ont fait du duc Léopold III, qui était tombé au combat, un héros. Fidèle à son nom, Léopold s'était battu comme un lion. Il a été tué au combat – sur son propre territoire, tué par ses sujets dans la lutte pour les siens et son héritage (Marchal, 2007). Cette interprétation est à la base de la conception historique des Habsbourg qui voyaient en Léopold un héros national autrichien.

Soixante-dix ans plus tard, Winkelried apparaît dans un chant populaire pour la première fois comme un héros alternatif, suisse, de la bataille de Sempach. En utilisant l'histoire de Winkelried, qui s'était jeté sur les lances des Habsbourg, marquant ainsi le tournant vers la victoire, les confédérés suisses ont comparé l'interprétation des Habsbourg avec leur propre version des événements. Rétrospectivement, l'acte mythique de Winkelried n'a pas seulement assuré la victoire des confédérés suisses à Sempach ; son sacrifice pour la communauté est devenu un symbole de la vertu suisse (*ibid.*). Avec le temps, les derniers mots « Je vais ouvrir une brèche ; protégez mon épouse et mes enfants » lui ont été attribués, devenant ainsi un testament du sacrifice national. Ainsi, l'attention portée aux autres s'est ajoutée aux vertus d'abnégation et de courage (Suter, 1977 ; Marchal, 1986, 2007 ; Stettler, 2002 ; Waser, 2013). Le récit sous-tendu constitue la base de l'histoire confédérale suisse de l'émergence de l'identité nationale.

1.2 Description du monument de Winkelried

Le monument de Winkelried se compose d'un groupe de trois hommes. En bas se trouve un guerrier mort, le plus âgé des trois. Devant lui se trouve une hallebarde, une arme typique des confédérés suisses. Au-dessus de lui se trouve un homme plus jeune, Winkelried, qui semble être dans la force de l'âge : sa stature semble forte sous sa tunique et sa cotte de mailles. Dans sa poitrine, il y a des éclats de broche brisés qui viennent de la gauche. Sur son côté gauche se trouve également un fourreau d'épée vide. Il porte une barbe, une moustache caractéristique, d'épais cheveux peignés en arrière et un profond sillon sur le front. Son regard est dirigé en haut à droite vers le plus jeune des trois hommes. Ce jeune homme, un combattant suisse, la jambe droite relevée, s'apprête à attaquer par-dessus les deux hommes qui se trouvent en dessous de lui : il tient une masse à deux mains, levée au-dessus de sa tête, avec laquelle il se prépare à donner un coup droit. Son regard est dirigé vers la gauche, au loin. Il n'y a pas de contact visuel avec les deux autres hommes. Il n'a ni barbe ni armure ; ses cheveux sauvages, la chemise à capuche et la sangle enroulée autour de sa taille, s'écoulent vers l'arrière dans le vent de face.

1.3 Interprétation des trois dimensions du monument

Le monument à Winkelried a une forme triangulaire de style néoclassique. Selon la théorie de l'art classique, il indique « un moment clé » ou un « gestus » – le héros est montré « au dernier moment tolérable » (Winckelmann, 1756). Ainsi, le moment dans sa complexité porte des messages condensés qui peuvent être interprétés en trois dimensions :

Premièrement, l'axe horizontal montre la dimension spatiale de la bataille. Les armées hostiles se tiennent à gauche et à droite du groupe de personnages. L'artiste omet cet élément de l'image du champ de bataille. Si le spectateur connaît le mythe, il pourra facilement envisager celui-ci en faisant appel à son imagination, ce qui est également étayé par la représentation de lances brisées dans la poitrine, venant de la gauche, qui désignent l'armée des Habsbourg.

Deuxièmement, l'axe vertical montre la dimension temporelle du mythe. En bas se trouve le guerrier mort, tué par les lances longues. Au-dessus de lui se trouve Winkelried, le héros de la bataille au moment de sa mort. La statue indique un tournant dans la bataille en faveur de l'armée fédérale ; en haut, le jeune guerrier s'élance vers la victoire.

Troisièmement, on peut également reconnaître dans la dimension verticale une dimension symbolique, qui est recouverte par la dimension temporelle. Le guerrier le plus âgé en bas symbolise le passé, les ancêtres, il est déjà mort en sacrifice pour la liberté et les fondations de la Confédération. Au milieu, Arnold Winkelried représente le présent, dans lequel les observateurs, descendants de leurs ancêtres martyrs, se sacrifient actuellement dans une perspective contemporaine. La perspective de l'avenir est symbolisée par la jeunesse vivante au sommet. Les jeunes bénéficieront des sacrifices et des accomplissements des générations précédentes, qui inspireront leur patriotisme et celui des générations suivantes. C'est donc à leur tour de poursuivre ce contrat intergénérationnel. L'adhésion à la vertu patriotique du sacrifice de soi pour la communauté est une valeur éternelle qui se reflète dans la sculpture.

2. Méthodologie de recherche

2.1 Questions de recherche et contexte théorique de l'étude empirique

En étudiant les présentations des élèves, nous pourrions découvrir quels sont les concepts, stratégies et modèles mentaux des élèves concernant le monument de Winkelried et son contexte historique.

Le projet de recherche s'intéresse à la manière dont les élèves comprennent les monuments et aux connaissances qu'ils utilisent pour les interpréter. Ainsi, les questions de recherche suivantes sont abordées : Comment et avec quelle qualité les élèves décrivent-ils le monument ? Comment interprètent-ils le monument ? Peut-on reconstruire des motifs d'explication typiques ? À quelles connaissances et représentations historiques recourent-ils pour construire leurs récits ? Quel type de récit font-ils ? Il s'agit donc d'adresser les savoirs, les savoirs faire et les savoirs épistémiques des élèves.

Conformément à une théorie constructiviste de l'apprentissage historique (Günther-Arndt, 2014), les connaissances préalables des élèves sont cruciales pour leur apprentissage historique (Mathis, 2015 : 16-27). Par conséquent, l'objectif de cette étude est de comprendre les conceptions et les connaissances des élèves — c'est-à-dire leur disposition — afin de concevoir l'enseignement et l'apprentissage du monument en meilleure adéquation avec les connaissances préalables des apprenants.

Dans un premier temps, il convient de déterminer le niveau de perception. Nous nous référons ici à Bernhardt (2011 : 48-9). Celui-ci a décrit quatre niveaux de perception des images, qu'il

considère comme une gradation de la compétence de perception ou de découverte (Gautschi, 2011). La compétence de découverte vise tout d'abord à « percevoir quelque chose comme "passé", sans qu'une "signification" doive déjà être reconnue en lui » (Bernhardt, 2011 : 50). Ces quatre niveaux, selon Bernhardt (2011) sont :

(1) les élèves ne citent que quelques détails de l'image.

(2) les élèves perçoivent et citent plusieurs ou tous les détails de l'image, ils essaient d'en interpréter le sens, ce qui est fortement influencé par les valeurs de la vie quotidienne, et ils reconnaissent les expressions faciales et les gestes comme moyen d'expression.

(3) Les élèves citent certains détails de l'image, ils émettent des hypothèses quant à son interprétation globale, ils ont le sentiment que l'image est un signe, ils reconnaissent des relations et sont conscients de la dimension historique de l'image.

(4) les élèves passent de la description à l'interprétation de l'image, ils révisent leurs anciennes opinions en intégrant des détails irritants dans leur nouvelle interprétation, ils utilisent des concepts corrects et les relient à leurs connaissances antérieures, et ils sont capables de reconnaître et d'interpréter des métaphores, des symboles, des gestes, des expressions faciales et des relations.

La compétence perceptive vise avant tout à « percevoir » quelque chose comme « le passé », sans avoir à y reconnaître déjà un « sens » (Bernhardt, 2011 : 50).

Bernhardt (*ibid.*) a mis en relation la gradation avec l'œuvre visuelle. Un monument ne peut et ne doit pas être réduit à une image en tant que médium de la mémoire collective et du symbolisme. Outre la forme et le symbolisme, son emplacement dans un espace, sa ou ses inscriptions, sa matérialité et sa pratique sociale jouent un rôle central dans la construction du sens (Scholz, 2015 : 25-31). Néanmoins, les monuments apparaissent, pour ainsi dire, comme des phénomènes pour le spectateur. Leur perception, leur observation et leur interprétation sont également des actes visuels, qui nécessitent donc une compétence visuelle. Le monument de Winkelried se constitue d'une sculpture — un objet tridimensionnel des beaux-arts. De la même manière que pour l'interprétation des images, il est possible de distinguer, dans l'esprit de Pandel (2011), quatre dimensions de sens : le sens de l'apparence (description), le sens de la signification (analyse), le sens de documentation (interprétation) et le sens du récit (interprétation temporelle). Ce faisant, il est essentiel de séparer la description de l'interprétation (Pandel, 2011 ; Grafe & *al.*, 2014 : 110).

2.2 Échantillon et méthodes

Les données évaluées, dont sont issus les résultats présentés ici, proviennent de trois groupes de trois élèves d'une classe de 5^e/6^e année (N = 9) de Stans, en Suisse. Les élèves sont scolarisés dans des classes mixtes. Les élèves étaient âgés de 11 à 13 ans. Les écoles primaires suisses ne sont pas divisées en fonction du niveau de scolarité des élèves, de sorte que l'échantillon comprend des enfants de tous les niveaux de performance. Les élèves ont été choisis parce que leur école est très proche du monument et qu'ils y passent au moins quatre fois par jour. Cependant, leur expérience antérieure du traitement des évidences historiques

était rudimentaire, c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas encore été initiés au traitement systématique des sources ou des récits historiques.

Les données ont été collectées par la méthode de discussion des groupes ; l'un a eu lieu devant le monument, les deux autres ont eu lieu à l'école devant une image projetée du monument, après avoir visité le monument. L'entretien de groupe s'est basé sur un questionnaire ouvert. L'introduction a été faite, comme chez Bernhardt (2011 : 41), par une invitation aussi simple que possible : « Regardez ceci s'il vous plaît et dites-moi tout ce qui vous vient à l'esprit. Tout ce que vous voyez ou pensez est intéressant pour le groupe. Vous ne pouvez rien dire de faux. » Pour recentrer les discussions, l'enquêteur paraphrasait, donnait des indications, posait des questions concrètes ; puis il a progressivement orienté l'attention des participants et posé des questions pour réfléchir et préciser.

Cette procédure modérément guidée doit aider les élèves à argumenter leurs propos (Mathis, 2015 : 88-95). Les méthodes verbales permettent d'accéder aux structures de la pensée des élèves, qui sont souvent inconscientes ou non réfléchies. En particulier, les évaluations de groupe, comme les discussions de groupe, offrent la possibilité de recueillir des opinions, des attitudes et des orientations socialement partagées, ainsi que des manières de penser et des interprétations (Bohnsack, 2003 : 21 ; Mathis, 2007).

Les discussions de groupe avec les élèves duraient environ quarante minutes. Les discussions avec les élèves ont été enregistrées, transcrites et analysées selon une méthode documentaire (Straub, 1999 ; Bohnsack, 2010). Les types de description et d'interprétation ont ainsi été reconstruits dans un processus en plusieurs étapes, au cours duquel différents horizons de comparaison ont été systématiquement abordés.

3. Résultats

En principe, il est évident que les élèves ont déjà des difficultés avec ce que Pandel appelle le « sens de l'apparence » et qui, selon lui, ne nécessite pas de connaissances préalables particulières - la désignation linguistique des éléments de l'image (Pandel 2011 : 74). Ils ne sont « pas habitués à regarder aussi attentivement », comme l'exprime par exemple Nicole. Il s'agit donc plutôt de « deviner » le monument. Nos résultats coïncident ici avec ceux de l'étude de Bernhardt (2011 : 41). Il constate également que les enfants et les adolescents ne suivent pas de systématique apparante lors de l'observation des images, mais procèdent plutôt par sauts et se laissent fortement guider par des expériences subjectives du quotidien. Les résultats des discussions de groupe peuvent être classés au niveau 2 de son modèle graduel : les enfants citent quelques détails du monument et tentent d'en donner une interprétation, celle-ci étant fortement influencée par des représentations du monde quotidien. L'observation précise et la description que l'intervieweur demande au cours des discussions de groupe amènent cependant les élèves à relier leurs interprétations à des connaissances préalables et à leurs représentations explicites de l'histoire.

Ce qui est typique chez les élèves de 5^e et 6^e année, c'est le fait que tous les enfants partent du principe qu'un récit historique est représenté dans le monument qui raconte donc le temps commémoré. Pour Micha, par exemple, il est clair que tout ce dont a besoin une « bonne » histoire, c'est un ennemi et un héros qui s'affrontent :

Micha : Donc, je pense qu'il est important qu'il (le supérieur) soit un Habsbourg ; pour voir oui, (rires) qu'elle / il (l'intermédiaire) est le Winkelried, sinon on pense que le (supérieur) est le Winkelried, oui. Ça pourrait encore être le cas. Il faut les trois. Il faut l'ennemi, il faut le héros et il faut tout simplement encore/

Anna-Maria : Des alliés.

Cependant, les élèves ne comprennent pas très bien quelles personnes sont représentées dans le groupe de figures. Ainsi, les élèves demandent souvent à la personne qui les interroge ce que fait celui qui se trouve au milieu. Mais si l'intervieweur pose d'abord cette question, les élèves répondent typiquement en décrivant ce qu'ils voient :

Anna-Maria : Ce sont en fait des choses claires (...) celui qui est là debout et (il) couché et celui qui est là *ehm* *mh* et celui qui est là (au milieu)

Tous : *mhhh* (tous les élèves rient)

Pour les élèves, il est cependant certain que les figures peuvent à chaque fois être attribuées à un personnage historique concret. Le monument possède pour eux une quasi-autorité en tant que « narrateur » de l'histoire. Pour les élèves, il ne représente pas un signe, mais une image du passé. Dans cette conception mimétique du monument, le caractère constructif de la sculpture est occulté. Lange (2011 : 266) a également pu constater, en ce qui concerne l'observation des images, que « les élèves considèrent en général les représentations picturales comme une image du passé historique, de la réalité historique ». En raison de la méconnaissance des faits historiques ainsi que du mythe, l'attribution des personnages historiques par les élèves se fait également sous forme de jeu de devinettes :

Intervieweur : [...] regarder qui [...] nous reconnaissons [...]

Micha : Les Habsbourg.

Intervieweur : Tr/ trois hommes

Micha : Habsbourg, Winkelried, (compte avec les doigts)

Julia : *mhh* (réfléchit)

Micha : Ou lucernois ?

Les élèves de 5^e et 6^e année sont unanimes pour dire que l'homme le plus bas doit être un Habsbourg. En effet, l'homme le plus bas, celui qui est couché, porte une armure et un casque. Or, dans l'imaginaire des enfants, les Confédérés du Moyen Âge étaient tous de pauvres paysans. Cette représentation se retrouve également chez Stöckle (2011 : 185-198, 262-263) et chez Mathis (2015 : 149-151). Comme les paysans ne portent pas d'armure, le personnage du bas doit donc être un Habsbourg :

Intervieweur : De quel côté se bat maintenant le (plus bas) ?

Micha : Chez les Habsbourg ?

Julia : Oui, chez les autres. Donc chez ceux (à gauche).

Intervieweur : Pourrait-il aussi être du côté des Confédérés ? Du côté/du côté du héros ?

Micha : Non, parce qu'il a/ il a un casque et/

Anna-Maria : Et une armure et tout.

De plus, les élèves ont l'idée que les héros sont victorieux. Ce concept pose de gros problèmes aux élèves lorsqu'il s'agit de déterminer le héros au sein du groupe de personnages. Ils reconnaissent typiquement Winkelried soit dans l'homme tout en haut – ce à quoi renvoie également la citation du titre de cet article : « Il les écrase tous » – soit, plus rarement, dans l'homme mort en bas. Il est atypique que le personnage du milieu soit reconnu comme Winkelried. C'est à peu près ce que répond le même groupe lorsqu'il est interrogé :

Anna-Maria : Donc, il (celui du milieu) n'est tout simplement pas le héros.

Julia : Je penserais plutôt qu'il est le héros, parce que (1 sec.) /

Intervieweur : Celui du haut ?

Julia : Oui, parce qu'il continue à se battre.

En ce qui concerne les trois dimensions du monument décrites ci-dessus, on constate que les élèves commencent toujours par décrire le groupe de personnages selon l'axe vertical. Le jeune homme dynamique tout en haut déclenche alors typiquement chez les élèves le passage à l'axe horizontal ; pour eux, « il devrait y avoir encore quelqu'un » :

Julia : Oui, c'est ça. Frapper l'autre, à première vue, et c'est l'impression que j'ai. Mais en y regardant de plus près, en/ continuant à courir, il devrait théoriquement/ y avoir encore quelqu'un de présent qui aide à se le représenter un tout petit peu mieux.

Anna-Maria : Le (supérieur) doit se trouver un peu plus loin.

Micha. Oui, on le voit déjà très bien. Parce qu'en fait, quand sa pique est encore dans le ventre/ et donc maintenant simplement à lever comme ça et le — on le voit très bien — il ne regarde pas vers le bas en direction du Winkelried, mais il regarde devant et le Winkelried, regarde vers le haut et a presque la bouche ouverte et dirait en quelque sorte, oui : « courez » ! [...]

Intervieweur : Qu'est-ce qu'il regarde ?

Micha : Vers l'ennemi le plus proche.

Intervieweur : Oui, [...] il faut l'imaginer. Et il regarde vers le haut et [...] il a la bouche ouverte et veut dire : « courez ! » ?

Une fois dans l'axe horizontal, les élèves essaient de reconstituer les événements et les parties de la bataille. À question des faits et des fictions concernant le héros, les élèves répondent typiquement comme suit :

Micha : Alors/ alors je pense que le cas s'est produit, mais : simplement exagéré. Qu'il n'y a peut-être pas eu toutes ces choses avec des lances, mais qu'il a simplement couru et puis, hm, donc oui/ donc je pense que c'est arrivé de manière moins exagérée que ce qui est raconté. [...] Mais je peux très bien m'imaginer qu'il a existé. C'est par exemple autre chose que de dire qu'il y avait des dinosaures (rit honteusement). [...]

Oui. Je pense que/ que le Winkelried a existé, c'est très/ donc c'est probable/, donc c'est presque plus probable. [...]

Anna-Maria : Oui, c'est possible, mais [...] ne pas être aussi fou : comme ça, avec toutes les lances dans le ventre. Alors il devait vraiment être fatigué de vivre (elle se tait et sourit). [...]

Julia : [...] alors je pense qu'il a existé, mais pas comme on le raconte. Il a aussi participé à la guerre et (2 sec.) des trucs de guerre et tout. Oui, simplement aussi, mais (2 sec.) ehm/ il n'a pas vraiment été tout à fait un héros.

En principe, ils n'excluent pas qu'un personnage historique comme Arnold de Winkelried ait existé. Cependant, ils ne croient pas ou difficilement à la mort sacrificielle. Le fait que quelqu'un se sacrifie pour une cause communautaire leur semble très étranger.

Conclusion

Les élèves ont tendance à avoir du mal à regarder et à observer les images avec précision, ainsi qu'à les décrire (Lange, 2011 ; Bernhardt, 2011). On constate davantage de « zapping » et d'associations lors de l'observation des images – c'est-à-dire un choix non structuré de choses quelconques – qu'une description et une interprétation systématiques (Bernhardt 2011 : 39). Il faut ici des stimuli ciblés qui aident à focaliser le regard et incitent à « s'attarder » sur un endroit du monument ou à « décélérer » à un autre. Selon Bernhardt (2011 : 51), les méthodes actives sont appropriées à cet effet, car « en créant un lien émotionnel plus fort, elles augmentent la motivation à s'intéresser plus longtemps à l'image ».

De plus, les élèves n'ont pas les connaissances historiques nécessaires pour interpréter le monument. Ils (re)connaissent les Habsbourg, les Lucernois, les chevaliers et les « paysans », mais ils ne sont pas en mesure d'intégrer ces figures dans un récit plausible. La plupart des élèves ne connaissent pas ou seulement vaguement le mythe de Winkelried. Comme dans l'étude de Lange (2011) sur l'utilisation des sources visuelles par les élèves, l'utilisation du monument révèle également l'idée des enfants selon laquelle l'histoire « réelle » est représentée dans le monument. La sculpture en tant qu'artefact, c'est-à-dire en tant que construction intentionnelle, n'est pas reconnue en raison de « l'évidence visuelle » (*ibid.*, 267).

En outre, il a pu être démontré qu'une observation et une description précises, guidées par l'enquêteur au cours de leur interaction, entraînent la mobilisation des connaissances préalables des élèves et la mise en relation de leurs conceptions historiques. Il est donc nécessaire d'introduire systématiquement et d'appliquer régulièrement des séquences d'apprentissage par la découverte guidée des monuments, ainsi que des phases de modélisation cognitive par l'enseignant qui acte comme modèle expert. La participation continue et systématique des élèves à l'histoire dans « l'espace public » est essentielle, les enseignants jouant le rôle d'experts et de modèles pour la description, la compréhension et l'interprétation précises des monuments.

Bibliographie

- ASSMANN, A. (1999). *Erinnerungsräume: Formen und Wandel des kulturellen Gedächtnisses*, München : Beck.
- BERNHARDT, M. (2011). « 'Ich sehe was, was du nicht siehst!': Überlegungen zur Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht am Beispiel der Bildwahrnehmung ». Dans : HANDRO, S. et SCHÖNEMANN, B. (dir.). *Visualität und Geschichte*, Berlin : LIT, p. 37-53.
- BOHNSACK, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*, Opladen : Leske und Budrich.
- BOHNSACK, R. (2010). « Documentary method and group discussions ». Dans : BOHNSACK, R., PFAFF, N. et WELLER, W. (dir.). *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*, Opladen : Barbara Budrich, p. 99-124.
- CORNELIßEN, C. (2012). « Erinnerungskulturen: Version 2.0 ». Online. <http://docupedia.de/zg/Erinnerungskulturen> (accessed 30 October 2017).
- GAUTSCHI, P. (2011). *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach am Taunus : Wochenschau Verlag.
- GRAFE, E., GÜNTHER-ARNDT, H. et HINRICHS, C. (2014). « Bildliche Quellen und Darstellungen ». Dans : GÜNTHER-ARNDT, H. et HANDRO, S. (dir.). *Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin : Cornelsen, p. 100–31.
- GÜNTHER-ARNDT, H. (2014). « Historisches Lernen und Wissenserwerb ». Dans : GÜNTHER-ARNDT, H. et HANDRO, S. (dir.). *Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin : Cornelsen, p. 24-49.
- HOBBSAWM, E. et RANGER, T. (dir.) (2012). *The Invention of Tradition. Reissue Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KREIS, G. (2008). *Zeitzeichen für die Ewigkeit: 300 Jahre Schweizerische Denkmaltopografie*, Zürich : Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- LANGE, K. (2011). *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung*, Münster : LIT.
- MARCHAL, G.P. (1986). *Sempach 1386: Von den Anfängen des Territorialstaates Luzern: Beiträge zur Frühgeschichte des Kantons Luzern*, Basel : Helbing und Lichtenhahn.
- MARCHAL, G.P. (2007). *Schweizer Gebrauchsgeschichte: Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität*, Basel : Schwabe.
- MATHIS, C. (2007). « Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode von Schülervorstellungen zur Französischen Revolution », *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 6, p. 149–65.
- MATHIS, C. (2008). « Das Stanser Winkelried-Denkmal von 1865: Eine geschichtskulturelle Quelle der nationalen Versöhnung und eidgenössischen Identität ». Dans : BUDDE, G., FREIST, D. et von REEKEN, D. (dir.) *Geschichts-Quellen: Brückenschläge zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik: Festschrift für Hilke Günther-Arndt*, Berlin : Cornelsen, p. 149–62.

- MATHIS, C. (2015). « *Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden* ». *Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel*, Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- MESSMER, K. (2013). « Öffentlicher Raum ». Dans : FURRER, M. et MESSMER, K. (dir.) *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*, Schwalbach am Taunus : Wochenschau Verlag, p. 222–45.
- NORA, P. (1990). *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*, Berlin: Wagenbach.
- PANDEL, H.-J. (2011). « Bildinterpretation », dans MAYER, U., PANDEL, H.-J. et SCHNEIDER, G. (dir.) *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach am Taunus : Wochenschau Verlag, p. 172–87.
- SCHMID, H.-D. (2009). « Denkmäler als Zeugnisse der Geschichtskultur ». Dans : HORN, S. et SAUER, M. (dir.) *Geschichte und Öffentlichkeit: Orte – Medien – Institutionen*, Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, p. 51–60.
- SCHOLZ, S. (2015). *Vertriebenen Denkmäler: Topographie einer deutschen Erinnerungslandschaft*, Paderborn : Ferdinand Schöningh.
- STETTLER, B. (2002). « Winkelried ». Dans *Das Lexikon des Mittelalters* (Vol. 9), München : Artemis, p. 238.
- STÖCKLE, F. (2011). « *Die armen kleinen Bäuerlein...* ». *Schülervorstellungen zu mittelalterlichen Herrschaftsformen: Ein Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion*, Oldenburg : Didaktisches Zentrum.
- STRAUB, J. (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik: Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*, Berlin : de Gruyter.
- SUTER, B. (1977). *Arnold Winkelried, der Heros von Sempach: Die Ruhmesgeschichte eines Nationalhelden*, Stans : von Matt.
- WASER, A. (2013). « Winkelried, Arnold ». Dans : *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/024437/2013-12-02/>
- WINCKELMANN, J.J. (1756). *Gedanken ueber die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerey und Bildhauerkunst*, Dresden/Leipzig: Verlag der Waltherischen Handlung. Online. <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/winckelmann1756> (accessed 16 July 2018).

Construire une bande dessinée en classe pour mettre en œuvre un raisonnement géographique

Maurice Julie

MAURICE Julie, Doctorante en didactique de la géographie, Laboratoire de Didactique André Revuz, Université de Paris, julie.maurice@ac-versailles.fr

Résumé : Longtemps déconsidérée, la bande dessinée est récemment devenue un objet de recherche en géographie et en didactique. En classe, peu de professeurs d'histoire géographique y ont recours bien qu'elle puisse enrichir les enseignements. L'écriture d'une bande dessinée est un triple processus d'hybridation entre différents types de savoirs, des méthodes et des raisonnements. Ces hybridations permettent l'émergence d'une démarche singulière, spiralaire et expérientielle, c'est ce que développe ce chapitre qui se base sur un corpus de seize bandes dessinées. Des outils spécifiques ont été créés afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle la construction d'une bande dessinée en géographie prospective permet de penser le raisonnement géographique en classe comme un processus d'hybridation.

Mots clés : prospective, bande dessinée, raisonnement géographique, géographie expérientielle, hybridation

Abstracts : Long discredited, comics have recently become an object of research in geography and didactics. In the classroom, few history and geography teachers use them, even though they can enrich their teaching. Writing a comic strip is a triple hybridization process between different types of knowledge, methods and reasoning. These hybridizations allow for the emergence of a singular, spiral and experiential approach, which is what this chapter develops, based on a corpus of sixteen comics. Specific tools have been created in order to verify the hypothesis that the construction of a comic strip in prospective geography allows one to think of geographic reasoning in the classroom as a hybridization process.

Keywords : prospective, comics strips, geographical reasoning, experiential geography, hybridization

Introduction

La bande dessinée est l'objet d'un engouement récent en géographie, ce dont témoigne la thèse sur *L'espace géographique* soutenue par Julien Champigny en 2010 ou encore l'organisation de colloques tel que *Les géographies de Tintin* organisé par la Société de géographie en 2017. La recherche en didactique aborde la bande dessinée selon différents angles, dont celui de la pertinence de l'écriture d'une bande dessinée comme démarche didactique fructueuse (De Hosson, Bordenave & Kermens, 2019). C'est dans cette perspective que s'inscrit cette recherche réalisée dans le cadre d'une thèse. L'objectif est de développer une démarche d'écriture de bande dessinée par des élèves pour les amener à construire un raisonnement géographique.

Centré sur l'espace, dynamique et multiscalaire, le raisonnement géographique fait intervenir des acteurs dotés d'une intentionnalité qui proposent un discours sur l'espace. Enfin, il implique la mise en œuvre de concepts (Levy & Lussault, 2013). Son expression permet de répondre à plusieurs questions fondamentales en géographie (Où ? Pourquoi là et pas ailleurs ? etc.). Le raisonnement géographique est « rétrospectif et prospectif » (Mérenne-Schoumaker, 2012), il suppose de « trouver dans les évolutions du passé les explications des structures spatiales du présent et, à partir des tendances actuelles, de dégager des évolutions possibles ou tout du moins des éléments pouvant être introduits dans des scénarios d'avenir » (p. 109).

L'hypothèse développée ici est que faire créer des bandes dessinées (BD) par les élèves est un processus d'hybridation qui permet de construire un raisonnement géographique. L'hybridation est « processus de fabrication de savoirs multiréférencés, dans lequel les élèves mettent en connexion leurs propres connaissances et expériences [...] avec des savoirs disciplinaires [...] et des savoirs vernaculaires » (Bédouret & al., 2018, p.3). La création de bande dessinée en géographie hybride des savoirs de différentes natures telle que la sémiotique de la bande dessinée, les savoirs scolaires et les savoirs d'expérience des élèves ainsi que leurs représentations. En outre, élaborer une bande dessinée dans le cadre d'un chapitre de prospective territoriale est intéressant en ce qu'elle fait appel à l'imagination des élèves et à leur capacité à se projeter dans le futur.

Sylviane Tabarly (2009) définit la démarche de prospective territoriale et distingue trois temps distincts :

- le temps du diagnostic territorial opéré sur un territoire précis,
- le temps de la réflexion autour des enjeux dudit territoire et des données connues permettant la formulation d'un scénario pour l'avenir qui soit plausible, cohérent et résistant à l'épreuve du débat contradictoire,
- le temps des projets et actions répondant à ces enjeux.

Cette démarche s'ancre dans un territoire et correspond à la nécessité actuelle de mieux habiter les territoires dans un contexte de changement global. La géographie prospective est un objet qui facilite un travail autour du raisonnement géographique.

Cette hypothèse sera explorée dans le cadre d'une expérimentation qui a lieu dans deux classes de sixième sur le chapitre « La ville de demain ». Les élèves doivent, dès le deuxième chapitre de géographie « La ville de demain » découvrir le raisonnement géographique et la démarche de prospective territoriale.

Je vais d'abord montrer que la création d'une bande dessinée en géographie implique l'importation de différentes méthodes d'écriture. Puis, qu'elle produit un discours hybride. Enfin, je montrerai que la bande dessinée est un levier du raisonnement géographique.

1. La bande dessinée, un objet hybride

1.1 La Bande dessinée géographique, un processus d'hybridation

Art hybride par excellence, sa création mobilise des compétences propres à la bande dessinée, à la géographie et à d'autres disciplines comme la littérature, les arts (Dogan & al., 1991) comme le schématise la figure 1 ci-dessous.

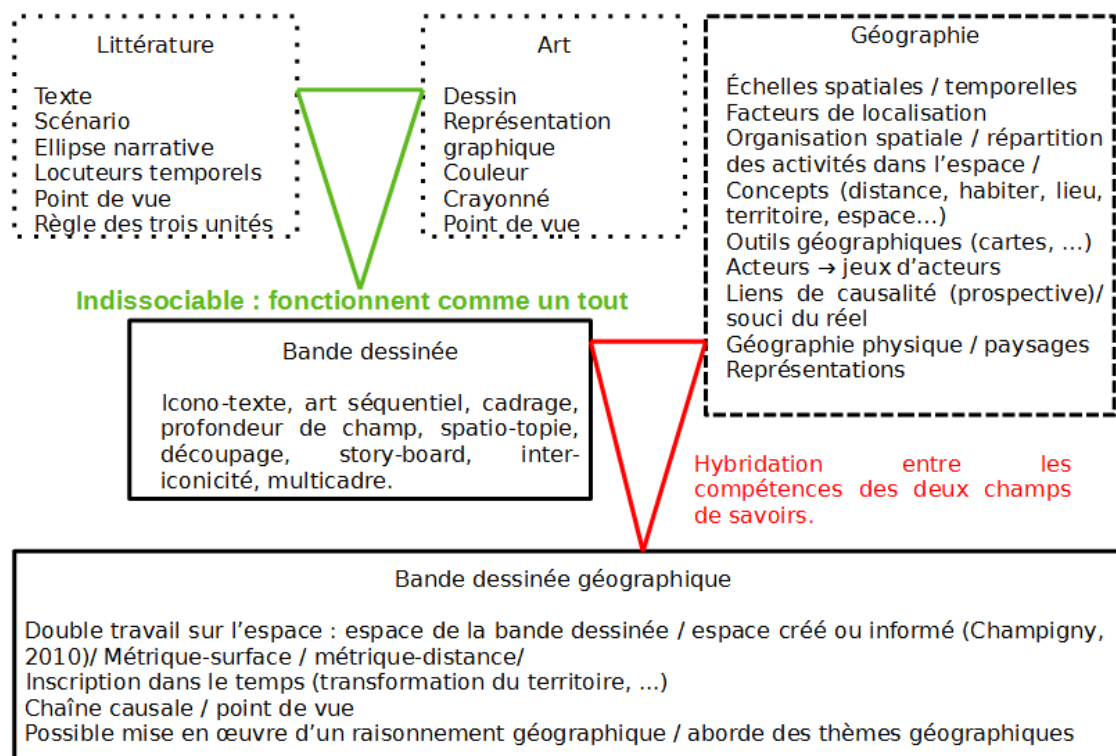


Figure 1 : La bande dessinée, un processus d'hybridation

Il s'agit d'un art icono-textuel dont la double sémiotique, partagée entre texte et image fonde la particularité, d'un art séquentiel, c'est-à-dire que les images se succèdent de manière ordonnée et cohérente pour construire une narration graphique (Eisner, 1990). La bande dessinée fonctionne sur le principe de la spatio-topie (Groensteen, 1999), « terme forgé pour réunir, tout en les maintenant distincts, le concept d'espace et celui de lieu » (Groensteen, 1999, p. 26). Elle est multicadre dans la mesure où elle repose sur le cadre qui sépare les vignettes, elles-mêmes insérées dans un strip, une planche ou une double planche. Enfin, elle fonctionne sur le principe de l'icongité.

L'articulation entre les savoirs de référence que sont la géographie et la littérature dessinée implique l'émergence de concepts particuliers tels que ceux d'« espace-créé » et d'« espace-informé » (Champigny, 2010) qui vont être étudiés au prisme des caractéristiques propres de la bande dessinée. L'espace créé correspond à un espace imaginaire créé pour les besoins de la narration, tandis que l'espace-informé est un espace dont la représentation se fonde à la fois sur la connaissance d'un espace de référence qui existe et sur les représentations que l'auteur a de ce territoire (Champigny, 2010). La bande dessinée géographique permet en outre un double travail sur l'espace (Illustration 1). Un travail sur l'espace de la bande dessinée et un travail sur l'espace géographique. Son découpage, la taille et la répartition des vignettes, l'inter-iconicité créée par l'insertion de vignettes identiques, sa séquentialité participent de sa spatialité, de son dynamisme et rendent plus ou moins grand l'espace-créé ou informé et plus ou moins longue l'action présentée. De plus, les techniques propres à la bande dessinée informent de la géographie de cet espace : les informations contenues dans les cartouches ou phylactères communiquent des informations géographiques (localisation, climat, temporalité, etc) qui, combinées à l'iconographie, permettent au lecteur de comprendre la complexité des territoires présentés. Pour illustrer nos propos, prenons l'exemple d'une bande dessinée réalisée par les élèves de 6^{ème} (Illustration 1). Nous exposerons plus tard l'ingénierie didactique qui a permis sa réalisation.

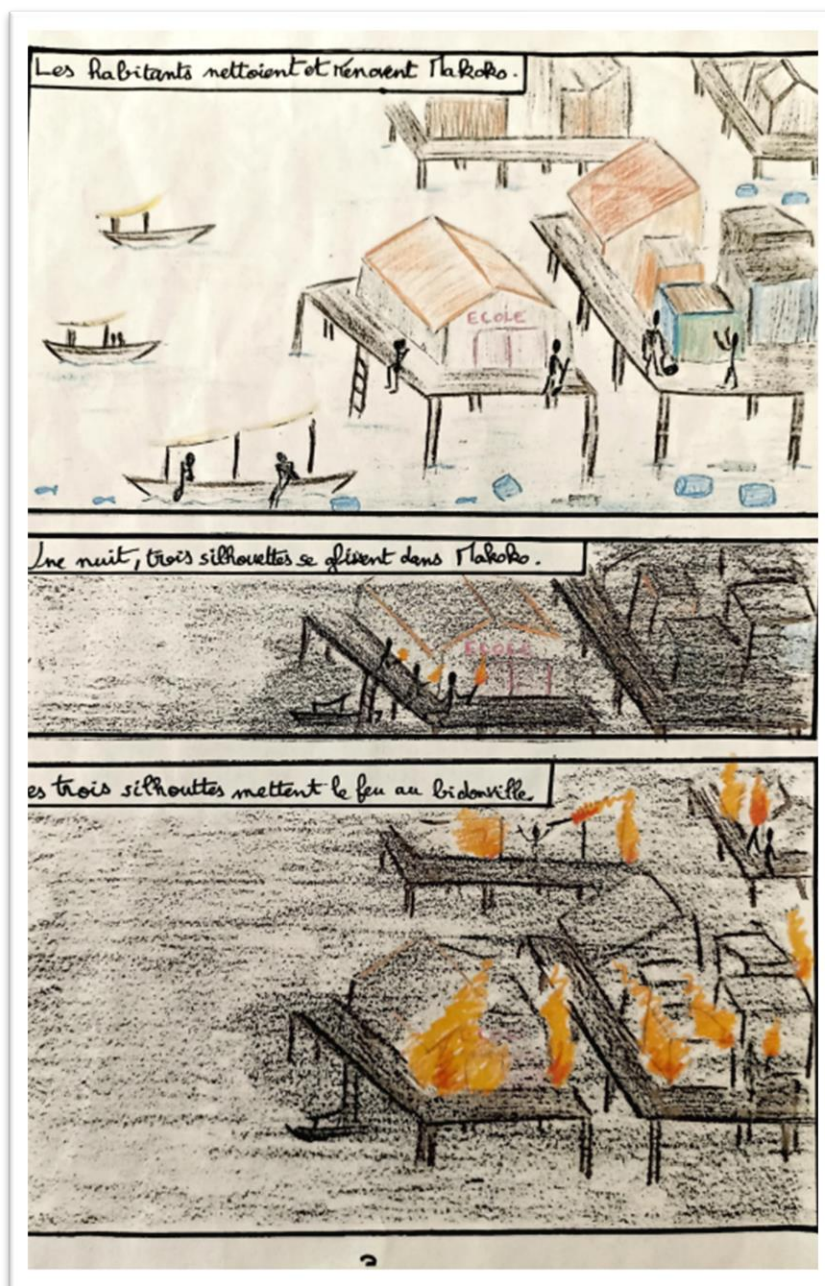


Illustration 1 : Drame à Lagos, planche 3

La bande dessinée *Drame à Lagos* (Illustration 1) met en évidence la duplicité des espaces en jeu : organisation de l'espace de la bande dessinée et création d'un espace représenté. Dans cette bande dessinée structurée en cinq planches, relatant un conflit d'aménagement entre le gouverneur de Lagos et les habitants du bidonville de Makoko, une planche entière est consacrée au bidonville.

La présentation du bidonville est divisée en trois vignettes, dont deux de taille conséquente. Ces trois vignettes se répondent, elles présentent le même angle de vue du bidonville et la même représentation. La première vignette présente les habitants qui nettoient Makoko. On ne sait combien de temps cela va leur prendre, mais la taille de la case suggère un temps assez

long. La vignette du milieu insiste sur l'action des trois silhouettes par un effet de zoom. De plus, le passage de la première vignette à la deuxième suggère un laps de temps assez long entre les deux : l'ellipse narrative n'est pas chronométrée, on sait simplement qu'« une nuit, trois silhouettes se glissent dans Makoko ». L'alternance nuit – jour est renforcée par la couleur des cases, blanche dans la première et grisée dans les deux dernières.

L'espace géographique peut être étudié grâce aux indications icono-textuelles : la localisation de l'action est donnée par le cartouche de la première case « Les habitants nettoient et rénovent Makoko » et le dessin montre l'organisation spatiale du bidonville. Souvent inondé, sa localisation implique la construction de l'habitat sur pilotis.

Cet exemple et ce qui le précède montrent que la bande dessinée est un objet hybride et que le processus d'écriture de BD par les élèves est un processus d'hybridation de savoirs, de démarches, d'espaces de nature différentes. Ce processus peut être un outil pour dépasser les difficultés que rencontrent les enseignants pour enseigner la géographie prospective.

1.2 La bande dessinée, une réponse possible aux difficultés concrètes des enseignants

Les enseignants peinent à enseigner la géographie prospective récemment introduite dans les programmes. Plus à l'aise avec l'enseignement de savoirs stabilisés « présentés comme vrais et scientifiques », ils éprouvent des difficultés à enseigner l'incertitude, « l'aléatoire et la diversité », caractéristiques de la démarche de géographie prospective (Fouache, 2021, p. 52). En effet, la majorité des enseignants considère le savoir « comme externe à l'élève et objectif » (Fouache, 2022, p.3). Nombre d'entre eux se réfère à une géographie classique scolaire et peinent à intégrer la géographicit  des élèves dans leurs séquences de cours. Par conséquent, l'imagination des élèves est peu prise en compte et les enseignants peuvent délaisser la pratique de la géographie prospective (Fouache, 2022). Ils éprouvent en outre des difficultés à enseigner le raisonnement géographique.

Démarche non conventionnelle, l'écriture de la bande dessinée pourrait être une réponse à ces difficultés. En effet, elle permet tout d'abord de mobiliser les compétences géographiques inscrites dans les programmes scolaires et dans le socle commun de connaissances et de compétences (BO spécial n 11 du 26 Novembre 2015 ; BO spécial n  8 du 25 juillet 2019) telles que la capacité à articuler les échelles, à localiser, à spatialiser,   conceptualiser ou encore à mobiliser des acteurs ou des outils géographiques se mêlent aux caractéristiques de la bande dessinée. L'illustration 2 met en évidence les compétences nécessaires à sa réalisation.



Illustration 2 : La mobilisation de la carte pour représenter la ville du futur

La vignette ci-dessus (Illustration 2) montre que les élèves ont mobilisé un outil géographique, la carte, pour représenter leur proposition de Lagos dans le futur. Ils ont spatialisé en répartissant les activités dans l'espace : on distingue à la fois des espaces et aménagements dédiés au tourisme, des constructions pour les habitants (infrastructures scolaires, bâtiments administratifs, foyers pour les SDF), des installations pour préserver l'environnement (usine de tri et de recyclage), pour s'alimenter (ferme, supermarché, marché, centre de pêche), etc. Les élèves ont également envisagé les différentes applications du concept de l'habiter (se loger, s'approvisionner, se déplacer, pratiquer des activités). Enfin, ils mettent en œuvre des raisonnements géographiques.

La bande dessinée permet aux élèves de s'immerger dans un espace-informé, de réfléchir à des scénarios qui s'appuient sur des savoirs stabilisés et d'imaginer des solutions répondant aux défis à venir. Cela peut permettre aux enseignants de dépasser les difficultés identifiées précédemment sur l'enseignement géographie prospective, à savoir l'enseignement de l'incertitude ou encore l'intégration de la géographicit  des élèves. Construire une bande dessinée géographique est un levier pour hybrider la démarche de prospective territoriale, le raisonnement géographique et la méthode de construction d'une bande dessinée. Cela implique en outre de mobiliser les compétences issues de savoirs de références spécifiques ainsi que différents types de savoirs géographiques (Gaujal, 2016). Cette articulation aboutit à la production d'un discours hybride, multir f renc  (Bédouret & al., 2018).

2. L'élaboration d'une démarche et d'outils hybrides

Aucune recherche ne porte aujourd'hui sur la création de bande dessinée géographique. Pour accompagner les élèves, il a fallu créer de toute pièce une ingénierie didactique, c'est-à-dire « un ensemble de séquences d'enseignement permettant de réaliser un projet d'apprentissage » (Douady, 2019, p. 1), qui leur permette de mener un raisonnement géographique en prospective territoriale. Cette partie présente la démarche mise en œuvre et les outils afférents.

2.1 Une démarche spécifique pour produire un discours sur l'espace

La démarche créée hybride la prospective territoriale et la bande dessinée (Figure 2). Le diagnostic territorial s'appuie sur l'étude documentée de Lagos ou New-York et est suivi de la rédaction des scénarios prospectifs. Les élèves réfléchissent ensuite en groupe à la manière dont ils peuvent répondre aux enjeux identifiés et au scénario qu'ils ont envisagé. Les projets et actions sont proposés par les élèves dans leur bande dessinée. La conception de la bande dessinée est progressive. Une fois les recherches documentaires effectuées et la démarche de prospective territoriale suivie, les élèves rédigent un scénario qu'ils étoffent progressivement du découpage au story-board et du story-board à la mise en couleur et qui permet une « mise en texte » et en image du savoir (Chevallard, cité dans Jaubert, Rebière & Pujo, 2010). L'utilisation de ces deux communautés discursives (démarche, discours, langage) par les élèves leur permet d'enrichir leur rapport au monde (Jaubert, Rebière & Pujo, 2010).

Cette démarche socio-constructiviste (Vygotski, 1934 ; Bruner, 1960) est spiralaire et expérientielle (Figure 2). Elle articule la géographie spontanée, c'est-à-dire les savoirs issus de l'expérience propre des élèves et la géographie raisonnée, composée des « contenus à acquérir en géographie scolaire » (Leininger-Frézal, Gaujal, Heitz & Colin, 2020, p.1). Elle permet aux élèves de questionner leurs représentations, leurs pratiques spatiales à l'aune des savoirs et connaissances acquises en classe. Elle s'inspire du modèle des 4I conçu par le groupe de recherche Pensée spatiale (Leininger-Frézal, 2019 ; Leininger-Frézal & Gaujal, 2018) et se décline en quatre phases :

- L'immersion : les élèves créent une bande dessinée et s'immergent dans un espace-informé
- L'interaction : elle est multiple et correspond à différentes phases telles que l'étude de cas, la sortie de terrain, le diagnostic territorial, la rédaction des scénarios prospectifs, les réflexions sur les réponses à apporter, la rédaction du script, le découpage, l'élaboration du story-board, le crayonné et la mise en couleur.
- L'institutionnalisation : différentes phases d'institutionnalisation s'entremêlent entre les interactions. Les concepts sont réactivés entre chaque phase, les scénarios prospectifs sont analysés en groupe et donc soumis à l'évaluation des pairs, leur plausibilité est vérifiée, la cohérence du découpage vérifiée.
- L'implémentation : celle-ci constitue en un contrôle portant sur l'appropriation des concepts et leur réutilisation dans d'autres chapitres.

Les concepts, notions et savoirs sont abordés progressivement, par étape et répétition au fur et à mesure du projet. Les concepts de la géographie urbaine sont mobilisés et réactivés dans les diverses phases d'interaction et d'institutionnalisation, de sorte que les élèves se les approprient durablement c'est ce que montre la figure 2.

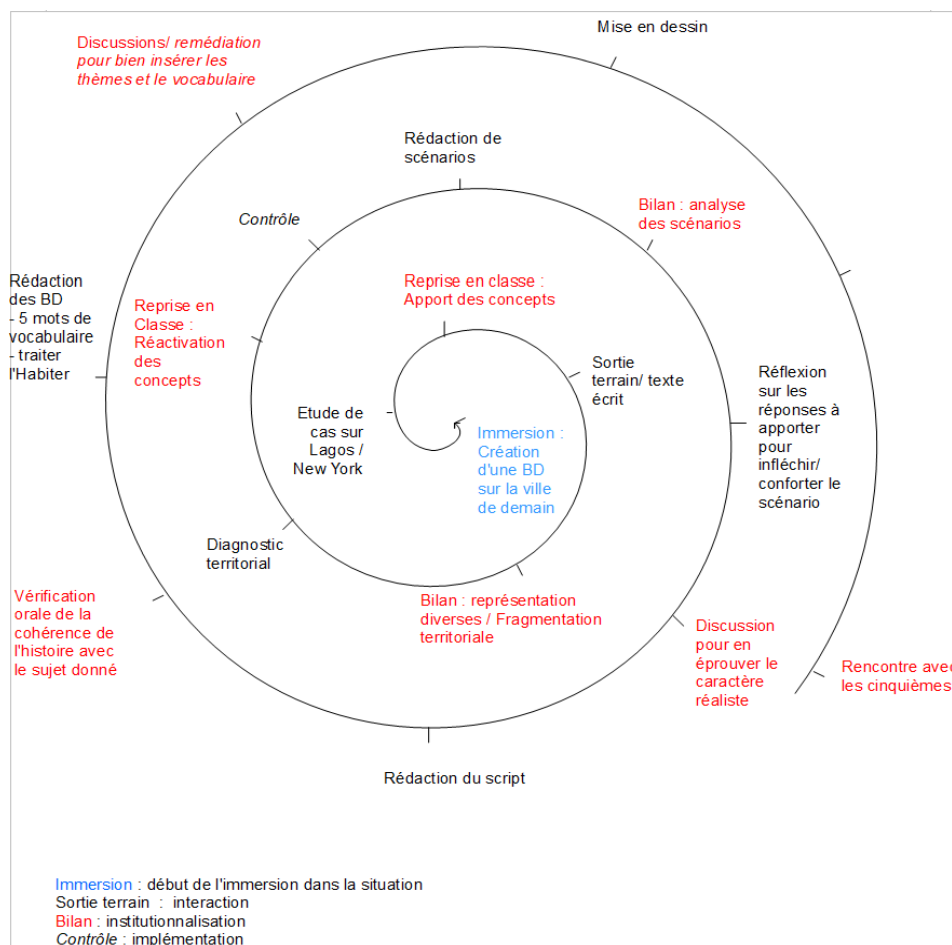


Figure 2 : Une démarche spiralaire et expérientielle (Maurice, 2020)

L'agrégation des savoirs d'expérience et des connaissances acquises en classes est permise par la mobilisation du modèle des 4I. Le va-et-vient permanent entre ces deux registres de connaissances facilite à la fois la transformation des savoirs quotidiens des élèves et leur appropriation des concepts scientifiques. La mise en scène des concepts, notions et vocabulaire appris en classe par l'entremise de l'étude d'un dossier documentaire est une manière de faire de la géographie qui renforce leur capacité d'abstraction. Ainsi, dans la bande dessinée « Une enquête à New York », trois enfants visitent New-York, constatent un certain nombre de défis et cherchent à y apporter des réponses. Les élèves-auteurs se transforment en acteurs qui mettent en scène leurs propres pratiques spatiales à travers des déambulations dans la ville (Illustration 3, Vignette 1) ou encore via l'utilisation du métro (Vignettes 4 et 5). La bande dessinée montre que la métropole est trop polluée. Ils ont de surcroît recours à différents concepts qu'ils mettent en réseau tels que ceux de pollution, de mobilité ou encore de distance qu'ils illustrent et précisent via l'iconotexte, en se déplaçant dans l'espace-informé et dans la bande dessinée. Le nombre de cases dévolues au transport en métro (2) au regard du nombre total de cases de la planche (6) montre que les quartiers du Bronx et de Manhattan sont éloignés l'un de l'autre (Vignettes 4 et 5). De cette manière, les élèves mobilisent le concept de distance et le relie à celui de mobilité. Le métro est représenté d'après leurs connaissances du métro parisien et leur espace-informé est une récréation. La ligne

empruntée n'a pas de réalité, aucune ne relie à la fois Manhattan, Le Bronx et la banlieue du New-Jersey. L'institutionnalisation peut permettre d'aider les élèves à mieux comprendre l'organisation de la métropole, à mieux spatialiser. Des apports de l'enseignant sont nécessaires comme pour leur rappeler que le New-Jersey par exemple, est un État et une banlieue et non un quartier de New-York. De plus, les deux quartiers représentés sont différents, leur architecture diffère, tout comme les problématiques. Manhattan est propre, les immeubles sont en verre et nombre de taxis et limousines circulent (Vignette 2) tandis que le quartier du Bronx (Vignette 6) est « sale » et « insalubre », les immeubles y sont abîmés et les poubelles débordent. Les planches suivantes proposent des solutions : les personnages principaux créent une association et recrutent des volontaires locaux pour rénover le quartier. Là encore, les élèves utilisent leurs connaissances propres — l'existence d'une association — pour apporter une solution à des problématiques soulignées par le dossier documentaire proposé — la vétusté des habitations du Bronx —. Ils contactent également la mairie afin d'assurer la promotion de la gratuité des transports publics pour résoudre le problème de pollution inhérent aux mobilités dans la métropole.



Illustration 3 : Une enquête à New-York. Planche 2

Ainsi, la démarche créée articule la démarche de prospective territoriale et la démarche de création de la bande dessinée pour proposer un discours sur l'espace. Analyser ces bandes dessinées produites en contexte scolaire selon cette démarche singulière implique la création d'outils spécifiques.

2.2 La création d'une grille d'analyse hybride

Vérifier l'hypothèse selon laquelle la construction d'une bande dessinée permet aux élèves de mettre en œuvre un raisonnement géographique en géographie prospective a impliqué l'étude d'un corpus de seize bandes dessinées d'élèves ainsi que la création d'une grille d'analyse (Tableau 1).

Celle-ci se fonde sur les différentes composantes du raisonnement géographique (Mérenne-Schoumaker, 2012 ; Colin, Heitz, Gaujal, Giry & Leininger-Frézal, 2019) : les jeux d'acteurs, la présence d'un raisonnement multiscalair, la spatialisation, le dynamisme de la bande dessinée avec l'inscription dans le temps ou la mobilisation du concept de distance, la présence d'une chaîne causale logique et cohérente entre les différents territoires et le scénario, l'utilisation des concepts. Elle inclut également les représentations des élèves. Pour chaque item considéré, il a fallu définir les éléments pertinents puis les identifier dans les bandes dessinées. Par exemple, il a fallu rechercher quelles échelles ont été mobilisées par les élèves dans les BD.

Marqueurs du raisonnement géographique	Que rechercher dans les bandes dessinées ?	Marqueurs et variables dans les travaux des élèves
Acteurs		
Jeux d'acteurs	<ul style="list-style-type: none"> - quels acteurs ? Institutionnel, citoyens, associations...) - quel poids ? - quel rôle ? (acteur, agent → définition de Lévy, Lussault) - rapport auteur-lecteur - des conflits d'usage et d'aménagement 	<ul style="list-style-type: none"> - texte / image - nombre de cases dévolues à chaque acteur / nombre de phylactères / étude icono-textuelle - point de vue - adresse nominale, dessin - marqueurs d'opposition
Jeux d'échelles et dynamiques		
Échelles spatiales	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles échelles géographiques (mondiale, nationale, locale, micro-locale) sont mobilisées ? 	<ul style="list-style-type: none"> - analyse icono-textuelle - composition : - cadrage (échelle des plans, angle de visée, effet de zoom), profondeur de champ (perspective...) - taille des vignettes - recours à des outils géographiques (cartes, plans) permettant l'abstraction

Dynamisme	<ul style="list-style-type: none"> - échelle temporelle - mobilisation du concept de distance 	<ul style="list-style-type: none"> - analyse textuelle : locuteurs temporels / bandeau.../ récitatifs / - analyse iconographique : éléments naturels ou artificiels - art séquentiel : nombre de séquences/ nombre de cases par séquences/ nombre de bulles / métrique-surface et métrique-distance de l'espace-créé / inter-icongicité / inter-case / ellipses - nombre d'actions / type d'actions / meta-image - perspective - type de scénario (engendre des déplacements ou non...)
Spatialisation		
Présence de différents ensembles spatiaux	<ul style="list-style-type: none"> - quels ensembles ? - quelle hiérarchisation des ensembles ? - quelle polarisation, répartition des activités ? Quelle mise en œuvre des réseaux (transport, circuits d'approvisionnement) 	<ul style="list-style-type: none"> - nombre, emboîtement de séquences, - nombre de cases par séquences / inter-icongicité (géométrie des images) - activités représentées, mentionnées : mise en scène des activités (analyse icono-textuelle) / Localisation
Chaîne causale		
Chaîne causale logique et cohérente	<ul style="list-style-type: none"> - cohérence narrative : cohérence entre l'exposition des défis et de la ville du futur 	<ul style="list-style-type: none"> - séquences qui se répondent les unes les autres - cohérence avec les travaux intermédiaires notamment avec le scénario proposé. - quelle trame conceptuelle ? - interaction texte-image - analyse textuelle : locutions conjonctives / pronoms
Représentations	<ul style="list-style-type: none"> - quelles représentations ont les élèves de la métropole ? Quelles valeurs sont véhiculées dans ces bandes dessinées ? 	<ul style="list-style-type: none"> - analyse textuelle : adverbes, jugements de valeur, interaction texte-image - analyse iconographique : quels choix graphiques de représentation ? Couleurs utilisées - étude du genre (icono-textuel) - effet de réel - dimension sensible
Mobilisation et appropriation des concepts		
Mobilisation des concepts	<ul style="list-style-type: none"> - quels concepts ? 	<ul style="list-style-type: none"> - concepts utilisés consciemment ou inconsciemment - concepts laissés de côté - comparaison avec le réseau conceptuel dégagé par l'enseignant

		<ul style="list-style-type: none"> - quelle mise en mots et dessin ? - évolution entre le début du projet et la bande dessinée (prise en considération des travaux intermédiaires)
--	--	--

Tableau 1 : Une grille d'analyse étudiant le raisonnement géographique à l'aune des caractéristiques de la bande dessinée

Cette grille est utilisée de manière systématique pour étudier les bandes dessinées. Ainsi, dans la bande dessinée *Le futur imaginaire de Lagos*, différentes échelles sont mobilisées.



Illustration 4 : Le futur imaginaire de Lagos. Planche 2, vignette 1

Dans la vignette ci-dessus (Illustration 4), le maire de Lagos se situe à l'échelle locale lorsqu'il explique que sa métropole rencontre des difficultés financières, d'approvisionnement et que la ségrégation socio-spatiale y est marquée. Il demande cependant de l'aide au président du Nigéria et s'inscrit dans une dynamique nationale. Le budget de l'État peut permettre de résoudre les problématiques de la ville. La volonté de transformation de la ville entière est d'ailleurs annoncée à la télévision nationale (Planche 6, Vignette 1). Les élèves ont manifestement compris comment emboîter les échelles. Ce changement d'échelle est ici signifié par le texte compris dans une bulle.

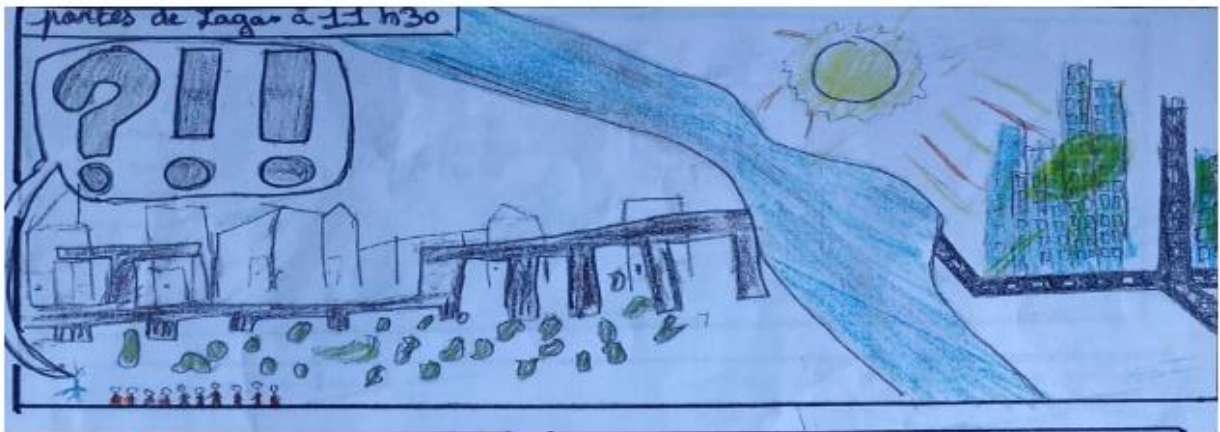


Illustration 5 : Le futur imaginaire de Lagos. Planche 2, vignette 1

Le président du Nigéria, en visite à Lagos paraît stupéfait de constater l'état du bidonville de Makoko, ce qui est signifié par le contenu et la taille du phylactère (Illustration 5). Le contraste est important entre le bidonville, délabré, dépourvu de route et le quartier d'affaire situé de l'autre côté de la lagune, constitué d'immeubles en verre, ce qui se voit au reflet (vert) du soleil qui tape sur les vitres et desservi par des routes goudronnées. Les inégalités socio-spatiales mentionnées dans la vignette 1 de la planche 2 (Illustration 4) sont ici explicitées et mises en image.



Illustration 6 : Le futur imaginaire de Lagos. Planche 3, vignette 5



Illustration 7 : Le futur imaginaire de Lagos. Planche 7

L'intégralité de la ville est transformée, le bidonville est aménagé (Illustrations 6 et 7) avec des commerces (boulangerie) et lieux de loisirs (cinéma) s'apparentant à des quartiers de centre-ville, permettant de combler partiellement les disparités entre les quartiers et montré à l'échelle d'une rue (Illustration 7). Les élèves se situent donc à différents niveaux d'analyse : l'échelle micro-locale, locale, nationale et recourent pour le montrer à des variables de différentes natures.

La grille d'analyse ainsi constituée permet de lire les bandes dessinées d'élèves au prisme du raisonnement géographique, en mêlant caractéristiques du raisonnement géographique, de l'analyse d'image en géographie et de la bande dessinée. Si cet outil est pertinent pour appréhender la mise en œuvre réelle ou non du raisonnement géographique, elle ne permet pas de distinguer des idéaux-types. Il s'est avéré nécessaire pour cela, d'établir une grille de critères de maîtrise du raisonnement géographique.

2.3 La détermination de niveaux de maîtrise du raisonnement géographique

Cette grille, elle aussi axée sur les critères du raisonnement géographique, détermine trois niveaux de maîtrise dudit raisonnement. Je me suis appuyée pour la créer sur les définitions des différents concepts à l'œuvre, ainsi que sur mes propres attendus en tant qu'enseignante. Enfin, j'ai étudié spécifiquement la bande dessinée d'un groupe et m'en suis servie comme étalon pour comparer l'ensemble du corpus — soit seize bandes dessinées et les travaux intermédiaires portant sur les métropoles de New-York et Lagos — permettant l'émergence de critères de maîtrise du raisonnement géographique (Tableau 2).

Trois niveaux de maîtrise du raisonnement géographique			
	1	2	3
Critères du raisonnement géographique et niveaux de maîtrise			
Échelles	<ul style="list-style-type: none"> - articulées entre elles - recours possible à un plan (abstraction) - plusieurs échelles dont l'échelle internationale - frontières 	<ul style="list-style-type: none"> - plusieurs échelles articulées entre elles, mais pas d'échelle internationale. - recours possible à un plan (abstraction) 	<ul style="list-style-type: none"> - échelle locale ou micro-locale essentiellement - problème d'inscription dans l'espace (problème de frontières)
Dynamiques	<ul style="list-style-type: none"> - véritable temporalité (présent-futur) - mobilisation du concept de distance 	<ul style="list-style-type: none"> - inscription dans le temps, mais pas de marqueurs temporels clairs : difficile mesure du temps, des actions ou temporalité peu crédible. - pas forcément de mobilisation du concept de distance. 	<ul style="list-style-type: none"> - pas d'inscription dans une temporalité autre que le temps présent. (le temps des modifications territoriales est difficile voire impossible à percevoir) - inscription dans le temps des déplacements - difficile mobilisation du concept de distance.
Acteurs	<ul style="list-style-type: none"> - acteurs qui agissent et ont un discours sur l'espace (conflits) - représentation d'habitants dans leur vie quotidienne 	<ul style="list-style-type: none"> - représentation d'acteurs, mais uniquement présentés après les modifications territoriales OU - pas d'habitants dans la ville. 	<ul style="list-style-type: none"> - pas d'acteurs apparents, uniquement présence de témoins - pas d'habitants représentés dans leur vie quotidienne.
Organisation territoriale	<ul style="list-style-type: none"> - différents ensembles spatiaux hiérarchisés - taille conséquente de l'espace-créé - différentes activités 	<ul style="list-style-type: none"> - différents ensemble spatiaux - taille de l'espace-créé moyenne - peu d'activités réparties en différents lieux - identification de l'espace de 	<ul style="list-style-type: none"> - un ou deux espaces représentés - taille de l'espace-créé restreinte - pas de répartition

	réparties en différents lieux - identification de l'espace de référence	référence, mais dans une ou deux cases seulement.	différenciée des activités - pas d'identification de l'espace de référence : il pourrait être n'importe où.
Causalité	- histoire cohérente - identification des défis et de leurs réponses - cohérence entre les défis et leurs réponses	- problème de narration / insertion de cases pour répondre à la commande, mais sans forcément de lien logique avec le reste de la narration - pas de différenciation entre les défis et leurs réponses	- la narration ne permet pas de traiter le sujet - pas de défi
Souci du réel	- en prise avec la réalité	- éléments crédibles, mais petits éléments de confusion montrant une difficulté à s'extraire de son expérience propre	- pas crédible. Difficultés de représentation du réel. - projection des élèves dans leur bande dessinée qui les empêche de conceptualiser.
Conceptualisation			
Métropole	- la métropole exerce des fonctions de commandement, est ouverte sur le monde, est attractive et rayonne - réseau conceptuel complet, avec des liens entre les différents aspects	- trois critères sur les quatre définissant une métropole sont traités - réseau conceptuel incomplet	- deux critères au maximum sont abordés. - fonctionnement d'une métropole peu compréhensible
Habiter	- les élèves ont traité les différentes composantes de l'habiter : se loger / se déplacer / s'approvisionner / pratiquer des activités - différents modes d'habiter. La métropole est un espace vécu et perçu par ses habitants.	- trois composantes sont abondamment traitées. - différents modes d'habiter, mais prédominance technocratique. La ville est un espace qui est aménagé. Présentation d'un projet d'urbanisme.	- deux composantes maximum sont abordées. - présentation d'un mode d'habiter seulement
Concepts	- au moins cinq concepts utilisés volontairement - au moins cinq concepts utilisés sans le savoir	- au moins trois concepts utilisés volontairement - au moins trois concepts utilisés sans le savoir	- deux concepts maximum utilisés volontairement - deux ou trois concepts utilisés sans le savoir

Tableau 2 : Les trois niveaux de maîtrise du raisonnement géographique

Pour construire la typologie présentée ci-dessous, j'ai créé un tableau constitué de neuf colonnes correspondant aux items du raisonnement géographique, dont trois consacrées à la conceptualisation. Chacune de ces colonnes a ensuite été divisée en fonction des niveaux de maîtrise explicités plus haut. J'ai enfin situé à l'aide de croix les bandes dessinées dans ce tableau. Les niveaux 1 et 2 montrent une relative maîtrise du critère tandis que le niveau 3 montre des difficultés à mettre en œuvre le critère considéré.

Ces outils ont guidé l'analyse et ont permis de faire émerger différents degrés de maîtrise du raisonnement géographique chez les élèves.

3. La production d'un discours hybride

Les analyses réalisées à partir de la grille présentée précédemment permettent d'identifier trois idéaux types, c'est-à-dire trois catégories de bandes dessinées présentant des caractéristiques communes (Weber, 1918).

L'idéal-type 1 concerne 11 bandes dessinées sur 16 qui mettent en place un raisonnement géographique. Les élèves ont en effet incarné différents acteurs, articulé des niveaux d'échelles pluriels, intégré leurs récits dans une temporalité et dans un territoire, inséré des concepts. Les élèves éprouvent quelques difficultés à envisager la métropole et l'habiter dans leur ensemble bien qu'ils présentent un réseau conceptuel presque complet.



Illustration 8 : Une bande dessinée multiscalair : Drame à Lagos

Prenons pour exemple la bande dessinée Drame à Lagos (Illustrations 1 et 8). Les élèves-auteurs ont mobilisé divers acteurs qui ont un discours sur l'espace : les habitants qui manifestent et nettoient le bidonville de Makoko, le gouverneur de la ville qui veut remplacer le bidonville pour faire rayonner Lagos à l'échelle africaine et mondiale. Les élèves spatialisent, le bidonville est représenté organisé. Les habitations sont installées sur pilotis, prenant en compte les inondations fréquentes du site géographique, différents ensembles spatiaux sont représentés. Les élèves articulent les échelles, dans la mesure où le projet plébiscité par le gouverneur a une dimension internationale et un impact local qui bouleverse à la fois le territoire et la vie des habitants. Leur bande dessinée est dynamique, l'alternance nuit-jour

est signifiée par l'iconotexte, la bande dessinée est séquencée, le schéma narratif du récit est respecté (élément déclencheur, péripéties, dénouement). La trame conceptuelle de la métropole est presque complète et les élèves mobilisent plusieurs concepts tels que l'urbanisation. Les élèves ont articulé les savoirs géographiques qu'ils ont restitués et organisés grâce à la sémiotique de la bande dessinée. Les hybridations à l'œuvre dans la bande dessinée ont facilité l'expression du raisonnement géographique.

L'idéal-type 2 concerne trois bandes dessinées au raisonnement géographique incomplet et dont la conceptualisation pose problème. L'illustration suivante (illustration 9) témoigne de la difficulté rencontrée par les élèves pour mener un raisonnement géographique. Dans *Le déménagement*, les élèves ont omis un certain nombre de composantes du concept de métropole notamment l'attractivité, et l'insertion de l'échelle mondiale. Par ailleurs, la métropolisation n'est pas abordée. Aucune différenciation territoriale n'apparaît et la question des inégalités socio-spatiales n'est pas abordée. L'espace est pensé comme uniforme. La question environnementale n'est pas mentionnée, pas plus que les nuisances inhérentes à la métropole et la question de l'approvisionnement en eau ou en électricité est traitée de manière sommaire. Les élèves de cet idéal-type ont éprouvé davantage de difficultés à inclure leurs savoirs dans un récit dessiné et les bandes dessinées délaissent certaines caractéristiques de la métropole.

Peu d'aspects de la métropole ou de ses problématiques sont dépeints dans *Le déménagement* : il n'y a pas de fragmentation territoriale, un seul quartier est représenté – avec un seul type d'habitat : un habitat vertical, d'immeubles entre quatre et dix étages. De même, les **inégalités socio-spatiales ne sont pas abordées**. L'alimentation et les logements viennent à manquer, mais il semble que ce soit davantage un **problème d'infrastructures défaillantes (P1v1)** -et donc de politiques publiques - que de surpopulation - et donc d'attractivité - dans la mesure où le **simple déplacement de la population dans une autre ville de l'autre côté de la lagune résout ces problématiques (P2v2, détail)**.

Le quartier représenté semble vétuste et mal entretenu : les murs des immeubles sont fissurés et l'unique traiteur fermé pour travaux, comme l'indiquent les panneaux dessinés (P2v1. **Détail**) et le phylactère (P2v3. **Détail**).

La métropole ne semble pas particulièrement attractive ni intégrée à l'échelle mondiale. En tout cas, rien n'apparaît en ce sens dans cette bande dessinée. Si les mobilités irriguent la métropole, le seul flux représenté ici est celui du déplacement de la population, qui s'effectue sur un pont dépourvu de toute circulation, quand bien même les embouteillages sont importants à Lagos. De même, les **conséquences de l'urbanisation sur l'environnement ne sont pas évoquées**. **La métropole est comme lissée** et ne correspond à aucune métropole connue, ni Lagos, ni aucune autre. Il est très difficile de se faire une idée de son fonctionnement à la lecture de cette bande dessinée.

Les problèmes d'accès à la ressource alimentaire sont réglés par la **construction d'un supermarché**, sans précision de la manière dont la nourriture parvient jusque là, ni sur les causes de la pénurie. **La réflexion des élèves sur les défis de la métropole et ses possibles évolutions et/ou solutions est peu développée**, à l'instar des autres bandes dessinées des idéaux-types 2 et 3.

Illustration 9 : Le réseau conceptuel incomplet de la métropole dans *Le Déménagement* (Maurice, 2020, p.180)

L'idéal-type 3 concerne deux groupes élèves qui conceptualisent avec difficulté et qui échouent à mettre en œuvre un raisonnement géographique. En effet, ils spatialisent avec difficulté, ancrent leur récit à l'échelle locale voire micro-locale et l'inscrivent dans le temps présent. Les élèves de ce groupe n'ont pas réussi à hybrider leurs savoirs et à les restituer sous forme de récit dessiné, soit qu'ils n'aient pas réellement compris le fonctionnement d'une métropole, soit qu'ils ne parviennent pas à scénariser leurs savoirs géographiques.

Ainsi, construire une bande dessinée en géographie prospective permet à la plupart des élèves de mener un raisonnement géographique. Une analyse plus fine révèle des disparités de mise en œuvre entre les composantes dudit raisonnement. En effet, la majorité des élèves met en scène des acteurs, qui agissent et proposent un discours sur l'espace, des agents, qui suivent des directives données par des acteurs ou actants, qui n'ont aucun pouvoir de transformation du territoire ni de discours sur l'espace (Lévy & Lussault, 2013). Les acteurs institutionnels sont les plus mobilisés. Dans *Le déménagement*, le maire de Lagos informe les habitants qu'il a entrepris de grands travaux de construction d'une nouvelle ville et que les habitants vont y être déplacés (Illustration 10). Les habitants incarnent essentiellement des agents, c'est-à-dire que les habitants sont des travailleurs qui suivent les directives données par les acteurs institutionnels (Illustration 12). Ils incarnent aussi des actants et sont alors passifs, comme le montre l'illustration 10 dans laquelle les habitants sont représentés sans aucune capacité stratégique, se contentant d'écouter les décisions prises pour eux par d'autres. Certaines bandes dessinées font cependant intervenir des associations ou habitants dotés d'une intentionnalité et d'une capacité stratégique comme dans *Une enquête à New-York*, où une association est créée pour restaurer le quartier du Bronx. Ses créateurs font appel aux habitants qui s'investissent (Illustration 11).



Illustration 10 : Le déménagement, Planche 1, vignette 2



Illustration 11 : Une enquête à New-York. Planche 5, vignette 1



Illustration 12 : Drame à Lagos. Planche 1, vignette 1



Illustration 13 : Le déménagement. Planche 5, vignette 1 (extrait)

De même, dans Drame à Lagos (Illustrations 12 et 13), la première planche donne le ton. Les habitants du bidonville de Makoko manifestent contre l'urbanisation et les projets de destruction de la municipalité qui veut détruire le bidonville.

Les élèves ont davantage de difficultés à mettre en place un raisonnement multiscale : quatre bandes dessinées font apparaître un raisonnement multiscale de manière explicite, cinq mobilisent différentes échelles mais sans qu'il y ait d'interaction entre elles et sept ne mobilisent qu'une échelle d'intervention.

Les élèves des idéaux-types 1 et 2 proposent un discours sur l'espace qu'ils organisent et rendent dynamiques. La démarche de prospective territoriale nécessite un ancrage temporel et géographique. Elle est hybridée, dans cette proposition didactique aux procédés propres à la bande dessinée, littéraires et artistiques. Ainsi, six bandes dessinées s'inscrivent dans le temps et mobilisent le concept de distance. Huit s'inscrivent dans le temps mais ne recourent pas à des marqueurs temporels précis. Il n'y a pas d'indication sur la durée des modifications urbaines et les élèves ne s'emparent pas tous du concept de distance. Les élèves de l'idéal-type 3 ne parviennent pas à montrer une organisation territoriale cohérente, ni d'évolution entre le présent et le futur.

Le corpus étudié montre que la conceptualisation est un exercice difficile pour les élèves de sixième. Ces derniers ont onze ans et le passage à la pensée abstraite s'effectue vers 12 ans (Piaget, 1963). Ces derniers devaient mobiliser cinq mots de vocabulaire distribué en début de thème et préalablement travaillés en classe. Cependant, les élèves de l'idéal-type 1 mobilisent un réseau conceptuel riche, ce qui est illustré dans le nuage de mots ici présenté (Illustration 13). La taille des mots du nuage ne correspond à aucune information, seule la couleur des mots importe. En rouge sont représentés les termes étudiés en cours et utilisés explicitement par les élèves de l'idéal-type 1. En orange sont restitués le vocabulaire, les concepts que les élèves ont mobilisé uniquement par le dessin. Les mots inscrits en vert foncé et en bleu correspondent aux termes qui n'ont pas été apporté par l'enseignante et qui

émanent donc de leurs pratiques sociales de référence. Ceux en vert foncé correspondent aux termes écrits tandis que ceux en bleu sont retranscrits par le seul dessin.

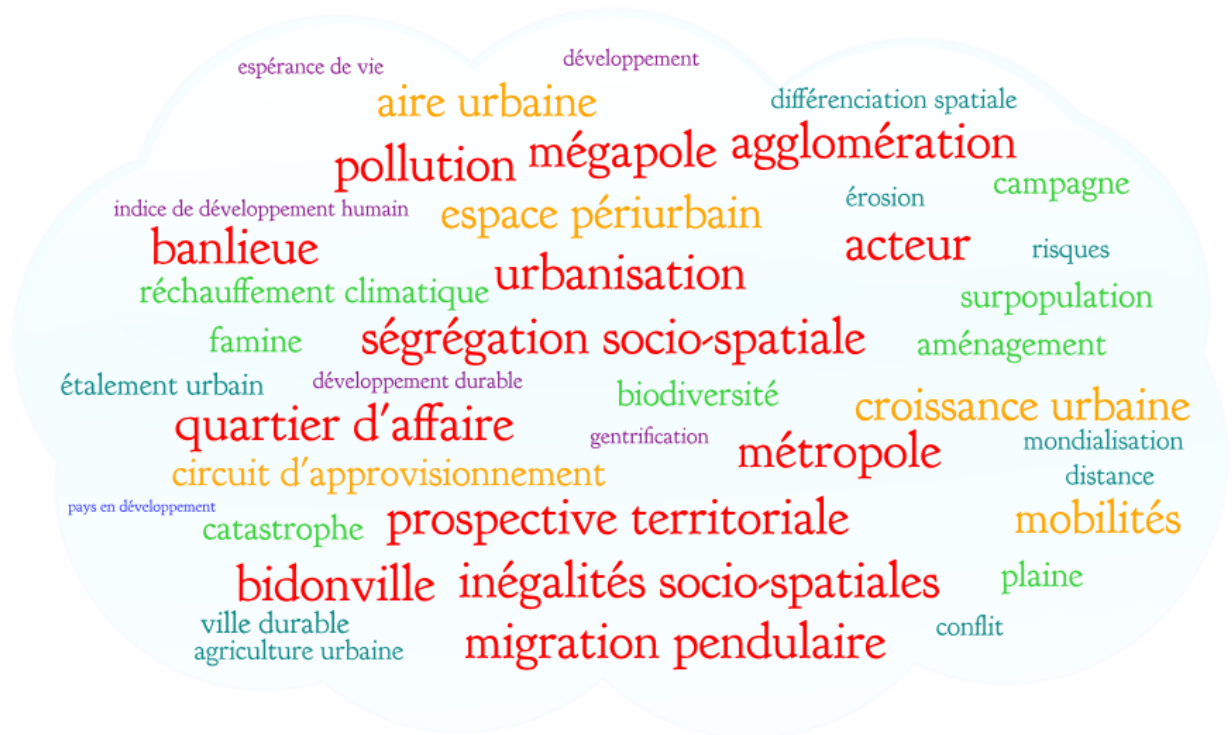


Illustration 13 : La conceptualisation dans l'idéal-type 1 (Maurice, 2020)

Ce nuage de mots met en évidence l'hybridation des savoirs à l'œuvre. Les élèves mobilisent conjointement les savoirs de référence et d'expérience qui circulent, ce qui leur permet d'enrichir leur vision du monde. En effet, les élèves s'approprient les concepts, notions et vocabulaire enseignés par l'enseignante et recourent également à des concepts et notions issus de leurs pratiques sociales de référence. Les savoirs circulent également entre les élèves. Le terme de « mixité sociale » a par exemple été apporté par un élève dont le père est éducateur spécialisé. Il l'a expliqué à l'oral à ses camarades qui l'ont inclus dans leur bande dessinée comme pendant à la ségrégation socio-spatiale étudiée en classe.

Les élèves de l'idéal-type 2 mobilisent au maximum deux ou trois concepts et éprouvent davantage de difficulté à conceptualiser (Illustration 9).

Conclusion

Les hybridations à l'œuvre dans la bande dessinée sont multiples. Art hybride, la bande dessinée mêle littérature et dessin dans une sémiologie duale, l'iconotexte. De plus, elle l'articule dans la démarche de création présentée à d'autres méthodes et modes de pensée telles que la prospective territoriale et le raisonnement géographique. Cette ingénierie didactique articule donc des démarches, des savoirs disciplinaires distincts et des savoirs

géographiques de différentes natures que sont la géographie spontanée et la géographie raisonnée. Ces multiples hybridations permettent à la plupart des élèves d'enrichir leur rapport au monde et de mettre en place un raisonnement géographique dans leurs bandes dessinées (Figure 4).

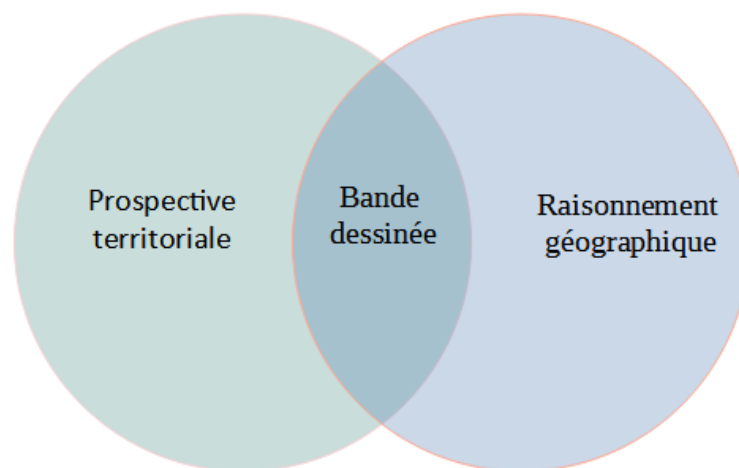


Figure 4. Des méthodes hybridées permettant l'émergence d'une démarche singulière.

Cependant, plusieurs limites à l'étude sont à souligner. L'échantillon est restreint et il n'a pas été possible d'effectuer une comparaison avec d'autres dispositifs, l'épidémie de covid ayant empêché cette étape. Le dispositif mérite d'être amendé afin de mieux articuler méthodes et types de savoirs. Ces derniers points sont en cours de développement dans le cadre d'une thèse de doctorat réalisé dans le cadre du groupe de recherche Irem BD-GEO de Paris Cité. La démarche nouvellement créée hybride la démarche du raisonnement géographique, du schéma actanciel formalisé par Greimas (1966) et du schéma narratif et implique un renforcement de l'apport en savoirs experts géographiques.

Bibliographie

AQUATIAS, S. (2018). « La bande dessinée à l'école hier et aujourd'hui », *Éducation et bande dessinée*.

AUDIGIER, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, à la recherche de modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse de doctorat, Paris VII.

- BÉDOURET, D., VERGNOLLE MAINAR, C., CHALMEAU, R., JULIEN, M.-P. et LENA, J.-Y. (2018). « L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable », *Projets de paysage*. <http://journals.openedition.org/paysage/1034>
- BLANCHARD, M. et RAUX, H. (2019). « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié ». *Trema*, n°51. <https://journals.openedition.org/trema/4818>
- BRUNER, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press. <http://bitly.ws/wWrP>
- CHAMPIGNY, J. (2010). *L'espace dans la bande dessinée*, Thèse de doctorat. Université de Paris Diderot.
- COLIN, P., HEITZ, C., GAUJAL S., GIRY F. et LEININGER-FREZAL, C. (2019). « Raisonner, raisonnements en géographie scolaire », *Géocarrefour*, 93/4. <http://journals.openedition.org/geocarrefour/12524>
- DE HOSSON, C., BORDENAVE, L., DAURES, P.-L., DECAMP, N., HACHE, C., HOROCK, J. et KERMENS, I. (2019). « Quand l'élève devient auteur.e: analyse didactique d'ateliers BD-sciences », *Tréma*, N° 51. <https://journals.openedition.org/trema/4895>
- DOGAN M. et PAHRE R. (1991). « 7 -Hybridation : la recombinaison de fragments de sciences ». Dans : DOGAN M. et PAHRE R. (ss dir.). *L'Innovation dans les sciences sociales*, Paris : Presses Universitaires de France, « Sociologies », p. 87-104. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/l-innovation-dans-les-sciences-sociales--9782130438663-page-87.htm>
- EISNER, W. (1990). *Comics and Sequential Art*, Poorhouse Press.
- FOUACHE L., (2021). *L'enseignement de la géographie prospective : vers la construction d'une nouvelle géographie scolaire ?*, Thèse de doctorat Université de Lille.
- FOUACHE L. (2022). « La géographie prospective dans l'enseignement », *Géographie et cultures*. 116. <http://journals.openedition.org/gc/17572>
- GAUJAL, S., *Une géographie à l'école par la pratique artistique*, Thèse de doctorat Université Paris Diderot. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01816009>
- GAUJAL, S., LEININGER-FREZAL C. (2018). « Le tourisme, entre ordinaires et extraordinaires de la géographie scolaire », *Bulletin de l'association de géographes français*. <http://journals.openedition.org/bagf/4325>
- GREIMAS, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Presses universitaires de France.
- GROENSTEEN, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Presses universitaires de France.
- JAUBERT, M., REBIERE, M., PUJO, J. (2010). « Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. Dans : *Spécificités et diversités des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*. Université de Lyon – ICAR – CNRS – INRP.
- LEININGER-FREZAL, C., GAUJAL, S., HEITZ, C. et COLIN, P. (2020). « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche », *Recherches en éducation*. <http://journals.openedition.org/ree/579>
- LEININGER-FREZAL, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle*, HDR. Université de Caen.

MAURICE, J. (2020). *Construction d'une bande dessinée en géographie prospective et raisonnement géographique*, Mémoire de Master 2. Université de Paris.
<http://neuviemeart.citebd.org/?memoire2239>

MERENNE-SCHOUMAKER, B. (2012). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. De Boeck.

TABARLY, S. (2009). « Le développement durable, approches géographiques. Prospective et scénarios : des méthodes pour simuler et préparer l'avenir », *Géoconfluences*.

VYGOTSKI. L.-S. (1934). *Pensée et langage*, La Dispute.

Une explicitation du concept de métropolisation organisée par une hybridation des savoirs depuis la géographie spontanée vers la géographie raisonnée

Naudet Cédric

NAUDET Cédric, Docteur en didactique de la géographie, Université Paris-cité, laboratoire LDAR,
Naudetc@free.fr

Résumé : Le concept de métropolisation, très présent dans les curricula récents, nécessite un niveau d'abstraction élevé – une « géographie raisonnée » (Retailé, 1997) – que les élèves du secondaire ont souvent des difficultés à atteindre. S'appuyer sur les savoirs d'expérience, issus de représentations ou de pratiques spatiales – la « géographie spontanée » (*ibid.*) – permet d'organiser une hybridation de savoirs, levier d'explicitation. Cet article présente une démarche de « géographie expérientielle » (Leininger-Frézal, 2019) avec une posture de praticien chercheur. L'hypothèse principale est que cette démarche offre des conditions d'une interaction entre ces savoirs. La séquence débute par une immersion : les élèves interviewent des acteurs vivant le contexte produit par la métropolisation, dans un quartier au cœur du processus puis aux marges de la métropole. Ce matériau est retravaillé en classe, à l'aide de tableaux et de cartes conceptuelles, afin de mettre en évidence les différentes spatialités et les attributs du concept. L'institutionnalisation des savoirs s'organise par le biais des multiples interactions au sein de la classe (élèves ; professeur-élèves) et débouchent sur des combinaisons de savoirs, jalons d'une implémentation sur le long terme.

Mots clés : Acteurs, géographie spontanée, géographie raisonnée, explicitation, hybridation

Abstracts : The concept of metropolization, which is very present in recent curricula, requires a high level of abstraction — a "reasoned geography" (Retailé, 1997) — that secondary school students often have difficulty attaining. Relying on experiential knowledge, derived from representations or spatial practices — "spontaneous geography" (*ibid.*) — makes it possible to organize a hybridization of knowledge, a lever of explicitness. This article presents an approach of "experiential geography" (Leininger-Frézal, 2019) with a posture of practitioner-researcher. The main hypothesis is that this approach offers conditions for an interaction between these knowledges. The sequence begins with an immersion: the students interview actors living the context produced by metropolization, in a neighborhood at the heart of the process and then on the margins of the metropolis. This material is reworked in class, using tables and conceptual maps, to highlight the different spatialities and attributes of the concept. The institutionalization of knowledge is organized through multiple interactions within the class (students; teacher-students) and leads to combinations of knowledge, milestones of a long-term implementation.

Keywords : Actors, spontaneous geography, reasoned geography, explicitation, hybridization

Introduction

« L'activité géographique spontanée relie d'abord, fondée qu'elle est sur l'itinéraire ; l'activité géographique savante sépare finalement, pour de plus ou moins bonnes raisons, et par méthode, le double classement des natures et des ordres de grandeur. Ce sont les deux opérations antinomiques mais complémentaires qui peuvent se prendre dans l'un ou l'autre sens et qui fusionnent dans la localisation. (Retailé, 1997, p. 55) »

Cette citation liminaire insiste sur l'hybridation des savoirs à l'œuvre dans l'opération de localisation au cœur du raisonnement géographique. Toutefois cette opération d'interaction entre la géographie spontanée – issue de représentations ou d'expériences spatiales – et la géographie raisonnée – savoir rationalisé et analytique – est implicite et rarement conscientisée. Dès lors, il est possible d'interroger les conditions de cette hybridation entre les savoirs d'expérience et les savoirs rationalisés dans le cadre scolaire. Le terme d'hybridation est ici envisagé depuis sa signification étymologique – du latin *hybrida* pour considérer le croisement entre deux éléments distincts – en tant que « processus de fabrication de savoirs multiréférencés, dans lequel les élèves mettent en connexion leurs propres connaissances et expériences [...] avec des savoirs disciplinaires [...] et des savoirs vernaculaires » (Bédouret & al., 2018, p. 3). L'hypothèse de cet article est qu'une telle démarche d'interaction entre ces deux types de savoirs permettrait d'explicitier les connaissances à construire dans la géographie scolaire.

La notion d'explicitation est utilisée dans une perspective sociologique, à la suite de travaux démontrant la prégnance des inégalités sociales face à l'école (Berstein, 1975; Bourdieu & Passeron, 1964) notamment du fait des malentendus sociocognitifs (Bautier & Rochex, 1997) consécutifs à des situations didactiques insuffisamment explicites pour le plus grand nombre. Selon ce prisme d'analyse, les attendus tacites dans l'enseignement (Berstein, 2007) provoqueraient des situations dans lesquelles les élèves travailleraient « à côté » des enjeux d'apprentissage (Bonnéry, 2007).

On focalise ici plus particulièrement sur le concept de métropolisation. Ma posture est celle d'un praticien chercheur (Gaujal, 2016) c'est-à-dire que les matériaux que je vais utiliser sont issus de ma pratique professionnelle. Je suis enseignant dans un lycée de grande couronne de la région parisienne, en Essonne. Le corpus empirique est donc issu de travaux réalisés par mes élèves. Il s'agit ici de deux classes de 1^{ère} Sciences et Techniques du Management et de la gestion (STMG) soit un groupe de 50 élèves durant l'année scolaire 2020-21. Je m'appuie par ailleurs sur une démarche de géographie expérientielle, élaborée dans le cadre du groupe « pensée spatiale » de l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) de l'Université Paris Cité⁶⁴.

⁶⁴ Ce groupe a été constitué par Caroline Leininger-Frézal, enseignante-chercheuse au sein de l'Université Paris Cité et encadrant le master de Didactique. Il est essentiellement constitué d'enseignants en activité dans le secondaire ayant suivi le Master de didactique des disciplines. Le groupe initial, constitué en 2013 a été profondément remodelé. J'ai l'ai intégré en 2018 et il a connu un profond remodelage en 2020 en raison des évolutions de carrière de chacun.

Mon propos sera organisé en trois temps. Je reviens tout d'abord sur le fait que la géographie scolaire n'envisage pas d'interaction entre la géographie spontanée des élèves et la géographie raisonnée en m'appuyant sur l'exemple de l'enseignement du concept de métropolisation. Dans ces conditions, une hybridation entre ces deux types de savoirs pourrait être féconde et la géographie expérientielle pourrait être un levier pour encourager à ce pont d'explicitation, ce à quoi s'attache une séquence présentée en seconde partie. La troisième partie interroge cette hybridation en focalisant sur des écrits d'élèves réalisés a posteriori de la démarche de géographie expérientielle.

1. Une géographie scolaire à distance de la géographie spontanée : l'exemple de l'étude de la métropolisation

L'enseignement du concept de métropolisation est représentatif d'une géographie scolaire qui ne sollicite pas les expériences spatiales quotidiennes. Se centrer sur celui-ci est justifié par le fait qu'il est devenu un incontournable des programmes scolaires français en représentant environ un tiers du volume d'enseignement de la géographie prévu en classe de première. Apparu dans les programmes de géographie de lycée en 2002, parallèlement aux questionnements sur la mondialisation, le terme désigne un processus de concentration sélective de fonctions économiques dans quelques pôles urbains majeurs, lequel s'appuie sur « une logique réticulaire, génératrice de profondes disparités spatiales, mais aussi sociales » (Leroy, 2000, p. 80)

Sa transposition dans la culture scolaire comporte plusieurs hiatus. Ainsi, les programmes définissent le processus de métropolisation comme « la concentration des populations, des activités et des fonctions de commandement » et invitent à présenter les caractéristiques métropolitaines « quartier d'affaires, équipement culturel de premier plan, nœuds de transports et de communication majeur, institution de recherche et d'innovation... » puis l'inégale attractivité des métropoles. L'analyse se poursuit à l'échelle intra-métropolitaine par une focale sur « l'accentuation des contrastes et des inégalités au sein des métropoles ». L'approche du concept se situe ainsi à l'articulation des échelles nationale et mondiale, sans utiliser l'échelle micro-spatiale des élèves. Il nécessite dès lors un haut niveau d'abstraction. L'analyse d'une double-page de manuel permet de mettre en évidence les biais que peuvent véhiculer cette approche (Encadré 1).

« Étude de cas : quels défis Londres doit-elle relever pour rester parmi les premières villes mondiales ? »

« Capacité : construire une argumentation géographique »

Texte introductif

Doc 1 :
(Photographie) « La City, un quartier d'affaires européen majeur »

Doc 2 :
(Affiche) « Le marketing territorial au service du rayonnement mondial »

Doc 4 : (Carte) « Londres, une métropole reliée au reste du monde »

Doc 5 : (Extrait d'un article de Libération, 22 oct. 2018) « Londres, une place financière majeure malgré le Brexit »

Vocabulaire :

- Marketing territorial
- Métropole

Activités :

Itinéraire 1 : « un chargé de mission de la mairie de Londres doit préparer un rapport vantant les atouts de Londres dans la compétition internationale. Rédigez ce rapport d'une dizaine de lignes.

Itinéraire 2 : Répondez aux questions suivantes

1. Dans quels domaines Londres exerce-t-elle un rayonnement international ?
2. Pourquoi le marketing territorial est-il essentiel dans la compétition internationale qu'entretiennent les villes
3. Selon vous pourquoi Londres, comme la plupart des grandes métropoles internationales, n'est-elle pas classée dans les villes les plus performantes au niveau de la qualité de vie et de l'environnement ?

Doc 3 : (Infographie) « Londres dans la compétition des villes mondiales »

Encadré 1 : Maquette d'une double-page d'un manuel de première (Hachette, 2019 : 22-23)

Le corpus de documents utilisé dans cette double page focalise tout d'abord sur le haut de la hiérarchie urbaine, notamment sur les centres des affaires des très grandes métropoles. Il est ainsi spatialement sélectif, ignorant les marges du processus de métropolisation à toutes les échelles. Par ailleurs, le corpus est socialement focalisé : il ne concerne qu'une partie du spectre des activités humaines puisqu'une approche économiciste – système d'analyse qui tend à tout expliquer par le jeu de facteurs économiques (Polanyi, 2007) – est privilégiée. Dans cette double-page, les documents focalisent sur le marketing urbain, la compétition entre les villes et les liaisons aériennes entre les grandes métropoles. Autant de pratiques qui sont davantage caractéristiques d'une *upper-class* mondialisée (Wagner, 2007) et qui se placent à distance de la géographicit  – entendue ici comme rapport au monde (Thémines, 2006) – de la grande majorité des élèves. La consigne de l'« itinéraire 1 » est représentative de cette approche puisqu'elle focalise sur « les atouts de Londres dans la compétition internationale ». Par ailleurs, les documents utilisés ne présentent aucun témoignage d'acteurs. Le concept est ainsi présenté aux élèves sans mobiliser leur géographie spontanée.

Une prise des représentations des élèves (Barthes, 2017) en début de séquence permet de mesurer leur faible appréhension du concept et surtout leur difficulté pour le rattacher à des savoirs « déjà-là », qu'ils soient d'expériences ou scolaires (Encadré 2).

- Depuis l'école primaire, j'ai appris des choses sur « la métropolisation ». Qu'est-ce que j'en ai retenu ?
- Et maintenant qu'est-ce que j'aimerais savoir ou comprendre sur le sujet ?

Encadré 2 : le questionnaire proposé aux élèves- Donnez trois mots en lien avec « métropolisation »

Un deuxième corpus d'un nombre équivalent d'élèves a été récolté en classe de premières générales dans le but d'appréhender d'éventuelles spécificités des réponses de la filière STMG.

Nuage de mots obtenu pour les élèves de 1^{ère} STMG



Périurbanisation



Nuage de mots obtenu pour les élèves de 1^{ère} générale

Encadré 3 : Nuages de mots obtenus avec les réponses à la question 1 du questionnaire

Plusieurs élèves de STMG ont manifesté l'absence de connaissances antérieures autour du concept (15 élèves sur 40 pour la question 1 ; 33 élèves sur 40 pour les questions 2 et 3). Lorsqu'un élève répond : « je sais même plus faire la différence entre urbain et métropole ou même c'est quoi une métropole », cela apparaît résumer les confusions dominantes entre une ville et une métropole entretenue par le curriculum (Naudet, 2022). Les notions de flux et de concentration n'apparaissent que très marginalement dans les réponses des élèves. Les dynamiques de commandement n'apparaissent pas dans leurs représentations. Dans ces conditions, une explicitation du concept semble nécessaire. Mais comment l'encadrer ? La géographie spontanée des élèves peut-elle constituer un levier d'hybridation vers la géographie raisonnée ?

2. La géographie expérientielle comme levier d'hybridation et d'explicitation

La géographie expérientielle a été formalisée au sein du groupe « pensée spatiale ». Cette démarche s'appuie sur les théories de J. Dewey (1938), K. Lewin (1951), J. Piaget (1968) et D.A. Kolb (1984) qui postulent que la clef de la réussite pédagogique repose sur la

confrontation des élèves à une expérience courante dont l'objectif est de questionner leurs représentations, leurs pratiques spatiales puis de relire ces dernières au regard des savoirs et connaissances travaillées en classe. Le groupe « Pensée Spatiale » a expérimenté des situations d'enseignement-apprentissage permettant de passer de l'expérience à l'analyse de celle-ci *via* une démarche en quatre temps (les 4i) : l'immersion, l'interaction, l'institutionnalisation et l'implémentation. L'hybridation des savoirs est envisagée entre chacune des phases de la démarche (Figure 1).

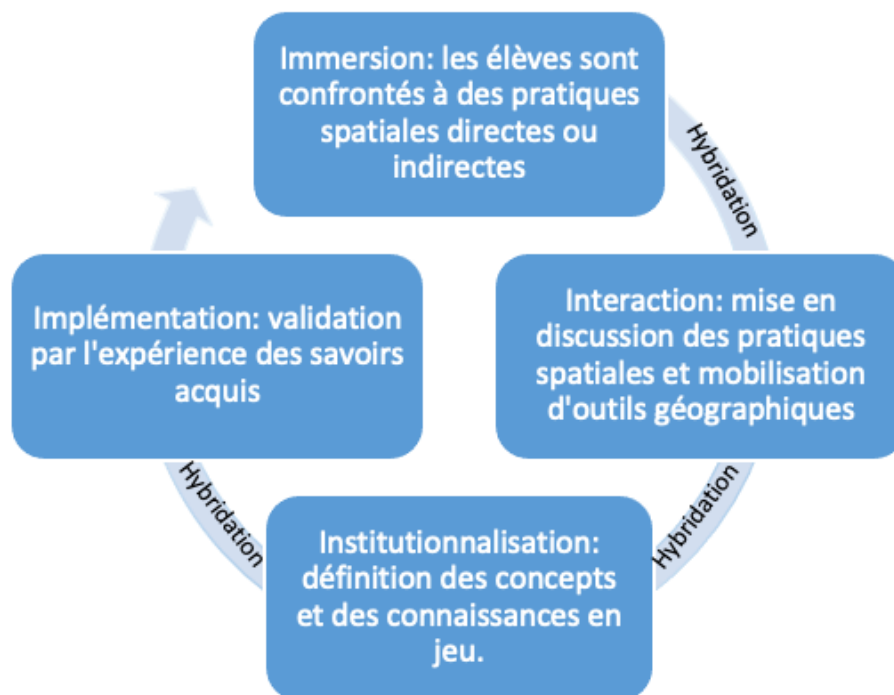


Figure 1 : Les quatre phases d'une démarche de géographie expérientielle (Leininger-Frézal, 2019)

2.1 L'immersion : interviews d'acteurs vivant le contexte produit par la métropolisation

Le choix de l'immersion dans la séquence de géographie expérientielle s'est porté sur une approche par « le terrain », *via* tout d'abord une sortie de la classe organisée sur l'esplanade de la Défense, puis par une enquête dans le territoire du quotidien des élèves. Au cours du premier temps, les élèves ont eu pour consigne d'interviewer des personnes croisées sur l'esplanade. Le questionnement a été cadré par un travail préparatoire en classe durant lequel les élèves devaient constituer des groupes puis réfléchir aux interactions avec les personnes qu'ils allaient solliciter. Chaque groupe devait proposer une liste de questions puis une synthèse a été construite par le groupe classe, par regroupements ou distinctions, à la suite des interactions professeurs-élèves ou élèves-élèves (Encadré 4) :

1. D'où vient cette personne. Pourquoi est-elle à la Défense ?
2. Quel temps de transport pour venir jusque-là ?
3. Si c'est un touriste, qu'est-ce qu'il a vu de Paris ?
4. Si c'est un travailleur, dans quelle entreprise travaille-t-il ?
5. Si c'est un habitant, idem et où il habite, pourquoi il aime ou pas habiter ici ?

Encadré 4 : le questionnaire coconstruit avec les élèves de première STMG avant la sortie à la Défense

La sortie s'est déroulée au cours d'une matinée. J'ai voulu amener les élèves en utilisant le RER pour qu'ils fassent l'expérience du départ le matin en heure de pointe, depuis la commune du lycée située en grande couronne, jusqu'à l'esplanade de la Défense, au plus fort de son activité.

Les élèves arpentaient l'esplanade et sélectionnaient les acteurs qu'ils souhaitent interviewer. Ils ont dès lors rencontré une diversité d'acteurs touchant l'ensemble des dynamiques de concentration liées à la métropolisation, notamment l'attractivité économique, culturelle et politique. Cependant, cette approche focalisait uniquement sur ces caractéristiques spatialement centrées sur le quartier des affaires. Ainsi, il est apparu nécessaire de s'intéresser à la diffusion du processus jusqu'aux marges de la métropole.

C'est pourquoi, dans un second temps, les élèves ont interviewé une personne de leur entourage se rendant régulièrement dans Paris (y travaillant, y consommant, y ayant des loisirs réguliers, *etc.*) mais habitant en grande couronne. Ils ont également comparé le prix du foncier et des loyers à Paris, en petite couronne et dans leur commune de résidence⁶⁵.

Le fait que les élèves aient eux-mêmes fait l'interview en ayant rencontré les individus leurs permet de s'ancrer dans des spatialités de la géographie spontanée (Tableau 1).

⁶⁵ Le professeur leur avait indiqué un site pour se faire : <https://www.seloger.com>

	Interview sur l'esplanade de la Défense	Interview d'une personne dans l'entourage proche
Groupe I : Emy, Soraya, Luca	1/ Femme de 42 ans ; elle vient ici pour travailler. Elle occupe un emploi de directrice financière chez Total. Elle habite à Versailles, elle met 30 minutes porte-à-porte, en prenant le RER. 2/ Femme de 34 ans qui est venue pour « voir un ami », elle habite à proximité, à Boulogne.	3/ Père d'une élève, peintre en bâtiment. A la demande de ses clients il fait des déplacements, quelques fois à Paris. Il habite à Viry-Châtillon car il a monté son entreprise ici et a trouvé une maison à rénover.
Groupe II : Laura, Naïla, Enzo & Mathéo	1/ Femme de 28 ans, elle vient ici pour travailler chez « Montre service » (centre commercial du CNIT). Habite à Clichy, elle met 20 minutes pour venir. 2/ Deux hommes de 29 et 30 ans, venus ici pour tourner un court métrage, notamment sur l'architecture. Ils habitent à Neuilly et ils mettent 20 minutes pour venir. 3/ Homme de 19 ans. Il vient pour étudier le droit. Il habite à Puteaux, dans une résidence étudiante.	4/ La mère de l'élève travaille dans le 7 ^e arrondissement de Paris. Elle met 1h10 pour y aller. Elle travaille dans l'entreprise Clarins. Le foyer familial a acheté une maison dans une commune au Sud d'Orly, le foncier étant moins cher.
Groupe III Sacha Mayline	1/ Femme de 43 ans, habitant à Nanterre. Venue faire ses courses à la Défense car « elle trouve ça sympa de venir faire les magasins avec ses enfants, puisque le centre commercial propose des choix très variés » 2/ Femme de 27 ans, habitant Toulon et venue manger avec son petit ami, qui travaille à la Défense.	3/ Le grand frère d'une des élèves fait des études de LLCER Anglais à la Sorbonne Nouvelle. Il prend le RER depuis Juvisy et met 35 minutes pour se rendre à l'université.
Groupe IV Stéphane & Eliya	1/ Homme de 57 ans, commercial travaillant avec des entreprises siégeant à la Défense. Il habite à Versailles, il vient en voiture et met 32 minutes. 2/ Homme de 20 ans, surveillant dans le collège « les bouvets » à Puteaux. Habite dans le 12 ^{ème} arrondissement, il met 1/2h pour venir en RER et en métro 3/ Femme de 30 ans, travaille au ministère de l'environnement. Habite à Sceaux. Elle met 40 minutes pour venir.	4/ Le père de l'élève interviewé se rend régulièrement à Paris car il est enseignant dans une école de journalisme. Il s'y rend également souvent « pour acheter des livres » qu'il ne trouve pas dans la commune dans laquelle il habite. Le foyer familial loue un appartement « pour un loyer nettement moins cher que dans Paris ».
Groupe V Sammy, Kenny, Shamsedine & Azedine	1/ Homme de 47 ans. Originaire de Bretagne, il est venu s'installer à Paris (14 ^e arrondissement) pour travailler dans l'entreprise Total, où il est manager. 2/ Homme de 43 ans. Il est cuisinier dans un restaurant d'entreprise. Il habite à Saint Robert dans les Yvelines car il voulait habiter une maison à la campagne mais proche de Paris. Il vient en voiture et met entre 1h et 1h30 par jour pour venir. 3/ Femme de 64 ans. Venue à la Défense pour visiter. Elle est en vacances une semaine à Paris. Elle vient d'Irlande. Elle loge dans le 5 ^e arrondissement.	4/ La sœur d'un élève sort régulièrement à Paris pour des soirées (restaurant, discothèque) et pour faire du shopping. Elle aime habiter à Viry-Châtillon car ses parents ont un appartement ici.
Groupe VI Dior/ Elisabeth/ Lina / Sarah/	1/ Homme de 50 ans. Vient souvent à la Défense pour faire du shopping au centre commercial « les 4 temps ». Il habite à Nanterre. 2/ Femme de 39 ans, venue faire du tourisme avec ses amies car elle a beaucoup entendu parler de ce quartier d'affaire. Elle vient d'Espagne et reste 10 jours à Paris. Elle est à l'hôtel à Bercy. 3/ Femme de 37 ans. Cela fait 3 ans qu'elle travaille dans l'entreprise Engie, à la Défense, dans un poste de « direction ». Elle habite à Montrouge, à 50 minutes en métro.	4/ La maman d'une élève est femme de chambre dans un hôtel particulier dans le 16 ^e arrondissement. Elle habite à Grigny.

Groupe VII Priscille et Ornella	1/ Homme de 39 ans, venu à la Défense pour un entretien de recrutement pour être ingénieur dans l'électricité. Il vient d'Élancourt et a mis 40min pour arriver jusqu'à La Défense. 2/ Femme de 43 ans, secrétaire de direction chez Axa. Elle habite à Boulogne et met 25 minutes pour venir	3/ Le père de l'élève se rend régulièrement à Paris pour son travail. Il est dirigeant d'une entreprise d'échafaudage et se déplace souvent dans les départements de Paris. Il travaille du Lundi au Vendredi et s'y rend toujours en voiture, il met parfois 1h30 pour y aller.
Groupe VIII Justine, Shana et Clara	1/ Femme de 40 ans venant de Belgique pour le travail avec une banque française. Elle a mis 3h pour venir en train et en RER. 2/ Femme de 22 ans, en Master à « Paris Dauphine ». Elle habite à Antony et met 50 minutes pour venir.	3/ Le beau-père d'une élève se rend tous les jours à Paris pour le travail. Il travaille comme agent de sécurité dans un grand magasin des champs-Élysées. Il habite à Grigny et met 1h pour aller sur place.
Groupe IX Audrey Lana et Sibel	1/ Homme de 37 ans, travaillant comme journaliste, présent à la Défense pour faire des photographies pour illustrer un article. Il prend 30 minutes pour arriver à La Défense à partir de son domicile situé à Billancourt. 2/ Adolescent de 14 ans, habitant à la Défense. Se rend à son collège situé à Puteaux.	3/ La mère d'une élève prend environ 30 à 1h pour arriver à Paris 8ème arrondissement. Elle travaille en tant que chef de ménage dans un hôtel.

Tableau 1 : Exemples d'interviews réalisés par les élèves de STMG⁶⁶

2.2 La phase d'interaction : l'utilisation d'un tableau pour appréhender les attributs du concept

Le matériau obtenu dans l'immersion nécessite d'être mis en discussion car les spatialités des acteurs passent inaperçues pour les élèves dans leur quotidien ou sont considérées comme un donné non questionnable. Afin d'éclairer les dynamiques spatiales à l'œuvre, j'ai demandé aux élèves de rapprocher chaque interview réalisée par le groupe classe avec le processus de concentration métropolitaine auquel il peut être lié. Pour cela, le tableau est l'outil privilégié pour passer de ces spatialités invisibilisées dans le quotidien des élèves à un raisonnement géographique – centré sur l'espace, dynamique et multiscalaire et faisant intervenir des acteurs dotés d'une intentionnalité qui proposent un discours sur l'espace (Tableau 2).

Trois colonnes permettent la classification : celle de gauche a pour objectif de résumer les attributs du concept. C'est aux élèves de la compléter à partir de la colonne centrale qui explicite chacune des caractéristiques de concentration de ce que les chercheurs en géographie appellent la métropolisation. Enfin, une dernière colonne devait servir aux élèves pour y consigner des exemples d'interviews qui permettraient d'illustrer chacun des critères. Ce travail est effectué en salle informatique afin de permettre aux élèves de consulter toutes les interviews et de les replacer facilement dans le tableau. Il permet une première hybridation entre la géographie spontanée, issue du matériau récolté, et la géographie raisonnée, en l'occurrence, les attributs du concept de métropolisation.

⁶⁶ Tous les prénoms des élèves sont anonymés.

Caractéristiques de la métropolisation	Critères de concentration	Quelles interviews permettent d'illustrer ces critères ?
1/ Attraction économique de la métropole. Avantage comparatif.	<ul style="list-style-type: none"> - L'île de France concentre 32% du PIB métropolitain en 2018. Elle est la 1^{ère} région exportatrice de biens avec 20,4% des exportations françaises (d'après l'institut Paris Région) - Le quartier de la Défense est le plus grand quartier d'affaires d'Europe par l'étendue de son parc de bureaux, le deuxième pour le volume d'activités financières après la City de Londres et est classé quatrième quartier d'affaires le plus attractif du monde d'après une étude publiée par le cabinet EY en 2017. - Le quartier concentre environ 2 500 entreprises et 180000 salariés (d'après parisladefense.com, octobre 2021). - En 2019, Les Quatre Temps est le centre commercial le plus visité de France avec 42 M de visiteurs (d'après LSA, mars 2021) 	Groupes I : 1 et 3 ; II : 1 et 3 ; III : 1 et 2 ; IV : 1,2 et 3 ; V : 1 et 2 ; VI : 1, 3 et 4 ; VII : 1, 2 et 3 ; VIII : 1, 2 et 3 ; IX : 3 ; X : 1, 2 et 3 ; XI : 2 ; XII : 2 et 3 ; XIII : 1, 2 et 3 ; XIV : 1 et 3 ; XV : 1 et 3
2/ Concentration de population.	<ul style="list-style-type: none"> - Selon l'Insee, l'île-de-France comptait 12,2 millions habitants au 1er janvier 2021 soit 1/5^e de la population française. La Défense accueille 600000 m² de logements et environ 20000 habitants (d'après île de France.fr, janvier 2021) 	Groupe XV : 2 + toutes les interviews de proches des élèves
3/ Attraction culturelle de la métropole.	<ul style="list-style-type: none"> Avec environ 50 millions de visiteurs en 2019, l'île de France est la première destination touristique au monde. Environ 150000 visiteurs auraient visité la Grande Arche en 2019 (d'après Le Parisien.fr, juillet 2019) 	Groupes I : 2 ; II : 2 et 3 ; III : 3 ; IV : 4 ; V : 3 et 4 ; VI : 2 ; IX : 1 ; XI : 2 ; XII : 1, 2 et 3 ; XIV : 2
4/ Dynamique sociale et spatiale de fragmentation et de ségrégation.	<ul style="list-style-type: none"> Les prix du foncier à Paris et en petite couronne repoussent les foyers en quête de loyers ou d'habitations moins chères et plus spacieuses. Les écarts de revenus sont majeurs dans la région : le revenu médian est d'environ 27000 euros par Unité de consommation à Paris et dans les Hauts-de-Seine lorsqu'il n'est que de 17000 euros en Seine-Saint-Denis (d'après l'INSEE, 2021) 	Toutes les interviews témoignent de ce processus (en forces centrifuges ou centripètes).
5/ Hyper connectivité	<ul style="list-style-type: none"> Paris est le principal hub français. La Défense est un pôle multimodal avec une gare de RER, une station de métro, de tram et une grande gare routière. 	Groupes I : 2 ; IX : 2 et 3 ; XI : 3
6/ Concentration des fonctions stratégiques.	<ul style="list-style-type: none"> Paris concentre les principaux lieux de pouvoir en France. Le quartier de la Défense est le siège de l'autorité bancaire européenne et du ministère de l'environnement 	Groupes IV : 3 ; XIV : 1

NB : les colonnes 1 et 3 du tableau étaient vides, les élèves devaient les remplir. Le professeur avait indiqué au tableau les intitulés des processus de concentration métropolitaine pour les orienter

Tableau 2 : Le tableau distribué aux élèves lors de la phase d'interaction

Les élèves confrontent ainsi leurs interviews avec celles du groupe classe. Ainsi, l'artefact devient instrument puisque les élèves l'utilisent pour s'expliquer à eux-mêmes un raisonnement avec l'espace. Il permet une médiation réflexive. Son usage doit permettre aux élèves d'effectuer des rapprochements et des distinctions. C'est un premier travail de proto-conceptualisation qui est ici à l'œuvre avant l'institutionnalisation.

2.3 L'institutionnalisation : une explicitation du professeur à l'aide d'une carte heuristique

L'étape suivante s'organise à partir des interactions entre le professeur et les élèves. L'objectif est de poursuivre le travail d'hybridation de savoirs. En effet, l'un des risques du passage par la géographie spontanée est que les élèves restent à ce premier niveau d'appréhension de l'expérience. Le tableau 2 a été réfléchi pour devenir un opérateur de secondarisation (Bautier

& Goigoux, 2004) c'est-à-dire comme un outil pour passer des savoirs spontanés aux savoirs de la discipline. Il s'agit dans cette phase d'institutionnalisation que les élèves prennent conscience du travail intellectuel qui s'est effectué.

Le professeur débute cette phase par un temps d'échange avec le groupe classe pour corriger le tableau rempli par les élèves dans la phase d'interaction. Il doit résumer le travail qui a été effectué jusque-là durant la séquence de géographie expérientielle. L'objectif est d'explicitier le travail intellectuel que les élèves ont réalisé et, se faisant, de poursuivre le travail d'hybridation de savoir depuis la géographie spontanée vers la géographie raisonnée.

Professeur : Alors, avant de poursuivre, je voulais revenir sur ce qui a été fait jusqu'à présent dans ce chapitre. Je vous ai distribué une petite fiche de révision au début

Où en sommes-nous ?

(Alicia lève la main, je l'interroge)

Alicia : nous avons fait le grand un du cours.

Professeur : Oui. Et quelle notion ou concept a-t-on étudié ?

Rayan : Métropolisation

Professeur : Oui. Nous allons essayer de définir ce concept. Ça va si je dis concept, tout le monde est OK ? Quand je dis concept, je dis un mot qui représente un phénomène. Vous vous rappelez, tous les mots qui finissent par « tion », il s'agit de processus, c'est-à-dire un phénomène qui se déroule, qui s'organise dans un temps précis, qui peut être encore actif. On l'a vu quand nous avons défini le concept de « Révolution », vous vous rappelez ?

(NB : il s'agit du premier chapitre d'Histoire de l'année)

Bon, alors qui veut résumer le processus que nous avons étudié avec les interviews que vous avez réalisées ? Qu'avez-vous mis dans la 1^{ère} colonne du tableau ?

Priscille : Alors moi, pour les quatre premières lignes, j'ai marqué qu'il y avait une concentration économique.

Professeur : oui, très bien, c'est ça. On peut aussi dire attraction. Vous pouvez aussi rajouter qu'il y a avantage comparatif. Ça veut dire qu'il y a une sélection qui s'effectue lorsque les activités économiques sont concentrées. Bon et quelles interviews illustrent ce premier critère ?

(Les élèves donnent des exemples d'interviews que nous notons dans le tableau)

Encadré 5 : Retranscription d'un extrait de l'interaction entre le professeur et le groupe classe, marquant le début de la phase d'institutionnalisation

Cette retranscription (Encadré 5) présente l'identification de l'attribut de la concentration économique par l'élève Priscille. Les autres attributs sont mis en exergue par le groupe classe, au cours de cette séance. En même temps, cette négociation – entre le professeur et les élèves qui interviennent et, entre les élèves qui interviennent à l'oral et le groupe classe qui acquiesce ou désapprouve – permet au professeur de créer une carte heuristique (Figure 2) qui met en évidence les différents attributs. Projetée au tableau et recopiée par les élèves, elle doit leur permettre de s'approprier les connexions logiques.

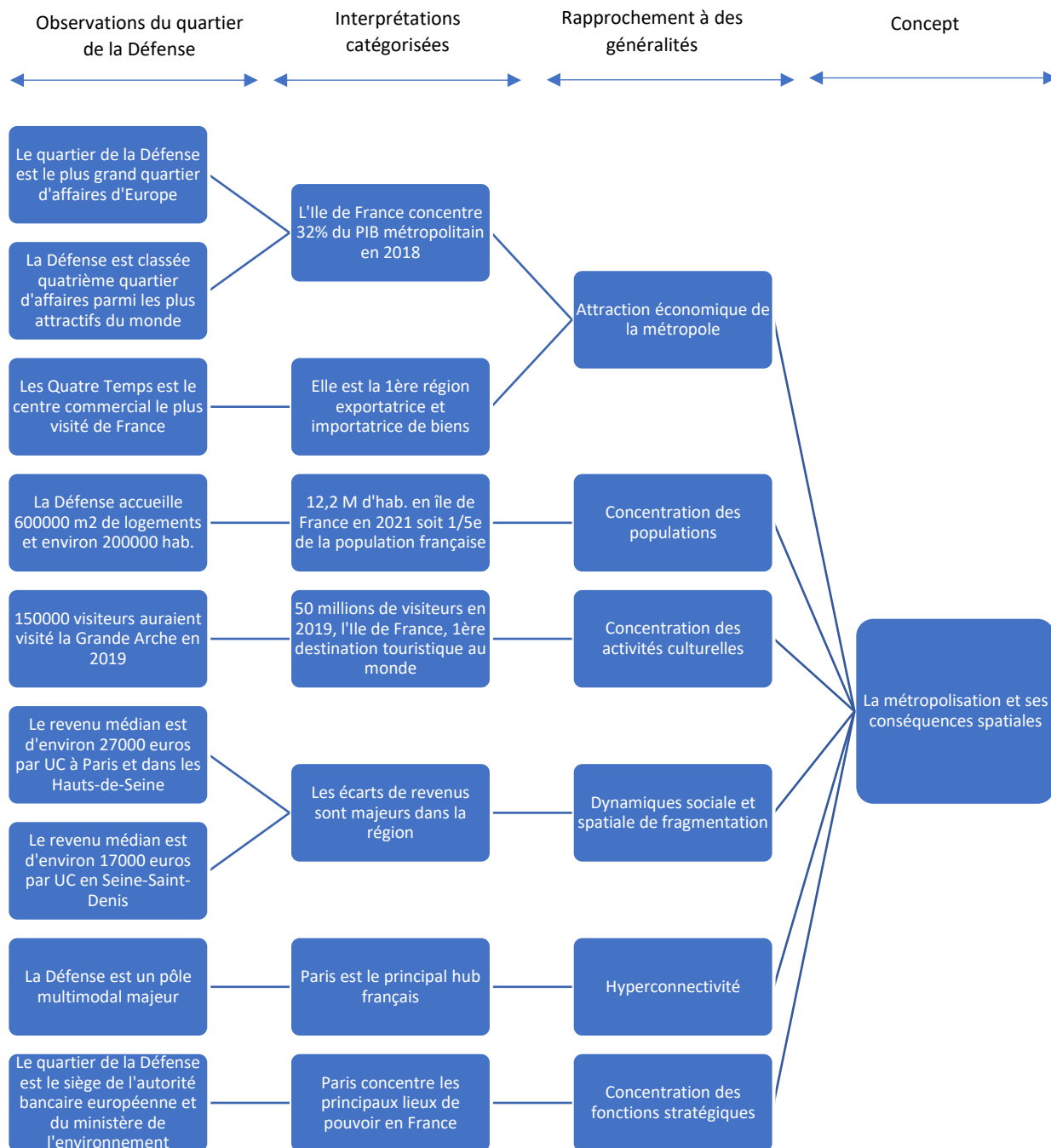


Figure 2 : La carte heuristique construite avec le groupe classe au cours de la phase d'institutionnalisation

2.4 Quelles conditions pour une implémentation ?

L'implémentation du concept, c'est-à-dire son enracinement éprouvé par la capacité des élèves à le reconnaître et à le réemployer dans un autre contexte, s'appréhende sur le long terme. Elle est envisagée ici au sein du thème avec un travail dans des espaces géographiques prescrits par les programmes. Les instructions officielles fixent en effet un cadre national pour la filière STMG : il s'agit d'aborder des « sujets d'études » – une étude de dossier documentaire sur deux sujets imposés, en l'occurrence « Lyon, les mutations d'une métropole » et « Londres, une métropole de rang mondial ». La phase d'institutionnalisation est donc contrainte par ce cadre qui oblige à utiliser un corpus de documents, ce qui bride les

possibilités d'exploiter l'hybridation travaillée avec la démarche expérimentale. En effet, on retombe dans une forme disciplinaire surplombante, invisibilisant les acteurs et freinant la conceptualisation.

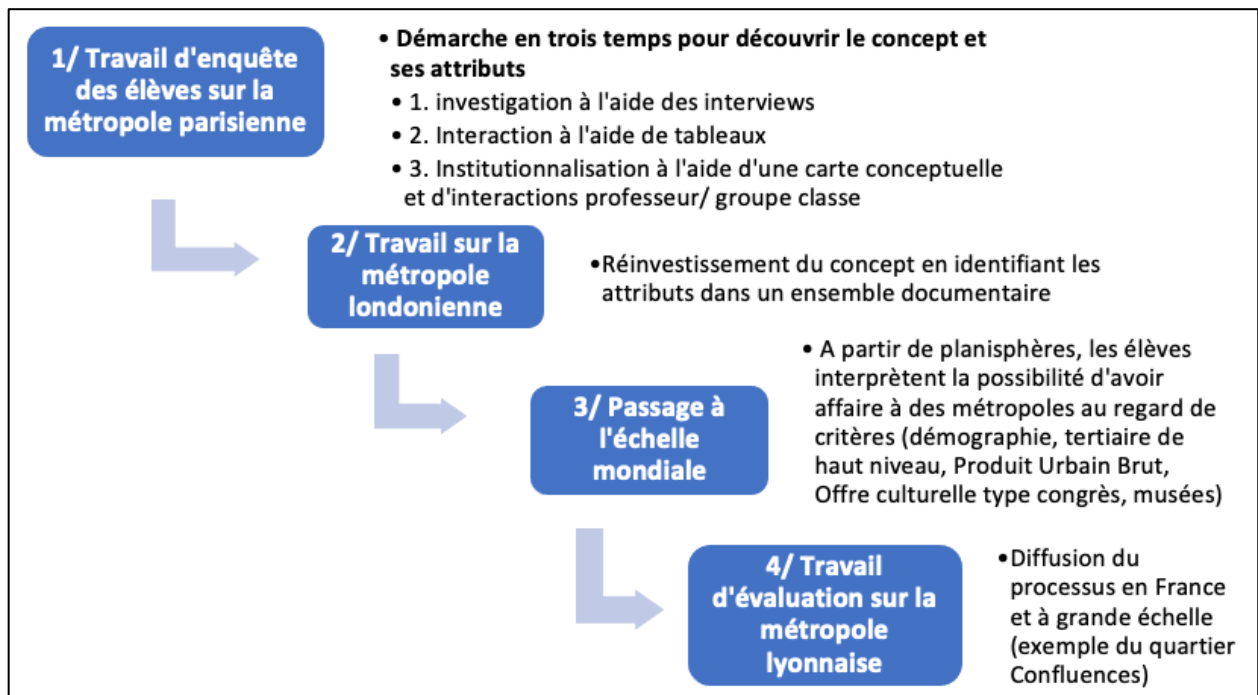


Figure 3 : Les quatre temps de structuration de la séquence de géographie expérimentale pour une explicitation du concept de métropolisation

Après le premier temps d'enquête sur la métropole parisienne, le deuxième temps consiste en un réinvestissement du concept dans un « sujet d'étude » sur la métropole londonienne, en utilisant un ensemble documentaire du manuel (Hachette, Beau & *al.*, 2019 : 164-169) qui permet de réactiver les attributs du concept dans un autre cadre géographique.

Le troisième temps comprend un passage à l'échelle mondiale, via des planisphères, pour distinguer les métropoles mondiales et les métropoles secondaires. Ce travail s'effectue à partir des critères de rayonnement distingués lors de l'enquête sur la métropole parisienne : les élèves doivent catégoriser les villes, selon leur intensité de rayonnement démographique, économique, culturel, politique ou logistique.

Le quatrième temps consiste en un travail sur les mutations de la métropole lyonnaise à partir d'un ensemble documentaire pour appréhender le processus à une autre échelle géographique mais aussi comprendre sa diffusion en France. La consigne distribuée aux élèves était formulée ainsi : « dans ce chapitre, nous avons travaillé sur la métropolisation. Expliquez en quoi ce processus influence Lyon ». La dernière partie explore la question de l'hybridation des savoirs a posteriori de la séquence à partir de ces écrits réalisés par les élèves durant cette quatrième étape.

3. Appréhender l'hybridation a posteriori du scénario de géographie expérientielle

Le cadre de l'enquête doit être précisé pour mieux situer les analyses qui suivent. Les deux classes de première STMG étaient composées de trente-deux filles et de seize garçons. L'analyse des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS)⁶⁷ des parents d'élèves de la classe (Figure 4) montrait une part plus importante de PCS défavorisées comparativement au reste du lycée. Ce constat rejoint ce qu'a pu démontrer la sociologie de l'éducation (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017; Duru-Bellat & *al.*, 2018), à savoir l'articulation entre l'origine sociale et l'inégalité de réussite scolaire. En effet, les classes de STMG sont composées d'élèves en très grande majorité en difficulté scolaire. Le passage en première générale ne leur étant pas possible ou refusé, l'orientation dans ces classes est souvent un choix par défaut ou contraint.

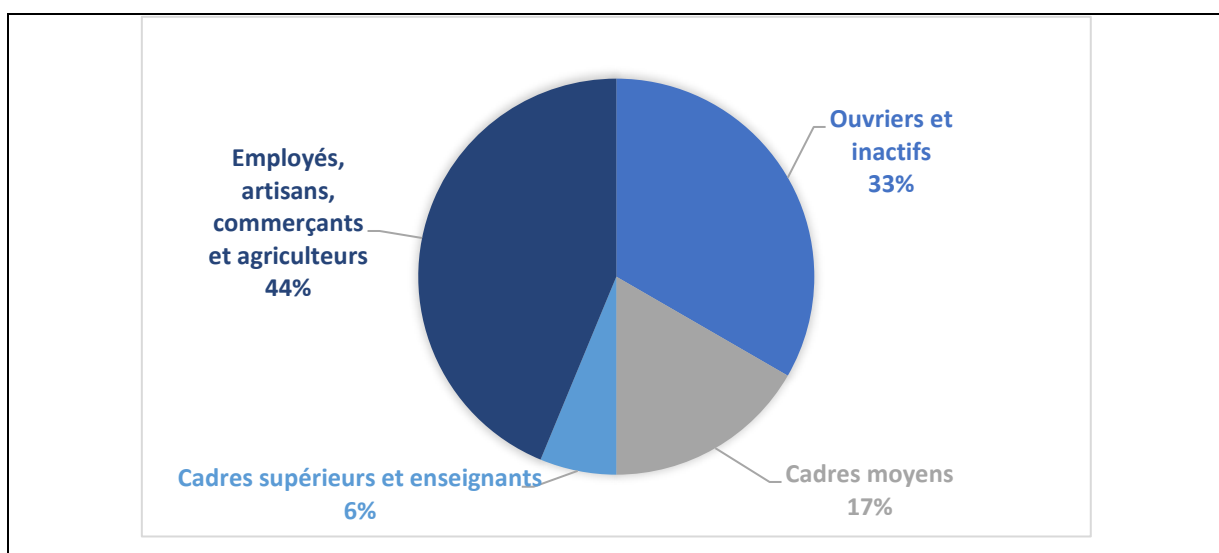


Figure 4 : Origine sociale du groupe de première STMG pour l'année scolaire 2020-2021⁶⁸

Les écrits produits par les élèves au cours de l'évaluation sur la métropole lyonnaise ont été comparés selon le niveau d'appropriation du concept dont ils pouvaient faire preuve. Selon Astolfi & *al.* (Équipe ASTER, 1985 : 194), il y a appropriation d'un concept s'il devient opératoire, c'est-à-dire s'il peut, non seulement être détaché du support concret à partir duquel il a été établi (l'exemple) pour prendre une valeur explicative plus générale, mais aussi s'il peut fonctionner dans des situations nouvelles (c'est-à-dire de transfert) avec une valeur prédictive, ne serait-ce qu'à titre d'hypothèses. Autrement dit, « l'appropriation d'un concept est à relier à sa décontextualisation de l'exemple (ou des exemples) qui a (ont) permis de le construire. Cela entraîne une réorganisation de l'ensemble de la structure cognitive d'un

⁶⁷ L'indicateur des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) sert à la codification du recensement et des enquêtes que l'Insee réalise auprès des ménages.

⁶⁸ Le lycée M. P. est un établissement socialement mixte mais avec une forte proportion d'élèves issus d'origines défavorisées au regard des statistiques françaises, académiques et départementales. Il comprend 18% d'enfants de cadres supérieurs et enseignants, 11% d'enfants de cadres moyens, 27% d'enfants d'employés, artisans, commerçants et agriculteurs et 39% d'enfants d'ouvriers et inactifs.

individu, les différents concepts étant interactifs à la manière d'un réseau » (*ibid.*). Ainsi, pour la géographie scolaire, la décontextualisation d'un concept pourrait passer par la réutilisation de celui-ci et de ses attributs de manière pertinente, et ce en dehors du contexte qui a permis de les faire émerger (en l'occurrence l'immersion dans la séquence de géographie expérientielle). Les écrits récoltés durant la phase d'évaluation sont ensuite comparés en utilisant un décompte des occurrences d'attributs (Bosdeveix, 2016 : 310) : plus l'élève utilise pertinemment le concept et ses attributs, plus il pourrait être considéré comme conceptualisant. Cette méthodologie permet d'élaborer une typologie des élèves selon leur niveau de conceptualisation (Tableau 3).

Niveau de maîtrise	Bonne maîtrise du concept	Maîtrise fragile du concept	Maîtrise insuffisante du concept	Total
En nombre	24	16	8	48
En pourcentage	50%	33	17	100

Tableau 3 : Niveau de maîtrise du concept des élèves du groupe de STMG

Les sous-parties suivantes présentent chacun de ces types. J'y ai distingué, avec un jeu de couleur, les éléments démontrant une capacité de transfert démontrant une appropriation conceptuelle.

3.1 Une hybridation de savoir réussie : l'identification des attributs de la métropolisation sans rester focalisé sur le cas étudié

Ce premier type permet d'identifier des élèves qui, au terme de la situation didactique, produisent des écrits permettant de distinguer les contours du concept. L'élève est en effet en mesure de réutiliser au moins trois attributs, avec une correspondance logique, montrant ainsi qu'il est capable d'établir une relation de cause à effet. Cette réutilisation se fait au bénéfice d'une abstraction, sans rester focalisé sur le cas étudié. Également ces élèves abordent le concept à partir des marges des métropoles, sans se focaliser sur les quartiers concentrant les fonctions de commandement. Il est possible de prétendre à une hybridation de savoirs depuis la géographie spontanée, à partir des pratiques spatiales travaillées au cours de l'immersion, à une géographie raisonnée. Trois argumentaires d'élèves permettent d'illustrer ce type (Encadré 6) :

<p>Légende de l'identification des attributs du concept</p> <p>Abstraction : l'élève ne reste pas focalisé sur le cas</p> <p>1/ Dynamiques de concentration de population: agglomération, polarisation sociale</p> <p>2/ Concentration de fonctions et d'activités : fonctions métropolitaines de commandement, d'activités créatives</p> <p>3/ Hyperconnectivité : interactions métropolitaines, cosmopolitisme</p>
<p>L'argumentaire d'Alicia</p> <p>« La métropolisation est un processus dans lequel il y a une forte concentration des pouvoirs dans les villes à la fois politique, économique et culturel. On observe cela à Lyon. C'est la deuxième plus grande ville de France. De nombreuses personnes vivant dans la banlieue, comme à Meyzieu sont prêts à faire de longs trajets pour travailler sur Lyon. C'est la preuve d'un commandement économique. Il y a également beaucoup de touristes à Lyon avec des grands équipements comme le Stade de l'olympique Lyonnais, la Halle Tony Garnier, le quartier de la Confluence. Il y a donc un rayonnement culturel. La ville est très bien connectée avec un réseau de transport très dense, des autoroutes, des transports en commun, un aéroport international, une gare TGV. Mais les habitants de la métropole ne bénéficient pas tous de ces avantages, ce qui montre que la métropolisation ne profite pas à tout le monde. En effet, la commune de Vaulx-en-Velin est l'une des plus pauvres de France »</p>
<p>L'argumentaire de Laura</p> <p>« Lyon est la deuxième plus grande ville de France après Paris. C'est une métropole qui rayonne à l'international. Comme à Paris avec le quartier de la Défense, il y a un quartier d'affaires, la Part-Dieu. Il accueille de grandes entreprises et attire beaucoup de travailleurs. Également, comme à Paris, beaucoup de touristes viennent à Lyon. La ville est bien reliée avec le monde, la France et a un réseau dense de transport. Il y a aussi une métropolisation par la culture car Lyon a de nombreux équipements qui attire du monde : le stade de foot, la halle Tony Garnier. Mais il y a des quartiers qui bénéficient plus que les autres de cette force. Par exemple, il y a une commune très pauvre qui est dans la métropole donc il n'y a pas que de la richesse dans la ville.</p>
<p>L'argumentaire d'Amir</p> <p>« Il y a bien une attraction économique à Lyon car la métropole concentre des grandes entreprises par exemple dans le biodistrict de Gerland ou à la Part-Dieu. Il y a également une concentration importante de population car le Grand Lyon a plus de 1,3 millions d'habitants. Ensuite, il y a bien une attractivité culturelle car beaucoup de touristes viennent visiter Lyon, le quartier Confluence par exemple ou le grand stade de football. La ville est hyperconnectée car plein d'autoroutes partent et arrivent dans la ville, un grand aéroport s'y trouve avec plein de bus et de métro. Il y a aussi des fonctions stratégiques comme l'hôtel de la région ou la tour crédit agricole. Mais il y a des dynamiques de ségrégation car des communes dans la métropole sont plus riches que d'autres, avec des contrastes sociaux forts comme par exemple à Vaulx-en-Velin »</p>

Encadré 6 : Les arguments d'Alicia, Laura et d'Amir : « dans ce chapitre, nous avons travaillé sur la métropolisation. Expliquez en quoi ce processus influence Lyon ».

Le concept est ici manipulé par les élèves dans un argumentaire cohérent faisant ressortir les grands attributs abordés au cours de l'immersion : polarisation, concentration des populations, des fonctions de commandement et d'activités créatives, hyperconnectivité. L'argumentaire de Laura met en évidence plusieurs éléments révélant une forme d'hybridation du savoir depuis la géographie spontanée vers la géographie raisonnée. À deux reprises, elle se réfère à des éléments travaillés dans les interviews (« comme à Paris »). Par ailleurs, les écrits de ces élèves intègrent les marges d'une métropole, ce qui permet d'affirmer qu'une réflexion est enclenchée sur la relativité du concept.

Cependant, la dimension actorielle est absente de tous les écrits car le corpus ne proposait pas une approche par ce biais⁶⁹. Par ailleurs, la consigne proposée aux élèves était sans doute trop large pour obtenir d'élèves de première STMG des argumentaires présentant un rappel explicite de tous les critères. Ce biais ressort nettement dans les écrits des élèves pour lesquels la conceptualisation est encore fragile.

3.2 Une hybridation partielle : la focalisation sur les aspects de cumul des grandes villes

Pour ce deuxième type, j'identifie des élèves réinvestissant le concept maladroitement, car ne mobilisant qu'un seul type d'attribut (Encadré 7). Ils ne parviennent pas à se détacher de l'exemple pour aller vers une abstraction conceptuelle, bien que certains indices puissent laisser penser que celle-ci est balbutiante. Aussi, ils n'abordent pas le processus en prenant en compte les territoires en marge de la métropolisation, ne considérant que les quartiers centraux.

<p>Légende de l'identification des attributs du concept</p> <p>Abstraction : l'élève ne reste pas focalisé sur le cas</p> <p>1/ Dynamiques de concentration de population : agglomération, polarisation sociale</p> <p>2/ Concentration de fonctions et d'activités : fonctions métropolitaines de commandement, d'activités créatives</p> <p>3/ Hyperconnectivité : interactions métropolitaines, cosmopolitisme</p>
<p>L'argumentaire de Rayan</p> <p>« Lyon est une grande métropole. Elle attire à la fois des entreprises, des touristes. Elle est très bien connectée avec le monde et avec le territoire français. Cette ville est une richesse pour la France. Elle apporte beaucoup par son rayonnement économique avec le quartier de la part Dieu ou encore le biodistrict de Gerland. Elle abrite des sièges sociaux et en même temps, elle a su rénover certains quartiers industriels en quartiers de service comme la Confluence. Je trouve que c'est bien une métropole. »</p>
<p>L'argumentaire de Sarah</p> <p>« La métropole de Lyon est une des plus importante de France. On le voit par de nombreux aspects. Au niveau de l'économie, elle rayonne en abritant beaucoup de sièges sociaux, de nombreux travailleurs y viennent. Au niveau de la culture, de nombreux touristes viennent profiter des nombreux endroits réputés comme le stade de football ou la halle Tony Garnier. C'est aussi grâce à ces connexions vers le reste du monde que la ville se distingue. C'est le cas avec l'aéroport, les autoroutes et autres. »</p>
<p>L'argumentaire de Line</p> <p>« Je suis d'accord avec le fait que Lyon est influencé par la métropolisation. Sans cela, il n'y aurait pas tous ces travailleurs qui viendrait dans les sièges sociaux à la Part Dieu ou dans le biodistrict de Gerland. Sans la métropolisation, il n'y aurait pas non plus les touristes qui viennent du monde entier pour visiter Lyon et ses monuments exceptionnels comme le quartier de la Confluence ou la Halle Tony Garnier. C'est grâce à toutes ces connexions que Lyon attire avec les autoroutes, l'aéroport ou encore la gare TGV. Sans aucun doute, c'est une métropole comme Paris, moins puissante mais tout de même. »</p>

Encadré 7 : Les arguments de Rayan, de Sarah et de Line : « dans ce chapitre, nous avons travaillé sur la métropolisation. Expliquez en quoi ce processus influence Lyon ».

La formulation de leurs écrits laisse penser que ces élèves « donnent quitus » (Rayou & Sensevy, 2014) au professeur et à sa consigne : ils prennent soin de débiter leurs écrits en reprenant l'intitulé du sujet ou des termes de celui-ci. Cela biaise sans doute leur appréhension de l'exercice, freinant l'abstraction qui est attendue par le professeur. Ainsi, une

⁶⁹ Ce défaut du corpus avait été sous-estimé par le praticien-chercheur. L'apport d'autres documents n'avait dès lors pas été envisagé.

formulation moins englobante, rappelant explicitement que les élèves devaient s'appuyer sur l'ensemble des attributs du concept, aurait peut-être permis d'obtenir des argumentaires plus développés. Cette difficulté ressort également pour les élèves identifiés comme « ne conceptualisant pas ».

3.3 L'hybridation en échec : une énumération de caractéristiques sans conceptualisation

Une troisième catégorie a enfin été distinguée : il s'agit d'élèves n'identifiant pas le concept et restant centrés sur l'expérience, sans réussir à prendre de la distance par rapport à celle-ci. Trois exemples d'argumentaires peuvent illustrer cette tendance (Encadré 8) :

<p>Légende de l'identification des attributs du concept</p> <p>Abstraction : l'élève ne reste pas focalisé sur le cas</p> <p>1/ Dynamiques de concentration de population : agglomération, polarisation sociale</p> <p>2/ Concentration de fonctions et d'activités : fonctions métropolitaines de commandement, d'activités créatives</p> <p>3/ Hyperconnectivité : interactions métropolitaines, cosmopolitisme</p>
<p>L'argumentaire d'Estier</p> <p>« Je pense que Lyon est une métropolisation [sic] forte. Il y a des autoroutes, des transports en commun, un métro et des tramways. Il y a aussi un aéroport, un grand stade, de grands immeubles. La ville accueille des entreprises et possède de grands quartiers riches : la Part-Dieu, la Confluence. C'est une très grande ville avec beaucoup de richesses et de touristes qui viennent. Par exemple, au stade de football de l'olympique lyonnais ou dans la halle de [sic] Tony Garnier. Donc oui, c'est bien la métropolisation ».</p>
<p>L'argumentaire de Diouka</p> <p>« La métropole de Lyon est forte et riche. Elle a des avantages que d'autres villes n'ont pas : un quartier très riche (la Part-Dieu), un grand stade de football, des grandes entreprises, un accès facile avec des transports importants vers le monde et la France ».</p>
<p>L'argumentaire de Lana</p> <p>« Sans la métropolisation, Lyon ne serait rien. Elle lui permet d'attirer des entreprises, des habitants, des touristes. Elle permet à des quartiers de se développer comme la Part-Dieu ou la Confluence. La ville est connectée avec des autoroutes, un aéroport et de nombreux transports en commun. C'est de plus en plus positif et plus d'habitants et d'entreprises s'installent ».</p>

Encadré 8 : Les arguments d'Estier, de Diouka et de Lana : « dans ce chapitre, nous avons travaillé sur la métropolisation. Expliquez en quoi ce processus influence Lyon »

Ces élèves établissent des listes sans faire le lien entre eux et sans monter en généralité, l'approche étant descriptive et non analytique. Ainsi, leurs écrits utilisent certains attributs sans pour autant qu'ils semblent être compris et maîtrisés par les élèves. Plusieurs pistes d'interprétation de ces difficultés peuvent être avancées : le rapport à la littératie – aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne – semble freiner la rédaction de ce groupe d'élèves. Leur argumentaire est peu développé, l'enchaînement logique fait défaut et la maîtrise de la langue est approximative. Huit élèves présentent ces caractéristiques.

Mon protocole d'enquête ne me permet pas de détailler davantage l'interprétation de ces erreurs, faute d'avoir pu réaliser des entretiens individuels avec les élèves. Cette méthodologie aurait pu permettre de mobiliser d'autres grilles d'analyse notamment les interrogations relatives à l'identitaire symbolique de chaque élève (Bautier & Rayou, 2013) ou plus généralement leurs dispositions sociales. En effet, « ce sont aussi le plus souvent [les familles] qui subissent la plus forte exploitation économique qui ont été privées de l'accès aux

scolarités longues et donc aux savoirs complexes de la culture écrite. Leurs pratiques quotidiennes, la façon dont les enfants sont élevés, sont bien moins empreintes des évidences de la socialisation scolaire et de la culture écrite que dans les familles longuement scolarisées » (Bonnéry, 2007 : 193).

Conclusion

La focale de l'hybridation permet d'analyser les reconfigurations à l'œuvre dans une démarche de géographie expérientielle. Deux hybridations sont distinguées. La première consiste à organiser explicitement l'interaction entre la géographie spontanée vers la géographie raisonnée. Les quatre phases de la géographie expérientielle permettent le dialogue entre ces deux modalités de raisonnement géographique. L'analyse des productions des élèves met en évidence un processus d'hybridation de savoir activé pour le plus grand nombre d'élèves. L'interaction entre ces deux registres de connaissances a facilité à la fois la transformation des savoirs quotidiens des élèves et leur appropriation des concepts scientifiques. À la marge, certains restent focalisés dans les cas étudiés et d'autres étayages apparaissent nécessaires pour poursuivre ce travail.

La seconde hybridation consiste à organiser un changement de démarche, depuis une forme disciplinaire surplombante vers une forme disciplinaire mettant au cœur les acteurs et une explicitation conceptuelle. L'explicitation est encadrée par deux phases : une phase de métacognition durant laquelle les élèves s'explicitent à eux-mêmes les attributs et une phase d'échange avec le professeur durant laquelle les artefacts deviennent instruments pour que les élèves manipulent le concept. Cependant, cette deuxième hybridation est conditionnée par les prescriptions, notamment celles qui concernent les évaluations communes et les examens nationaux. Ainsi, les démarches de géographie expérientielle permettent d'organiser les conditions d'une explicitation des savoirs mais appellent également à repenser les prescriptions du curriculum en France pour donner davantage de place aux acteurs et à leurs spatialités.

Bibliographie

Équipe ASTER. (1985). *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales* (Rapports de recherches).

BARTHES, A. (2017). « Représentations sociales ». Dans : *Dictionnaire critique des enjeux et concept des éducations à*. [hal-01666710](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01666710)

BAUTIER, É., CHARLOT, B. et ROCHEX, J-Y. (1993), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin.

BAUTIER, É. et GOIGOUX, R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148 (1), p. 89-100.

BAUTIER, É. et RAYOU, P. (2013). « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, n°7 (2), p. 29-46.

- BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. (1997). « Apprendre, des malentendus qui font la différence ». Dans : TERRAIL, J.-P. (dir.) *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute, p. 105-122.
- BÉDOURET, D., VERGNOLLE MAINAR, C., CHALMEAU, R., JULIEN, M.-P. et LENA, J.-Y. (2018). « L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable », *Projets de paysage*. <http://journals.openedition.org/paysage/1034>
- BERSTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BERSTEIN, B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval : Presses universitaires de Laval.
- BLANCHARD, M., et CAYOUILLE-REMBLIÈRE, J. (2017). « Penser les inégalités scolaires : Quelques travaux contemporains en sociologie », *Idées économiques et sociales*, N° 187(1), p. 6-16.
- BONNÉRY, S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-Cl. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOSDEVEIX, R. (2016). *Entre classifications fonctionnelle et phylogénétique : Le groupe des végétaux. Une reconstruction didactique basée sur l'histoire des sciences dans le cadre de la formation des enseignants de sciences de la vie et de la Terre*, Thèse de didactique des disciplines Paris Diderot.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*, New York : Collier.
- DURU-BELLAT, M., FARGES, G. et VAN ZANTEN, A. (2018). *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.
- GAUJAL, S. (2016). *Une géographie à l'école par la pratique artistique*, Thèse de doctorat Université Paris Diderot.
- KOLB, D.-A. (1984), *Experiential learning*, Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- LEININGER-FRÉZAL, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle*, Habilitation à diriger des recherches, Caen Normandie.
- LEROY, S. (2000). « Sémantiques de la métropolisation », *L'Espace géographique*, 29(1), p. 78-86.
- LEWIN, K. (1951). *Field theory in social sciences*, New York: Harper and Row.
- NAUDET, C. (2022). *Explicitement les savoirs structurants de la géographie scolaire*, Thèse de doctorat, Université Paris-Cité.
- PIAGET, J. (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Lonay : Delachaux & Niestlé.
- POLANYI, K. (2007). « Le sophisme économiciste », *Revue du MAUSS*, 29(1), p. 63-79.
- RAYOU P. et SENSEVY G. (2014). « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages », *Revue française de pédagogie*, 188 (3), p. 23-38.
- RETAILLÉ, D. (1997). *Le monde du géographe*, Paris : Presses de Sciences Po.

THÉMINES, J.-F. (2006). *Géographicité et enseignement de la géographie*, Rapport de recherche-action INRP. <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/methodologie-de-la-recherche>

WAGNER, A.-C. (2007) *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris : La Découverte.

Quelle hybridation contextuelle des sorties de terrain dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire en cours d'EDD et en classe de géographie ?

Oussou-Kouadio Jean-Pierre

OUSSOU Kouadio Jean-Pierre (Docteur en Didactique des disciplines- Géographie), Université de Paris Cité, LDAR, oussoujeanvarold@gmail.com

Résumé : Cet article vise à présenter un double processus pour la mise en œuvre des contenus d'éducation au développement durable (EDD) en classe de géographie dans le secondaire général ivoirien. Il s'agit d'une part d'une hybridation contextuelle des sorties de terrain, une stratégie pédagogique propice à l'EDD et d'autre part d'une approche didactique de ces contenus sur les espaces visités. Des enseignants du secondaire ivoirien, dans le cadre d'une recherche collaborative ont adapté l'usage des sorties de terrain en tenant compte des précontraintes locales (le sous-équipement des établissements, les effectifs pléthoriques, l'interdiction des sorties etc.). Cette adaptation a permis de proposer différentes alternatives de mise en œuvre de cette stratégie pédagogique (sortie de terrain avec l'ensemble du groupe classe, ou en demi-groupe ou à partir de groupes d'apprentissages constitués). L'application de ces possibles, a permis de développer d'autres pratiques des enseignants ainsi que la conception et l'exploitation de supports didactiques sur les problématiques de DD en cours de géographie.

Mots clés : stratégies pédagogiques, sortie de terrain, hybridation contextuelle, supports didactiques, précontraintes

Abstracts : What contextual hybridization of field trips in high schools and colleges in Côte d'Ivoire in ESD and geography classes? This article aims to present a double process for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) contents in geography class in Ivorian general secondary schools. On the one hand, it is a contextual hybridization of field trips, a pedagogical strategy conducive to ESD, and on the other hand, a didactic approach to these contents on the visited spaces. As part of a collaborative research project, Ivorian secondary school teachers adapted the use of field trips by taking into account local constraints (under-equipped schools, overcrowded classrooms, prohibition of field trips, etc.). This adaptation made it possible to propose different alternatives for implementing this pedagogical strategy (field trip with the whole class, or in half-groups or from learning groups). The application of these possibilities has made it possible to develop other teacher practices as well as the design and use of didactic materials on SD issues in geography classes.

Key words: pedagogical strategies, field trip, contextual hybridization, didactic materials, pre-constraints

Introduction

Promue aux sommets de Rio (1992) puis de Johannesburg (2002) pour diffuser les connaissances et notions jugées urgentes pour un développement intergénérationnel, l'Éducation au Développement Durable (EDD) va progressivement s'incruster dans les curriculums de l'éducation formelle sous injonction des instances supranationales et des pouvoirs publics. Elle se positionne dans les systèmes éducatifs comme « un projet d'une éducation globale qui conjugue les dimensions sociales, cognitives, affectives, et éthique en rupture avec une centration sur la seule question des savoirs » (Lange & Barthes, 2021, p. 135). La complexité, la variété, de même que la spécificité des problèmes de durabilité traités demandent une adaptation, une hybridation des contenus et des pratiques enseignantes pour leur implémentation et diffusion. L'éducation au développement durable tient compte des problématiques de DD inhérentes aux sociétés, à l'économie et à l'environnement de chaque région du monde. Une fois cette étape d'adaptation de la stratégie pédagogique franchie, les questions didactiques (contenus à dispenser) sont analysées in situ. Nous nous focalisons sur une des stratégies pédagogiques pierre angulaire des pratiques en géographie, à savoir les sorties de terrain pour montrer la nécessité de ce processus d'hybridation et son intérêt didactique en cours sur des contenus d'EDD. Pourquoi et comment procéder à une hybridation des sorties de terrain dans le contexte des lycées et collèges ivoiriens ? Quel est l'apport didactique de l'hybridation de cette pratique en EDD ?

1. Les établissements scolaires ivoiriens face aux enjeux du développement durable

1.1 Des écoles en prise avec des problèmes de durabilité

Les travaux de recherche en thèse de doctorat de Oussou (2022) servent d'ancrage à cette étude pour saisir les problématiques de DD qui traverse l'école en Côte d'Ivoire ainsi que les curriculums prescrits et implémentés de géographie. Ce travail de recherche a permis de mettre en relief les différentes caractéristiques du curriculum prescrit et implémenté de géographie. Il s'agit d'un curriculum prescrit de géographie centré sur la description du milieu et qui évince les rapports homme/milieu. Seize leçons sur un total de quarante-huit ont des contenus potentiellement d'EDD. Les contenus d'EDD ne sont pas mis en œuvre par les enseignants parce qu'ils pensent ne pas être formés à ce sujet. Le modèle d'enseignement le plus utilisé est la méthode transmissive. L'analyse de cette thématique se nourrit aussi des travaux de Hertig (2012) menés autour de la didactique de la géographie et la formation initiale des enseignants spécialistes en Suisse Romande. Cette étude sur l'hybridation des stratégies pédagogiques favorables à l'EDD et leur intérêt didactique s'inscrit dans la recherche sur la diffusion des contenus d'EDD en classe de géographie dans le contexte des lycées et collèges en Côte d'Ivoire. Nous avons mis en œuvre une démarche de diagnostic du territoire (Dumont, 2016) reposant des observations in situ qui ont mis en évidence des problèmes de durabilité dans les établissements scolaires ivoiriens. Parmi les problèmes relevés, figurent le gaspillage de l'eau en milieu scolaire (Photo 1), la pollution de la cour de l'école (Photo 2), la saleté des salles de classe (Photo 3), les grossesses en milieu scolaire et la corruption au sein de l'administration scolaire.



Photo 1: Des robinets ouverts et non refermés au lycée moderne d'Aboisso
(crédit photo : Oussou, novembre 2021)

L'eau constitue un des enjeux de durabilité pour la planète entière en témoigne sa prise en compte dans les dix-sept (17) Objectifs du Développement Durable (ODD). Cette thématique est présente dans les curriculums prescrits de la géographie en classe de 5^{ème}.



Photo 2: Pollution de la cour de l'école (crédit photo : Oussou, novembre, 2021)

La cour des établissements ainsi que leurs alentours se caractérisent par la présence de déchets jetés çà et là hors des poubelles ainsi que la présence de dépotoirs de déchets qui jouxtent les salles de classes. Ceci témoigne d'une absence de gestion des ordures au sein de l'école, et en ville plus largement mais aussi des dégradations du cadre de vie par les élèves ce qui constitue une forme d'incivisme. Cette thématique est présente dans les curriculums prescrits de géographie en classe de 5^{ème}.

Dans des entretiens réalisés dans sa thèse (Oussou, 2022), les acteurs de l'école interrogés identifient différents facteurs et désignent les élèves comme principal instigateur de cette dégradation de l'environnement et du gaspillage de l'eau. Mais la recherche a permis de relever la multi causalité de cette dégradation de l'environnement (un curriculum prescrit et implémenté peu favorable à la diffusion de l'EDD, un sous équipement des établissements scolaires en poubelles etc.)



Photo 3: Des déchets issus d'une classe à la fin de la classe (crédit photo : Oussou, octobre 2021)

Le questionnement des différents niveaux curriculaires (Jonnaert, 2011) (curriculum prescrit, implémenté et assimilé) de géographie sur ce qu'il propose comme thématique pour éduquer les élèves au développement durable implique :

- l'analyse des contenus liés aux questions environnementales dans les programmes scolaires dans le secondaire en Côte d'Ivoire ;
- les actions/ projets d'éducation en lien avec le développement durable qui y sont mentionnés ;
- l'analyse des finalités poursuivies.

Les questions qui se posent sont de savoir comment faire de l'éducation au développement durable un levier de changement pouvant contribuer à améliorer le savoir-faire et savoir-être des élèves sur les problématiques de DD constatées dans les écoles en Côte d'Ivoire. Comment s'appuyer sur des savoirs géographiques pour faire acquérir des compétences sur les questions de durabilité aux élèves ?

1.2 Hybridation et articulation des contenus d'EDD : une voie pour une meilleure mise en œuvre en contexte

Deux types d'hybridation en termes de pratique sont proposées dans Jankowski & Lewandowski, (2017). Il s'agit de l'hybridation contextuelle et l'hybridation transformative. Pour Rowe & Shelling (1991 : p. 231), l'hybridation est « *the ways in which forms become separated from existing practices and recombine with new forms in new practices.* » Entendons par là que l'hybridation est la manière dont les formes se séparent des pratiques existantes et se recombinent avec de nouvelles formes dans de nouvelles pratiques.

Dans le cadre de la mise en œuvre des contenus d'EDD, les sorties de terrain (Briand, 2014) sont des choix pédagogiques qui ont été testés dans le système éducatif franco-européen en témoigne les travaux de Leininger-Frézal (2019). Elles participent à donner du sens aux apprentissages en favorisant un contact direct avec l'environnement naturel étudié. Une fois ce contact avec le terrain établi, un questionnement des contenus peut être réalisé par l'enseignant en compagnie des élèves. Toute chose qui ne peut être offerte par des supports textuels qui ne suscitent par ailleurs pas l'émotion et des découvertes. « Dans une situation de classe ordinaire où sont utilisés les supports textuels et iconographiques, les élèves

perçoivent l'espace comme un donné davantage qu'un construit » (Considère & Liénart, 2021).

La spécificité de l'EDD est qu'en plus des savoirs géographiques à dispenser, l'enseignant doit amener les élèves à changer leur façon de penser et d'agir. Il doit pour y parvenir conjuguer l'enseignement à partir d'une transposition didactique des contenus à étudier et l'éducation par des conseils tirés des normes sociétales. Il doit pour se faire, leur faire acquérir des compétences instrumentales (comment bien fermer un robinet pour ne pas l'abîmer, comment fermer une arrivée d'eau, comment utiliser l'eau sous la douche) et morales (la responsabilité) qui leur permettent d'agir en connaissance de cause, voire en toute responsabilité (Dussaux, 2011).

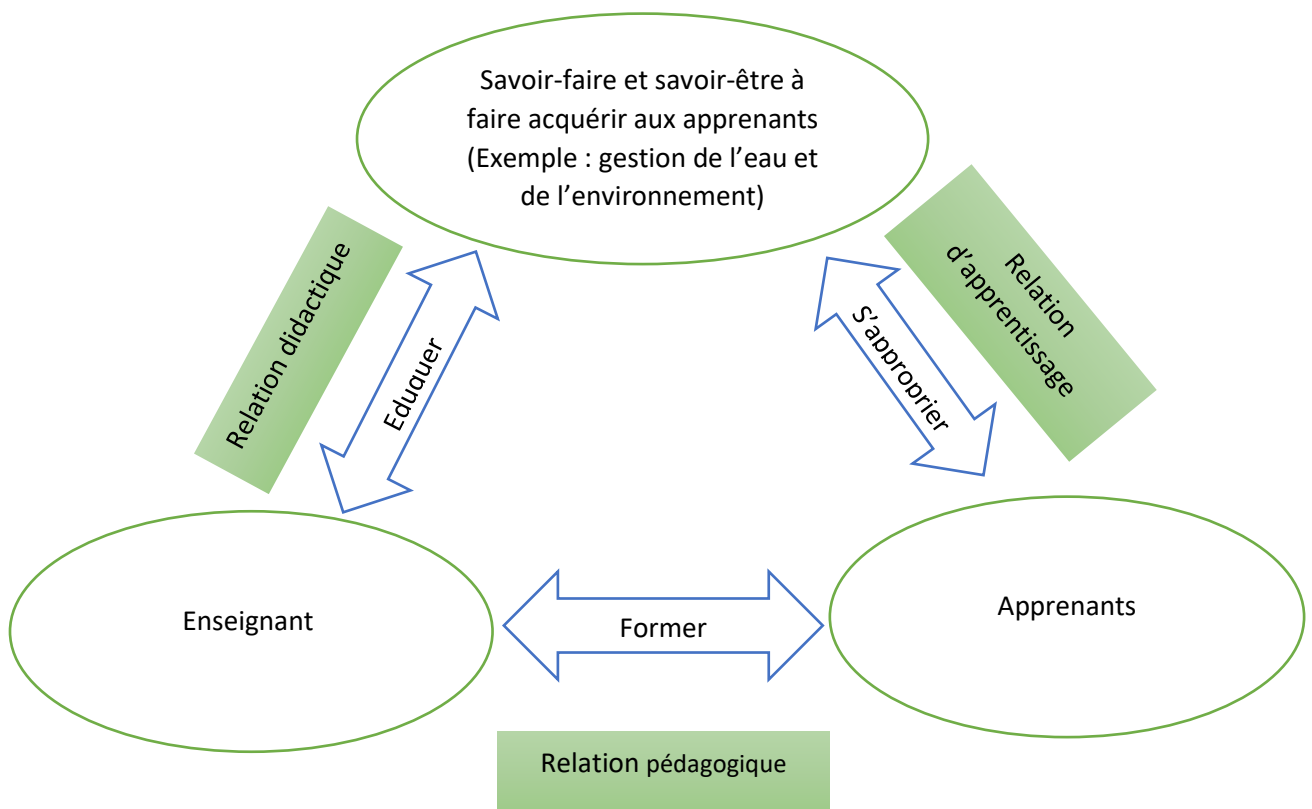


Figure 1 : Triangle pédagogique ou didactique de Jean Houssay (1993) adapté aux contenus d'EDD

Ce triangle (Figure 1) met en relation l'enseignant, l'apprenant, le savoir-faire et savoir-être. Ces derniers (savoir-faire et savoir-être) tirés des contenus du curriculum prescrit sont des compétences de DD à faire acquérir à l'apprenant. Le terrain est le lieu privilégié pour traiter des contenus en jeu.

À propos des sorties de terrain, Gaujal (2021) a mené des recherches sur l'apport didactique des sorties de terrain au secondaire et en distingue trois types. Les principales caractéristiques de ces sorties qu'elle propose sont contenues dans le tableau ci-dessous (Tableau 1).

Les sorties de terrain mobilisent explicitement une dimension sensible. Elle ne se réduit toutefois pas à la mobilisation des cinq sens (la vue, l'odorat, le toucher, l'ouïe voire le goût), mais implique également l'usage de l'imagination et les événements produits par notre

environnement ou par notre interaction avec lui. Gaujal (2021 : p. 3) mentionne que « la sortie sensible se différencie des autres sorties scolaires sur le terrain. » Cette auteure après une analyse des curriculums de géographie du secondaire français, a fait le constat d'une réintroduction des sorties de terrain dans les BO en France en 2008 pour le collège et en 2010 pour le lycée.

	Modalité pédagogique	Nature du parcours	Places du professeur et des élèves
<i>Sortie conférence</i>	Cours magistralo-dialogué, proche des pratiques de classe ordinaires.	Itinéraire, d'un point A à un point B puis C, etc.	Le professeur (ou le conférencier) parle, les élèves écoutent et prennent des notes. Les élèves sont invités à prendre des notes. Les bavardages sont considérés comme une gêne
<i>Sortie questionnaire</i>	Mise en activité des élèves, assez proche des pratiques de classes ordinaires.	Itinéraire, d'un point A à un point B puis C, etc.	Par groupe de deux ou trois, les élèves sont invités à retrouver différentes informations dans l'espace, formulées sous la forme de questions fermées
<i>Sortie jeu de piste/chasse au trésor</i>	Mise en activité des élèves sous la forme d'une investigation et par le recours à des modalités ludiques	Parcours libre : l'espace est une surface délimitée, dans laquelle les élèves sont libres de se rendre où ils veulent.	Sous la forme de questions fermées, les élèves sont invités à retrouver différents indices identifiés par leur professeur

Tableau 1 : Typologie des sorties scolaires (in Gaujal, 2021, p. 4)

En Côte d'Ivoire, des nouveaux curriculums dits d'Approche Par Compétences (APC) (2010) ont été écrits entre 2010 et 2017. Les sorties de terrain y sont proposées comme stratégies pédagogiques pour la mise en œuvre de nombreux contenus dont ceux d'EDD. Elle est désignée le substitut enquête découverte. Cette stratégie n'est pas mise en œuvre en raison de nombreux facteurs (interdiction du ministère de l'Éducation nationale, classes pléthoriques, absence de formation des formateurs).

Comment faire des sorties de terrain dans le contexte des lycées et collèges ivoiriens et quel est l'apport didactique en termes de transmission de compétences d'EDD ?

2. Cadre méthodologique

2.1 Une recherche collaborative pour réfléchir sur l'hybridation des sorties de terrain

Un groupe de recherche collaborative composé de quinze membres dont douze enseignants, un "prof-chercheur" terminologie empruntée à Gaujal (2016), un inspecteur pédagogique et

un formateur des formateurs issu de l'ENS d'Abidjan a planché sur l'hybridation de cette stratégie pédagogique et l'intérêt didactique qu'on peut en tirer. Pour l'adaptation de cette stratégie pédagogique en cours d'EDD, des expérimentations ont été mises en place. Cette dernière a permis une co-analyse des différentes options d'une sortie de terrain dans le contexte ivoirien et s'est avérée indispensable dans l'analyse de l'ensemble des problématiques d'EDD. Ces dernières restent peu mises en œuvre car peu maîtrisées par les acteurs de l'école en Côte d'Ivoire. L'EDD est absente de façon explicite dans les curriculums prescrits et dans les formations. Il existe néanmoins des contenus en fin de progression pour certaines classes (6^e, 5^e, seconde) qui s'inscrivent dans la perspective d'une EDD.

Les savoirs qui sont questionnés sont ceux tirés des curriculums prescrits de géographie. Les contenus conjuguent savoirs géographiques et de développement durable. Pour la leçon sur l'eau de la classe de 5^e, le savoir mis en jeu est celui des valeurs humaines liées à l'eau et les actions de gestion rationnelle de l'eau (Tableau 2).

HABILETES	CONTENUS
<i>Identifier</i>	Les ressources en eau de la Côte d'Ivoire
	Les problèmes liés à l'eau
	Des valeurs humaines liées à la gestion rationnelle de l'eau
<i>Localiser</i>	Les ressources en eau de la Côte d'Ivoire
<i>Construire</i>	Des diagrammes relatifs à l'utilisation de l'eau
<i>Expliquer</i>	L'importance de l'eau pour la vie quotidienne et économique
<i>Effectuer</i>	Des calculs liés à l'étude de l'eau
<i>Produire</i>	Des supports / documents relatifs aux valeurs humaines liées à la gestion de l'eau
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs à l'eau
<i>Proposer</i>	Des actions de gestion rationnelle de l'eau

Tableau 2 : Contenus et habiletés extraits du curriculum prescrit de géographie 5^e, 2011, p. 19

Pour la classe de première (Tableau 3), le contenu qui a intéressé le groupe de recherche et qui a conduit à mener la sortie de terrain est celui lié aux solutions en vue de la résolution des problèmes urbains en Côte d'Ivoire.

THEME 2 / LEÇON 1 : L'URBANISATION DANS LES PAYS EN DEVELOPPEMENT : L'EXEMPLE DE LA COTE D'IVOIRE. Durée : 04heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
L'urbanisation	Faire définir l'urbanisation		
L'urbanisation de la Côte d'Ivoire	-Faire montrer le caractère récent du phénomène urbain en Côte d'Ivoire -Faire expliquer l'explosion urbaine en Côte d'Ivoire à partir de 1960 -Faire expliquer l'inégal développement des villes en Côte d'Ivoire	-Brainstorming -Travail de groupe -Discussion dirigée	-Documents textuels - Cartes -Images -Données statistiques
La place de la ville d'Abidjan dans le paysage urbain en Côte d'Ivoire	-Montrer qu'Abidjan est une ville géante et multifonctionnelle -Amener les apprenants à ressortir la notion de macrocéphalie		
Des solutions en vue de la résolution des problèmes urbains en Côte d'Ivoire	-Identifier les problèmes urbains -Expliquer les problèmes urbains -Montrer le rôle des impôts locaux et mixtes dans la résolution des problèmes urbains		

Tableau 3 : Tableau des contenus et habiletés extrait du curriculum prescrit de géographie 1^{ère}, 2016

Les travaux autour des stratégies pédagogiques favorables à la mise en œuvre de l'EDD, se sont déroulés en trois moments. Un premier moment a été consacré à un partage de connaissances sur les stratégies pédagogiques favorable à la mise en œuvre des sorties de terrain dans le système franco-européen. Il a permis à l'ensemble des acteurs de la recherche d'avoir le même niveau de connaissance sur les sujets abordés. Un deuxième moment d'étude a permis d'expérimenter la sortie de terrain et de l'adapter au contexte ivoirien marqué par de nombreuses précontraintes (des classes pléthoriques, interdiction des sorties pédagogiques par une circulaire du ministre de l'éducation nationale du 19 avril 2018). Trois leçons ont été choisies pour les expérimentations des sorties sensibles. Il s'agit de la leçon 3/ thème 1 du niveau 5^e : l'eau dans le développement économique de la Côte d'Ivoire ; de la leçon 2 /thème 2 du niveau 5^e : les effets de la pollution industrielle et commerciale sur l'environnement et la leçon 1 du thème 2 des classes de première : l'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes. Trois enseignants ont été chargés de la mise en œuvre de ces leçons à partir de sortie de Terrain.

Les classes du niveau 5^e et 1^{ère} ont été choisies pour ces sorties de terrain pour répondre à la question de savoir quel type de sortie est-il approprié pour ces niveaux d'étude qui présentent des élèves qui ont un âge différent ?

Les travaux du groupe de recherche collaborative ont permis de découvrir que les sorties de terrain sont peu connues et peu mises en pratique par les enseignants.

2.2 Organiser des sorties de terrain : un défi

Sept tests ont été menés par les enseignants du groupe de recherche collaborative pour une hybridation des sorties de terrain. Les catégories choisies sont d'une part d'ordre pédagogique par le choix du type d'organisation de la classe et d'autre part l'espace visité, la participation physique ou non de l'enseignant, les niveaux d'étude au secondaire concernés (Tableau 4).

Organisation de la classe	Espace visité	La participation physique de l'enseignant	Niveau	Testé
<i>Sortie de terrain avec l'ensemble des élèves</i>	Espace éloigné de l'école	En compagnie du professeur chargé de cours	1 ^{er} et 2 nd cycle	Non
	Espace proche ou à l'intérieur de l'établissement	En compagnie du professeur chargé de cours	1 ^{er} et 2 nd cycle	Oui
		En compagnie du professeur chargé de cours et d'un adulte (professeur ou membre de l'administration)	1 ^{er} et 2 nd cycle	
<i>Sortie de terrain par groupe d'élèves</i>	Espace éloigné de l'école	Par groupe d'apprentissage de 5 à 8 élèves de façon autonome sans la compagnie de l'enseignant	1 ^{er} et 2 nd cycle	
		Par groupe d'apprentissage de 5 à 8 élèves de façon autonome sans la compagnie de l'enseignant	1 ^{er} et 2 nd cycle	
	Espace proche ou à l'intérieur de l'établissement	Avec la moitié de la classe	1 ^{er} et 2 nd cycle	
			1 ^{er} et 2 nd cycle	

Tableau 4 : Les différentes expérimentations de sortie de terrain

Les sorties de terrain avec l'ensemble du groupe classe dans un espace éloigné de l'école, n'a pas été expérimenté en raison de son interdiction par le ministère à travers une circulaire du ministère de l'éducation nationale en date du 19 avril 2018. Cette interdiction vise selon le ministère à préserver la sécurité des élèves devenus de plus en plus nombreux dans les classes.

La question du niveau d'étude (1^{er} et second cycle) a été capitale dans nos expérimentations en raison de la prise en compte de l'âge des élèves. En effet, les élèves du premier cycle ont un âge qui varie entre 11 et 15 ans tandis que ceux du second cycle se situe entre 16 et 22 ans.

Deux types d'espaces ont été visités : des espaces à l'intérieur et à proximité de l'établissement d'une part et d'autre part, ceux éloignés de l'établissement mais dans la même localité (ville). Les élèves sont au préalable organisés en six voire dix groupes d'apprentissages en fonction des effectifs d'élèves (Connac, 2019 ; Connac & Rusu, 2021 ; Meirieu, 1985).

Pour les deux premières leçons (avec les élèves du niveau 5^e), la sortie sensible s'est déroulée à l'intérieur de l'établissement autour des prescriptions du curriculum prescrit contenus dans le tableau ci-après (Tableau 5).

Le travail de recherche a consisté à proposer et à échanger sur des actions de gestion rationnelle de l'eau.

Pour les élèves du niveau 1^{ère}, des groupes d'apprentissage ont mené leurs sorties de terrain à partir de thèmes tirés au sort. La consigne pour ces groupes est de réaliser un film d'une durée maximale de six minutes retraçant leur sortie sensible, d'effectuer des relevés (prise de notes), et de prendre entre dix et douze photos à l'aide de leurs smartphones. Les thèmes proposés sont : les caractéristiques des quartiers précaires d'Aboisso, les quartiers résidentiels à Aboisso, les eaux usées dans la ville d'Aboisso, la pollution dans la ville d'Aboisso, la pollution dans le marché d'Aboisso. Un troisième moment a permis d'analyser les écarts, les possibles et les limites des approches mises en place.

La sortie de terrain vient en remplacement aux documents textuels et iconographiques de faibles qualités et très souvent inappropriés ou inadaptés mais utilisés en séance de cours tel que observé par Oussou (2022). Cette hybridation contextuelle permet de contourner la question des effectifs pléthoriques des élèves. Il a été demandé aux élèves de prendre des photos et des vidéos et de faire un film de courte durée présentant leur réflexion à partir des observations et d'entretiens qu'ils ont réalisés.

Les types de corpus	Nombre par groupe	Questions d'analyse du corpus	objectifs
<i>Vidéo</i>	01	-Quelles sont les problématiques d'EDD soulevées par l'espace ou les espaces visités par les élèves ? -Quels sont les facteurs de ce problème, les acteurs impliqués et les solutions	-Problématiser
<i>Photos</i>	10		-Mener un échange autour des facteurs, des acteurs et des solutions au (x) problème (s)
<i>Relevés</i>	01		identifiés

Tableau 5 : Questionnement des corpus tirés des sorties de terrain

Les expérimentations ont conduit à l'analyse de vingt-quatre (24) vidéos, vingt-quatre (24) relevés et deux cent quarante (240) photos produits par les huit groupes d'apprentissage constitués autour des trois classes. Ces corpus (Tableau 6) ont été par la suite diffusés à travers un vidéoprojecteur en séance de cours et analysés par le groupe de recherche. Pour terminer, la réalisation d'affiches a permis de restituer les sorties effectuées.

Le corpus	Total analysé	Description	Etapes d'exploitation des supports tirés des sorties
<i>La vidéo</i>	24	Un film d'une durée de 5 à 6 minutes incluant des interviews avec des acteurs (les interviews d'acteurs portent sur les facteurs et les solutions in situ du problème de durabilité identifié)	Elles partent du questionnement de l'espace visité, des moyens de diffusion et d'interaction, la problématisation et le réinvestissement
<i>Les photos</i>	240	Les photos doivent retracer de façon linéaire la sortie pour permettre de la comprendre	
<i>Les relevés</i>	24	La récurrence du phénomène observé en chiffre, la localisation, la description	

Tableau 6 : Description des corpus tirés des sorties de terrain

2.3 Les étapes de l'exploitation des corpus tirés des sorties de terrain

L'exploitation des corpus obtenus des sorties de terrain, s'est faite en quatre étapes (MMPR) (Figure 2). Il s'agit successivement de la mise en contact des élèves avec l'espace visité pour y identifier un problème lié à la durabilité, du choix du moyen de diffusion et d'interaction avec les élèves, du questionnement du problème lié à la durabilité et d'un réinvestissement à travers une restitution par une production d'affiches par les groupes d'apprentissage.

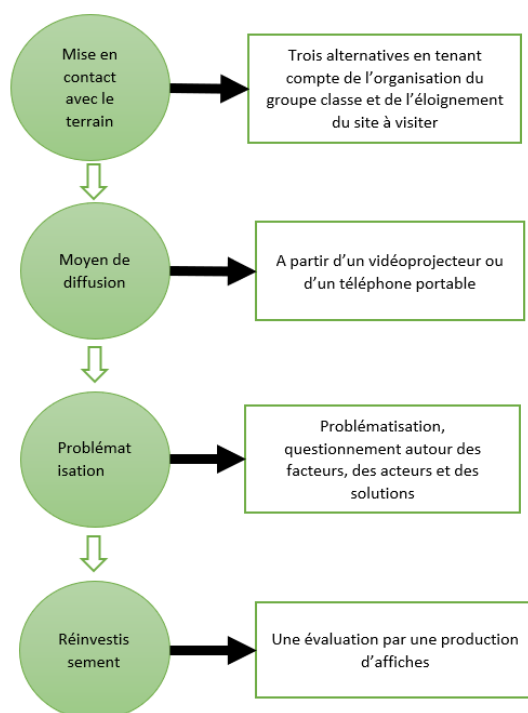


Figure 2 : Les étapes de l'exploitation des corpus constitués à partir des sorties de terrain

3. Résultats et discussion

3.1 La faisabilité des sorties de terrain

- La mise en contact des élèves avec le terrain

Cette mise en contact des élèves avec le terrain est une étape essentielle qui recommande beaucoup de rigueur méthodologique de la part de l'enseignant. Cette rigueur vise à amener les élèves à se concentrer sur l'objectif à atteindre à travers cette sortie. En effet, il n'est pas rare de voir des élèves être distraits parce qu'ils pensent se trouver sur des espaces déjà vus et qui n'ont aucun intérêt scientifique. Diverses options ont été retenues pour mener à bien la sortie de terrain dans le contexte des classes pléthoriques (Tableau 7).

Possibilités de faire une sortie sensible	Description	Limites de la proposition
<i>Sortie sensible avec l'ensemble de la classe</i>	Mener la sortie sensible avec l'ensemble de la classe en associant un enseignant. Ce dernier a surtout pour rôle de canaliser, de veiller sur les élèves.	La disponibilité de collègues pour accompagner un autre n'est pas chose évidente.
<i>Une sortie sensible avec une moitié de la classe</i>	Faire une sortie sensible avec une moitié de la classe en mettant l'autre moitié restée en classe en activité.	La question de la gestion et de l'occupation de la moitié de la classe restante.
<i>La réalisation de photos et de courtes vidéos par les élèves</i>	Faire réaliser la sortie sensible par les élèves en leur donnant des consignes et des thèmes de recherche. Des photos et des vidéos à l'aide de leurs smartphones doivent être réalisées. Les vidéos et photos seront projetées en séance de cours.	Des établissements ne sont pas équipés en vidéoprojecteur. Dans certains établissements, une seule salle en est équipée.

Tableau 7 : Les différentes possibilités de sortie de terrain dans le contexte ivoirien

- À l'intérieur ou à proximité de l'établissement

Face aux effectifs importants des élèves, il est proposé pour certaines leçons dont les contenus portent sur des réalités observables à l'intérieur ou à proximité des établissements (pollution commerciale par exemple), que la sortie de terrain se fasse dans cet espace proche. Cette sortie peut se faire avec l'entièreté du groupe classe avec une supervision d'un adulte invité (professeur ou membre de l'administration) dont le rôle est de canaliser les élèves. Le professeur titulaire se charge de la conduite technique de la sortie (observation,

questionnements, prise de notes, prise de photos etc.). L'absence de cet adulte rend inopérant cette possibilité car avec l'ensemble de la classe (60 à 110 élèves), l'enseignant s'expose à des risques de débordement, de bavardage etc. de certains élèves. Cette alternative peut être mise en œuvre tant avec les élèves du premier cycle que ceux du second.

Une autre option est de structurer le groupe classe en deux groupes. Cela est possible uniquement pour un enseignant "titulaire"⁷⁰ accompagné par un autre adulte. Le professeur mène une première sortie avec un groupe en laissant ceux en classe en activité, puis refait le même trajet avec le second groupe. Cette stratégie a été expérimentée pour les cours de niveau 5^e (premier cycle) et 1^{ère} (second cycle). Les demi-groupes des élèves du second cycle ont bien cerné le principe et sont restés en activités avec beaucoup plus de sérieux que ceux des classes du premier cycle.

- Sortie de terrain dans des espaces éloignés de l'établissement

Ces espaces éloignés doivent être repérés dans la localité où se situe l'établissement. La sortie repose sur un travail en autonomie des élèves répartis en groupe d'apprentissage ; Les sites visités par ces élèves ont été filmés à l'aide d'un smartphone et rapportés en classe. À côté du film d'une durée de cinq à sept minutes, chaque groupe prend dix photos des réalités en lien avec leur thème et fait des relevés. Les vidéos réalisées de même que les photos sont projetées à travers un vidéoprojecteur et commentées par ceux qui les ont réalisées pour l'ensemble des élèves.

Faire mener une sortie de terrain dans des milieux éloignés de la classe et loin du regard du professeur par des groupes d'élèves, ne pose pas de problème de sécurité pour les élèves du second cycle qui sont par ailleurs plus matures mais peut présenter des limites pour les plus jeunes du premier cycle. Le groupe a donc préconisé cette alternative que pour les élèves du second cycle.

3.2 Les sorties de terrain : un levier propice aux apprentissages

Pourquoi être hors les murs pour apprendre aux élèves des actions de gestion rationnelle de l'eau comme le stipule le curriculum prescrit de géographie de la leçon sur l'eau en classe de 5^e ?

La sortie de terrain met en contact les élèves avec les problématiques de durabilité liées à l'eau. À l'intérieur des écoles se trouvent des points d'eau, des tuyaux d'acheminement d'eau etc. l'enseignant peut s'appuyer sur ce matériel qui pendant cette sortie deviennent des outils didactiques. Comment refermer un robinet d'eau ? Que faire quand il y a une rupture d'un tuyau d'acheminement d'eau ?

Les productions des vidéos et photos des élèves de 1^{ère} constituent des supports originaux dans l'exploitation des contenus en témoignent ces photos ci-après (Photos 4 et 5) prises par les élèves dans le cadre de la première leçon 1 de géographie du niveau première intitulée « l'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes ». À partir de ces photos tirées des

⁷⁰ En parlant d'enseignant titulaire, nous faisons allusion à l'enseignant qui tient la classe qui effectue la sortie.

espaces visités et qui représentent les milieux de vie des élèves, les élèves sont parvenus à décrire les types d'habitats dans un milieu urbain (Tableau 8).

Type de photos	Lieu	Description
<i>Habitat précaire</i>	Sokoura- Kolaïwa- Djeliba	Des quartiers périphériques - branchements électriques anarchiques - construction dans des espaces non-lotis - utilisation de matériaux de récupération
<i>Habitat formel et légal</i>	Quartier résidentiel – Bellevue - Rive gauche	Espaces lotis- adduction en eau courante et en électricité- bâtiments réalisés avec des matériaux durables.
<i>La pollution au marché</i>	Intérieur du grand marché au quartier « Commerce » et du petit marché au quartier Rive Gauche	Des déchets déversés à l'intérieur du marché - Présence d'eaux usées, des caniveaux bouchés par des ordures.
<i>La pollution en ville</i>	Présence de pollution par les déchets dans les différents quartiers	Des ordures constituées de déchets commerciaux (sachets, cannettes, restes alimentaires etc.) rejetés par les populations hors des poubelles
<i>Les eaux usées</i>	Présence de pollution par les déchets dans les différents quartiers	Tous les quartiers sauf les quartiers résidentiels, constituées des eaux en provenance des habitats, des eaux usées à ciel ouvert, elles dégagent des odeurs nauséabondes et sont des nids pour les moustiques

Tableau 8 : Exemple de types de photos et relevés lors d'une sortie de terrain sur les types d'habitat.

Ce tableau a été constitué avec les élèves à partir des photos et des relevés qu'ils ont produits. Ces derniers ont permis de décrire les phénomènes observés liés à la durabilité. Une localisation de ces problèmes de durabilité a été faite pour comprendre son extension spatiale, la multi causalité des situations, le niveau social et d'éducation des responsables.

Cette stratégie contribue à un développement de la culture géographique des élèves : apprendre à observer, à décrire, à localiser, à expliquer et à comparer, qui sont propres à la démarche du géographe et qui ne peuvent être testés qu'*in situ*.



Photo 4 : Photo prise par des élèves sur le thème, les quartiers précaires à Aboisso
(crédit : Oussou, février 2022)

Les sorties de terrain peuvent ainsi permettre à l'élève de pratiquer les outils et la démarche de la géographie. Elle permet de soulever des problèmes de durabilité sous-jacents à aux différentes observations comme la pauvreté, l'incivisme, *etc.*



Photo 5 : Photo prise par les élèves sur le thème les quartiers résidentiels à Aboisso
(crédit : Oussou, février 2022)

Une fois les vidéos réalisées par les différents groupes, se pose la question de leur diffusion pour l'ensemble de la classe. Les salles n'étant pas équipées en vidéos projecteurs, le professeur doit en amont demander à chaque groupe de faire un partage de la vidéo aux autres élèves. L'immersion sur le terrain visité par les élèves se fait à partir d'un visionnage de la vidéo à partir de leurs smartphones.

Les élèves issus des milieux favorisés entre en contact visuel avec les milieux défavorisés (quartiers précaires : Photo 4) et vice versa. Ce milieu pratiqué par les élèves est ensuite questionné en séance de cours pour appréhender les facteurs de ces choix d'habitats et leurs conséquences. L'un des buts de cette immersion étant d'aboutir à un développement de la pensée critique chez les élèves.

Les sorties de terrain en plus de mettre à disposition des supports originaux ont favorisé le travail coopératif, socioconstructiviste qui est propice à l'EDD. Les élèves constitués en groupes d'apprentissage, font des relevés sur le terrain, mobilisent les situations qu'ils ne comprennent pas, interrogent des populations sur place pour comprendre en vue d'expliquer leur travail en séance de classe.

Pour y arriver, il faut que les décideurs au niveau de l'école aient un autre regard sur l'usage du téléphone en classe. L'interdire comme c'est le cas actuellement est un frein à l'usage de réelles ressources didactiques tant dans la recherche d'information que dans la diffusion de vidéo éducatif à l'absence de vidéoprojecteur.

3.3 L'intérêt didactique des sorties de terrain sensible pour l'EDD

- Une initiation à la pensée complexe et systémique

Changer « la façon de penser » des élèves, les amener à avoir un savoir-agir écoresponsable ne peut s'appuyer que sur des éléments perceptibles, concrets. En EDD, l'enseignant tente une sorte de transposition de ce qui est considéré par la société comme des normes en s'appuyant sur ses propres expériences de vie et une vulgate répandue dans la société.

La mise en contact avec le terrain, la diffusion pour une interaction en classe, la problématisation et l'analyse en classe et le réinvestissement à travers la réalisation d'affiches sont les principales étapes préconisées par le groupe de recherche collaborative. Ce parcours permet de sortir des chaînes d'une géographie avec une approche idéographique pour celle qu'on peut qualifier d'herméneutique (Hertig, 2018). L'exploitation didactique du terrain en géographie peut se faire autour des 4I (immersion, interaction, institutionnalisation, implémentation) élaborés par le groupe pensée spatiale (Leininger-Frézal, 2019).

Pour les contenus d'EDD, la phase dite d'interaction permet de mobiliser les outils, des matériaux nécessaires pour engager des échanges sur les causalités des problèmes de DD identifiés ainsi que leurs solutions. L'initiation à la pensée complexe à partir de la sortie de terrain, prend forme après l'identification et l'élucidation du ou des problèmes liés à la durabilité. Fabre (2006, 2014) invite l'enseignant à avoir trois rôles complémentaires (une vigilance épistémologique, une éducation au politique et une formation à la prudence) dans la construction du problème. L'accent doit être mis sur cet aspect plus que sur des propositions de solutions. En classe, « partir d'un problème donné, laisser les élèves construire le problème de plusieurs manières et donc d'engager des solutions différentes que l'on peut confronter entre-elles. » (Fabre, 2014, p. 8). La pensée complexe et systémique est « à la fois une visée d'apprentissage et un moyen d'apprendre » (Favre, 2017, p. 321).

L'exemple de construction de problème autour des types d'habitat en milieu urbain (leçon en classe de première) illustre cet intérêt des sorties de terrain dans l'initiation à la pensée complexe. En effet, à l'aide des productions des élèves (vidéos, photos et relevés), il a été questions pour les enseignants de demander aux différents groupes d'apprentissage de ressortir les facteurs du choix de certaines populations d'habiter les quartiers précaires, d'identifier les acteurs, les types de populations, les problèmes et de proposer des solutions aux questions de durabilité identifiées. Certains élèves sont directement concernés par la question.

Le tableau 9 présente les réponses qui ont émergé des échanges en séance de cours.

	Quartier et habitat précaire	Quartier à habitat formel
Les facteurs <i>Pourquoi ce choix d'habitat (volontaire ou subit)</i>	Un choix subi : (pauvreté, cherté du foncier, le loyer des habitats formels sont élevés)	Un choix volontaire (possession de moyens financiers importants)
Les acteurs <i>Quelles sont les populations concernées ?</i> <i>Qui sont les décideurs ?</i>	Les ouvriers, les élèves, les sans emplois	Les fonctionnaires, les autorités politiques, les propriétaires de commerce
	La commune, le démantèlement du ministère de l'urbanisme	
Les problèmes <i>Quels sont les problèmes de durabilité identifiés ?</i>	-Pauvreté (ODD1), les inégalités (ODD 10) -La prolifération de maladies (ODD3), la malnutrition (ODD 2), des problèmes d'adduction en eau potable (ODD 6) en électricité, des maisons inaccessibles par la route, pistes non électrifiées	Des voies bitumées, eaux courantes, quartiers et rues électrifiées,
Les solutions <i>Comment réduire les inégalités ?</i>	Baisser le coût du foncier, lutter contre la corruption	Baisser le loyer des habitats formels

Tableau 9 : Analyse systémique des questions liées aux types d'habitat en milieu urbain

Ainsi sur des sujets liés à la pollution commerciale, les élèves identifient les éléments constitutifs de la pollution ; proposent une multi causalité de ce phénomène. S'il est vrai qu'au cours de ces sorties de terrain sur des espaces de pollution commerciale et de gaspillage d'eau, les élèves interrogés, ont toujours indexés « l'autre » (élèves, membres de l'administration, l'éducation familiale), ils ont fini par relever leur implication personnelle et proposer ensuite des solutions adaptées (implication dans la sensibilisation, action volontaire pour vider par exemple les poubelles).

Loin du virtuel, du textuel et de l'iconographique, les sorties de terrain ont permis à l'enseignant de proposer un support pratiqué par l'élève. L'adulte, le décideur, le chef d'entreprise, le ou la chef de famille de demain qu'est cet élève, est initié à la pensée complexe sur des actions qu'il pose (espace scolaire) et dont, il doit trouver des solutions pour un futur propice à la vie humaine et à la biodiversité.

Cette sortie sensible a permis de développer l'empathie des élèves qui ont découvert pour certains des lieux environnants inconnus. Les réactions des élèves ont révélé un sentiment de solidarité envers les populations qui vivent dans les quartiers précaires et aussi de colère envers les élus et décideurs politiques régionaux. Aussi l'élève AK a-t-il affirmé que : « Nous vivons dans des quartiers électrifiés, avec des centres de santé de proximité tandis que d'autres vivent dans des cabanes, n'ont pas de voie pour circuler, comme s'ils avaient été oubliés. »

Les élèves ont mis en relief des compétences de réalisateurs de film. La situation d'évaluation a développé aussi chez les élèves des compétences d'entraide, de coopération dans le travail de collecte des données. En effet, à l'intérieur de chaque groupe de travail, il y a eu une répartition des tâches (recherche de personnes à interviewer, guide pour les autres élèves, prise de notes, prise de photo, présentateur etc.). Du côté de l'enseignant, les films, les photos et les relevés réalisés par les élèves sont de véritables ressources qui facilitent l'apprentissage.

- L'évaluation de la sortie de terrain

L'une des compétences évaluées chez les apprenants est la réalisation d'affiches permettant de restituer les éléments clés de la sortie. Le support utilisé par les élèves pour la réalisation de ces affiches est constitué de l'association de quatre feuilles de papier rame à coller pour n'en faire qu'un.

Les critères d'évaluation des affiches ci-après (Tableau 10) ont été proposés.

<i>Les éléments à restituer</i>	Exemples	Origines de l'information	Moyens
<i>Les problèmes de durabilité observés</i>	-Les eaux usées -La pollution de la cour de l'école -Les quartiers précaires -La pollution en ville -Les inondations	La sortie de terrain	-Des dessins -Des caricatures -Du texte
<i>Les facteurs/les acteurs/ les lieux</i>	-L'État -Les populations -Une sensibilisation ou éducation inappropriée -Le réchauffement climatique -Les responsables/ coupables -Les zones/ quartiers touchés	Les échanges en classe	

<i>L'impact du problème lié à la durabilité</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pertes en vies humaines - Des maladies - L'augmentation de la pauvreté - L'incivisme 		
<i>Les solutions</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lutte contre la corruption - Eduquer et sensibiliser autrement 		

Tableau 10 : Les critères pour la conception d'affiches par les élèves

Les élèves à travers des dessins, des textes brefs conçoivent des affiches qui sont évaluées par l'enseignant. Les meilleures sont proposées à l'administration scolaire pour affichage. Ces affiches ont été réalisées par groupes d'apprentissage et non de façon individuelle.

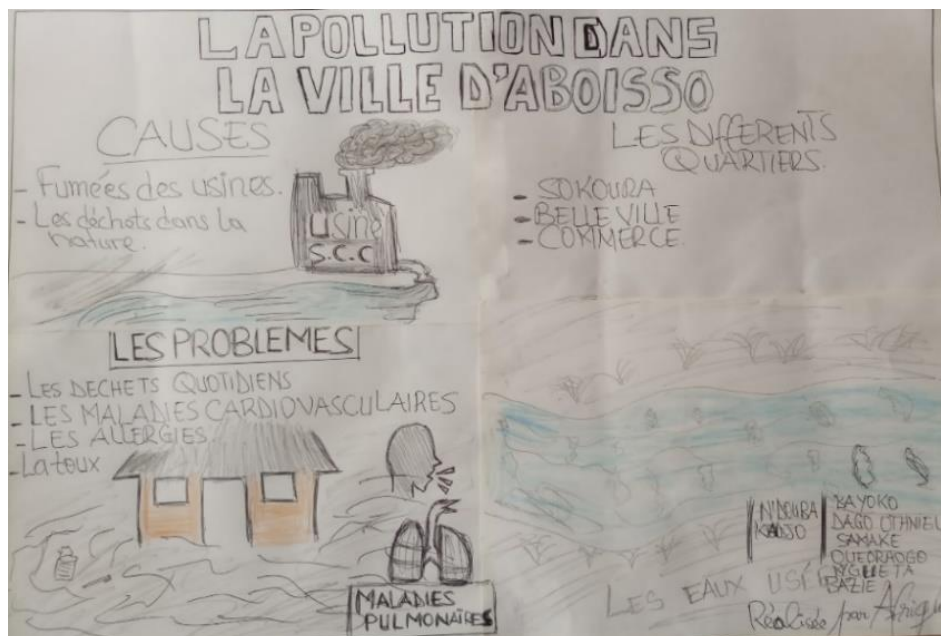


Figure 3 : Exemple d'affiche conçue par les élèves sur la pollution de la ville d'Aboisso (Leçon en classe de 1ère : L'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes

Des obstacles à surmonter dans la mise en œuvre des sorties de terrain :

Les différentes possibilités de sortie de terrain ont certes un intérêt didactique comme relevé plus haut, mais présentent aussi des limites.

Faire une sortie avec l'ensemble du groupe classe avec un adulte associé (professeur ou membre de l'administration), n'est pas chose évidente en raison de l'effectif réduit du personnel enseignant et administratif et le refus de cette forme de coopération par certains enseignants. Conduire plus de soixante élèves tout seul, peut exposer l'enseignant à une perturbation de son activité par de nombreuses inconduites de certains élèves.

Mener des sorties de terrain avec une classe organisée en demi-groupes, comporte aussi des limites. Il s'agit entre autres de la gestion du demi-groupe qui reste entre les murs quand

l'autre se retrouve hors les murs. Le groupe de la recherche collaborative à suggérer que le groupe hors du regard de l'enseignant soit mis au travail (exercice à faire en groupe ou individuel) et une responsabilisation du délégué de classe. L'enseignant devra choisir un milieu non loin de la classe.

Cette forme de sortie que nous préconisons s'apparente à la sortie « relevé » et à la sortie sensible « dérive » (Gaujal, ibidem). La sortie « relevé » se caractérise par « une consigne motivante, une incitation des élèves à observer (voire découvrir) leur espace proche et ses aménagements et de formaliser leurs observations. La consigne est de produire une photographie originale, de manière individuelle ou par groupe, accompagnée d'un titre et d'une observation. »

Pour y arriver, il faut que les décideurs au niveau de l'école aient un autre regard sur l'usage du téléphone en classe. L'interdire comme c'est le cas actuellement est un frein à son usage pédagogique tant pour la recherche d'information que dans la diffusion de vidéo éducatif en l'absence de vidéoprojecteur.

Pour que cette stratégie soit mise en œuvre par les enseignants, elle doit être maîtrisée par les enseignants et être proposée en formation. La formation en elle-même ne suffira pas, il faut y ajouter une adhésion et une motivation des enseignants. En effet, les enseignants quel que soit leur mode de recrutement, ne bénéficient pas de formation pratique dans la conduite d'une sortie de terrain. La question de la motivation des enseignants est donc tout aussi essentielle pour réussir sa mise en œuvre. Sabard (2000), à propos des formations et des formés, fait le constat qu'« Après la formation, les "formés" sont peu suivis et n'ont que peu de reconnaissance. Ils ont peu de moyens (logistiques, financier, temps, accompagnements méthodologiques etc.) pour mettre en œuvre leurs nouvelles compétences. »

L'interdiction des sorties par le ministère de tutelle, constituent un frein dans sa mise en œuvre. En effet pour certains enseignants, « si les sorties se passent bien, il n'y aura pas de décoration pour le professeur, mais si les choses se passent mal, il y aura des sanctions ». Une levée de cette sorte d'épée de Damoclès favorisera la formation des enseignants et la mise en œuvre des sorties de terrain.

Conclusion

L'hybridation des pratiques enseignantes est incontournable pour l'adaptation de certaines stratégies pédagogiques dans un contexte précis. Cette hybridation permet d'éviter le « copier-coller » qui ne marche généralement pas. Elle constitue un préalable avant toute analyse didactique des contenus.

La recherche collaborative sur l'hybridation des sorties de terrain a permis de proposer plusieurs options qui rendent cette stratégie pédagogique possibles en dépit des précontraintes (classes pléthoriques, insuffisance de la ressource humaine etc.). Les différentes alternatives pédagogiques proposées offrent une diversité de choix à l'enseignant. Il doit se référer aux contenus (curriculum prescrit) et à son groupe classe (effectif, équipement de la classe) pour opérer le bon choix. De façon plus globale, pour mener à bien l'EDD, l'enseignant doit utiliser des stratégies pédagogiques qui permettent de mettre l'élève

en contact avec le milieu ou les problématiques qu'ils étudient. Les relevés réalisés, les sites visités constituent des supports didactiques adéquats propices à l'interaction entre le professeur et les élèves.

Bibliographie

BRIAND, M. (2014). *La géographie scolaire au prisme des sorties : Pour une approche sensible à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat, Caen. <http://www.theses.fr/2014CAEN1027>

CONNAC, S. (2019). *Du travail en groupe pour faire naître le désir d'apprendre*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/10/26102019Article637076787497902914.aspx>

CONNAC, S. et RUSU, C. (2021). « Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe », *Activités*, 18-2, Art. 18-2. <https://doi.org/10.4000/activites.6705>

CONSIDERE, S. et LIENART, O. (2021). « Des acteurs en cours de géographie ? ». Dans : DOUSSOT S. et THEMINES J.-F. (Éds.), *Acteurs et action : Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie*, Presses universitaires de Caen, p. 275-288. <http://books.openedition.org/puc/13089>

DUMONT, G.-F. (2016). *Diagnostic et gouvernance des territoires*, Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dumon.2012.01>

DUSSAUX, M. (2011). *L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants*, Thèse de doctorat, Université Paris Descartes, Faculté des sciences humaines et sociales. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01242575>

FABRE, M. (2006). « Chapitre 1. Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey ». Dans *Situations de formation et problématisation*, De Boeck Supérieur, p. 15-30. <https://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2006.01.0015>

FABRE, M. (2014). « Les "Éducatifs à" : Problématisation et prudence », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, Art. 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>

GAUJAL, S. (2021). « Sortir hors de la classe : Apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie », *Mappemonde. Revue trimestrielle sur l'image géographique et les formes du territoire*, 130, Art. 130. <https://doi.org/10.4000/mappemonde.5145>

HERTIG, P. (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 de l'Université. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/2514>

HERTIG, P. (2018). « Géographie scolaire et pensée de la complexité », *L'Information géographique*, 82(3), 99-114. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0099>

JANKOWSKI, F. et LEWANDOWSKI, S. (2017). « Apprendre, se positionner, créer : L'hybridation des savoirs au Sud », *Autrepart*, 82(2), p. 3-16.

- JONNAERT, P. (2011). « Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, Art. 56. <https://doi.org/10.4000/ries.1073>
- LANGE, J.-M. et BARTHES, A. (2021). « "Éducation à" et "Questions socialement vives" : Éduquer en contexte d'anthropocène », *Carrefours de l'éducation*, 52(2), p. 133-147. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0125>
- LEININGER-FREZAL, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle*, HDR, Université de Caen. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03188093>
- MEIRIEU, P. (1985). « Apprendre en groupe », *Revue française de pédagogie*, 72(1), p. 94-96.
- OUSSOU, K. J.-P. (2022). *L'éducation au développement durable (EDD) dans le secondaire général en Côte d'Ivoire : Approche curriculaire en géographie*, Thèse de doctorat, Université Paris Cité]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03718054>

Former à l'enseignement d'une géographie recomposée. Étude de cas visant à développer la créativité et la pédagogie en extérieur dans une perspective d'éducation à la durabilité

Pache Alain, Gavin Anne-Sophie

PACHE Alain, Professeur, UER SHS, HEP Vaud, alain.pache@hepl.ch

GAVIN Anne-Sophie, Assistante-doctorante, UER SHS, HEP Vaud, anne-sophie.gavin@hepl.ch

Résumé : La montée de l'écoanxiété et l'engagement des jeunes en faveur de la durabilité représentent des réalités qui ne sont pas prises en compte par l'école. La forme scolaire actuelle reste décontextualisée et découpée en disciplines (Sauvé, 2020). Afin de répondre aux problèmes complexes de notre époque et imaginer des futurs possibles, les citoyen·ne·s de demain doivent acquérir des compétences, telles que la créativité (Lubart, 2003 ; Pache, 2017). En prenant en compte ces enjeux en formation initiale à la HEP Vaud (Suisse), des activités ont été développées mêlant l'Éducation à la durabilité, la créativité et la pédagogie en extérieur sur une étude de cas liée à l'aménagement d'un cours d'eau en géographie. Les résultats présentés dans cet article proviennent de l'observation des activités sur le terrain, des traces écrites et des travaux réflexifs des étudiant·e·s et tentent d'illustrer des facteurs qui participent au potentiel créatif.

Mots clés : Éducation à la durabilité, créativité, géographie, compétences, savoirs hybrides.

Abstracts : The rise of eco-anxiety and the commitment of young people to sustainability are realities that are not taken into account by schools. The current school form remains decontextualised and discipline-based (Sauvé, 2020). In order to respond to the complex problems of our time and to imagine possible futures, tomorrow's citizens need to acquire skills, such as creativity (Lubart, 2003; Pache, 2017). Taking into account these issues in initial training at the HEP Vaud (Switzerland), activities were developed mixing education for sustainability, creativity and outdoor pedagogy on a case study related to the development of a watercourse in geography. The results presented in this article come from the observation of field activities, written records and reflective work of the students and attempt to illustrate factors that contribute to the creative potential.

Keywords : Environment and Sustainability education, creativity, geography, competence, hybrid knowledge.

Introduction

Les activités humaines, depuis la Révolution industrielle, ont contribué à changer un climat relativement stable depuis des millénaires par ses atteintes à l'environnement et les émissions de gaz à effet de serre. La perturbation des équilibres écologiques et climatiques contribue au basculement de notre civilisation dans une nouvelle époque qualifiée d'Anthropocène⁷¹ (Crutzen, 2002 ; Rockström & *al.*, 2009). Face à ces nouveaux enjeux, la montée de l'écoanxiété représente une problématique actuelle chez les jeunes. Celle-ci nécessite des réponses adaptées du corps enseignant, comme offrir un espace sécuritaire, échanger autour des émotions ou favoriser les pistes concrètes comme l'exploration de l'environnement, la création d'un lien avec la nature ou l'engagement au sein de la communauté locale (Gousse-Lessard & Lebrun-Paré, 2022). Néanmoins, ces nouvelles réalités ne sont pas prises en compte par l'institution scolaire qui pourrait se doter de la mission de former la nouvelle génération à imaginer un modèle sociétal innovant basé sur une durabilité forte (Curnier, 2017 ; Sauvé, 2020). Une distinction entre la durabilité faible et forte⁷² est donc nécessaire afin de comprendre les orientations prises par la société et les politiques éducatives.

En réponse à ces préoccupations, le Département Formation Jeunesse et Culture du canton de Vaud (DFJC) en Suisse a pris une nouvelle orientation en 2019 en souhaitant que son système éducatif et de formation participe à la construction d'une société résiliente et inscrite dans les limites de la biosphère. Dès lors, cette ambitieuse éducation à la durabilité (ED) – centrée sur la durabilité forte et visant à se démarquer de l'éducation au développement durable (EDD) – implique une réflexion de fond sur les disciplines scolaires actuelles, afin d'identifier celles qui sont les mieux à même de fournir des outils de pensée permettant de comprendre les enjeux actuels, mais également de se projeter dans l'avenir à l'aide de scénarios raisonnés. Ce processus de recomposition disciplinaire (Vergnolle Mainar, 2011 ; Sgard, Audigier & Tutiaux-Guillon, 2013) implique une réflexion sur les contenus, sur les dispositifs et sur les compétences à développer chez les élèves et les étudiant·e·s.

Dans ce texte, nous présentons un dispositif de formation des enseignant·e·s en géographie mis en œuvre à la Haute École Pédagogique (HEP) Vaud qui vise à développer la créativité et la pédagogie en extérieur dans une perspective d'éducation à la durabilité. Nous analysons en particulier la manière dont des savoirs de natures différentes s'articulent en nous appuyant sur la notion d'hybridation, vue comme un « processus de fabrication de savoirs multiréférencés, dans lequel les élèves mettent en connexion leurs propres connaissances et expériences du paysage avec des savoirs disciplinaires (...) et des savoirs vernaculaires (...). » (Bédouret & *al.*, 2018, p. 2). Nous questionnons par ailleurs l'hybridation du dispositif de

⁷¹ L'Anthropocène reste actuellement une notion en débat dans le milieu scientifique. Très médiatisée, il n'existe pas de consensus concernant la date de fin de l'Holocène et de début de l'Anthropocène. Crutzen (2002) propose de dater cette nouvelle époque à partir des premières activités industrielles, il y a environ trois siècles. La Commission stratigraphique internationale suggère l'année 1945 lors de laquelle les premières opérations nucléaires ont marqué le sol (Zalasiewicz et *al.*, 2008)

⁷² La durabilité dite faible représente le modèle dans lequel notre société contemporaine vit actuellement. L'idée principale réside dans l'équivalence entre les trois capitaux : économique, social et environnemental. Le stock des trois capitaux ne doit pas diminuer de manière globale, mais il peut être substitué (INFRAS et *al.*, 2004). La durabilité forte est caractérisée par un rejet de la substitution du capital naturel et suppose qu'il existe une limite à la dégradation de la biosphère sans mettre en danger toute la biodiversité. De plus, l'innovation technologique ne suffit pas, car elle entraîne un effet rebond (Mager, 2015).

formation lui-même ainsi que le langage utilisé dans le cadre des interactions entre l'enseignant·e et les étudiant·e·s, afin d'identifier les spécificités de la communauté discursive en cours d'institution (Jaubert, 2007).

1. Cadre théorique

Actuellement, le contexte scolaire est marqué par des préoccupations provenant du milieu économique, qui ont favorisé l'orientation des curriculums par compétences depuis les années 1990 (Audigier, 2011). La notion de compétence peut être perçue comme un catalyseur d'une reformulation des disciplines scolaires et des savoirs (Dolz & Ollagnier, 1999). Néanmoins, la forte influence des milieux économique et professionnel engendre le risque d'une visée uniquement utilitariste (*ibid.*). En parallèle à cette approche par compétences, des injonctions apparaissent au sein des plans d'études afin de faire évoluer les normes sociales. Appelées « éducation à... », elles entrent également en conflit avec la forme scolaire traditionnelle par leurs caractères inter- ou transdisciplinaires, qui font évoluer les contenus et les dispositifs d'apprentissages. La tradition humaniste de ces éducations ne fait pas l'unanimité dans la sphère politique pour les intégrer dans le curriculum (Curnier, 2017). Néanmoins, depuis les années 2000, l'EDD apparaît progressivement dans les plans d'études et de manière transversale dans le Plan d'études romand (PER). Malgré ses finalités fortement consensuelles en Suisse romande, l'EDD reste confrontée à divers défis liés notamment à la forme scolaire, aux compétences ou valeurs enseignées (Pache, 2017). La durabilité est une perspective éducative parmi d'autres (Varcher, 2021), mais la recherche montre que cette vision est utile afin de travailler des compétences nécessaires à la compréhension de la complexité du monde. En ce sens, un modèle pratique de compétences, le projet « *A Rounder Sense of Purpose* » (RSP), a été développé depuis 2015 dans le contexte européen (Vare et al., 2022). Selon l'équipe de recherche, le corps enseignant doit acquérir des compétences en durabilité et en pédagogie afin de mettre en œuvre un enseignement dans une perspective d'ED. Ces compétences sont catégorisées dans un tableau de trois colonnes d'actions graduelles et complémentaires : *penser globalement, envisager le changement et réaliser une transformation* et de quatre lignes : intégration, implication, pratique et réflexion (*ibid.*).

La compétence de la créativité présente au sein du PER et des modèles de compétences en EDD, est utile afin de trouver des solutions de type transformatif aux enjeux environnementaux, sociaux et économiques auxquels notre société doit faire face (Curnier, 2017 ; Lubart, 2003 ; Sterling, 2011). De plus, du pouvoir et de l'espoir naissent de la reconnaissance par les élèves des bénéfices de cette compétence sur la société (Walsh & al., 2017). La créativité a l'avantage d'être un outil de pensée avec un fort potentiel heuristique qui ne se limite pas au registre cognitif au sein des disciplines mobilisées (Pache & al., 2016). Comme l'a montré Lubart (2003) dans son approche multivariée de la créativité, plusieurs facteurs (cognitifs, conatifs, environnementaux et émotionnels) entrent en considération dans le développement de cette compétence. Ces derniers se révèlent être très intéressants à travailler de manière globale dans une perspective d'ED, qui se base également sur des savoirs contextualisés, des valeurs ou émotions et des comportements.

Dans une perspective d'éducation à la durabilité (ED), la pédagogie en extérieur (ou *outdoor education* dans le milieu anglophone) permet d'ouvrir l'école sur la complexité du réel et de donner du sens et du concret aux apprentissages scolaires (Ord & Leather, 2011) afin d'en faire un levier d'affirmation et d'action (Sauvé, 2020). L'apprentissage expérientiel dans, par, pour et à propos de l'environnement construit un rapport positif à la nature basé notamment sur la capacité d'émerveillement (Partoune & al., 2020). Cet apprentissage est basé sur l'approche sensorielle qui développe la capacité à utiliser les sens afin de comprendre plus finement l'environnement et l'approche sensible consacrée au développement de la capacité à comprendre et s'exprimer sur des émotions et à donner du sens au rapport entretenu avec l'environnement (*ibid.*). Selon Pache et Lausset (2019), la pédagogie en extérieur est une approche en cohérence avec une ED transformative par son aspect interdisciplinaire, par la compréhension du savoir comme un construit, mais également par l'intégration d'enjeux socioécologiques et politiques. Enfin, pour Bédouret & al. (2018), un travail sur le territoire et le paysage modifierait les habitudes d'enseignement dès lors qu'il rendrait nécessaire un travail explicite autour de la diversité des savoirs, qu'ils soient disciplinaires, profanes, vernaculaires ou liés à l'action.

Les dispositifs inter, trans- et disciplinaires se révèlent tout à fait nécessaires pour traiter des problématiques dans une perspective d'ED, mais il est nécessaire de rajuster préalablement les disciplines scolaires (Roy & al., 2017). La géographie scolaire peut contribuer à l'acquisition de compétence en ED par la nature du savoir et par ses démarches pédagogiques. En effet, le contenu géographique expose des enjeux d'interdépendances entre les sociétés et leur espace à différentes échelles spatiales (MGIEP & UNESCO, 2017). L'objectif est ainsi de former les élèves à se mesurer à la complexité du monde à travers l'acquisition de concepts intégrateurs géographiques : les acteur·rice·s, l'organisation de l'espace et la localisation notamment. Les pensées complexe et systémique représentent donc les modèles de références actuels en termes d'outils de pensée. De plus, ce savoir est dynamique, car il est mis en relation avec des expériences ou des connaissances factuelles ancrées dans l'actualité ou le concret. D'un point de vue pédagogique, l'approche socioconstructiviste enseignée, en géographie, par des démarches de résolution de problèmes et d'enquête rend l'élève acteur·rice de son savoir (Hertig, 2012). La thématique de l'aménagement des cours d'eau, dont leur renaturation est devenue une politique prioritaire de gestion des eaux dans le canton de Vaud offre un terrain favorable à l'acquisition de compétences en éducation à la durabilité. En effet, cette thématique montre l'évolution des intérêts des acteur·rice·s en matière d'aménagement selon un certain rapport à la nature et à l'eau (Marchand Reymond, 2015).

Afin de former des futur·e·s enseignant·e·s généralistes aux compétences enseignantes dans une perspective de durabilité, un module de formation hybride a été mis en place à la HEP Vaud durant le semestre de printemps 2021. L'hybridation du dispositif consistait dès lors à suivre un séminaire de trois heures par semestre en présentiel, combiné au visionnement de capsules vidéo portant sur certains points précis (par exemple la créativité) et à deux activités sur le terrain. Il s'agissait en particulier de fournir des connaissances disciplinaires et transversales tout en faisant expérimenter des approches pédagogiques permettant de développer des compétences en ED. Ces approches ont été choisies pour leurs pertinences

théoriques et pratiques dans la mise en œuvre d'une ED en classe et parce qu'elles nous paraissaient propices à l'intégration des savoirs. Un tel travail en formation portant sur l'expérience nous paraît d'autant plus important que la forme scolaire actuelle n'est pas favorable à la mise en œuvre d'approches pédagogiques innovantes et les enseignant·e·s motivé·e·s peuvent se sentir démuni·e·s face à la charge de travail et à l'organisation permettant de mettre sur pied un tel enseignement. Pour ces différentes raisons, nous avons donc proposé un dispositif de formation qui encourage la réflexion critique et qui intègre les différentes approches pédagogiques présentées ci-dessus de manière holistique.

Notre démarche avait trois objectifs de recherche : analyser la créativité des productions des étudiant·e·s (i) ; analyser les apports et les limites de la pédagogie en extérieur pour formuler des réponses créatives à un enjeu de durabilité (ii); analyser les facteurs cognitifs et environnementaux nécessaires pour révéler le potentiel créatif des étudiant·e·s (iii). Afin de traiter ces objectifs et mener une réflexion globale sur le dispositif d'enseignement, nous avons conduit une recherche-action (Dolbec & Clément, 2000).

2. Méthodologie

Cette recherche-action s'inscrit dans la volonté de mettre en pratique et analyser la portée de dispositifs d'enseignement favorisant l'acquisition de compétences en ED. Depuis le semestre de printemps 2019, le module de formation « *Pratiquer les sciences sociales pour apprendre à lire le Monde : EDD, éthique et géographie* » bénéficie de cycles de recherche-action, un processus itératif de planification, action, observation et réflexion (Dolbec & Clément, 2000).

Cette recherche comprend un échantillon de soixante-six enseignant·e·s en formation généraliste primaire profil 5-8 Harnos et se focalise sur l'analyse d'un cours du module de formation lors duquel deux activités sur le terrain ont été proposées au bord de la rivière Chamberonne (canton de Vaud, Suisse). Dans le cadre de la première activité, les étudiant·e·s étaient invité·e·s à découvrir cette rivière qui sillonne le campus de l'Université de Lausanne. Dans un deuxième temps, il a été demandé de travailler leur créativité en imaginant une transformation du cours d'eau dans une perspective de durabilité. De cette sortie de terrain résultent trente-trois travaux écrits réalisés en binôme. Les données récoltées sont des observations terrain, des traces des exercices et des textes réflexifs écrits par les étudiant·e·s comprenant une réflexion sur l'activité en extérieur et un prolongement en classe. Ces données sont traitées selon une analyse par catégories conceptualisantes (Annexe 1). Il s'agit d'une méthode se situant à un certain niveau d'abstraction et dans une posture conceptuelle (Paillé & Mucchielli, 2012). Le Tableau 1 ci-dessous montre un exemple d'analyse.

Type de données	Thème	Indicateur	Analyse	Citation
Trace exercice	Aménagements du cours d'eau	Typologie de changement (Janner-Raimondi & Tavignot, 2016)	Métamorphose : renaturation classique Futur possible, porte sur davantage d'esthétisme (moins de déchets), plus de biodiversité	<i>« Notre projet de renaturation consiste premièrement à supprimer les obstacles qui entravent la migration piscicole. Cela en créant une variation du cours d'eau en amenant des espaces favorisant la reproduction et nourrissage des poissons. Le débit d'eau serait alors moins fort. De plus, renaturer cet endroit permettrait de le rendre plus attractif et esthétique » (E1).</i>

Tableau 1 : exemple d'analyse effectuée sur les traces d'activité réalisée par les étudiant·e·s

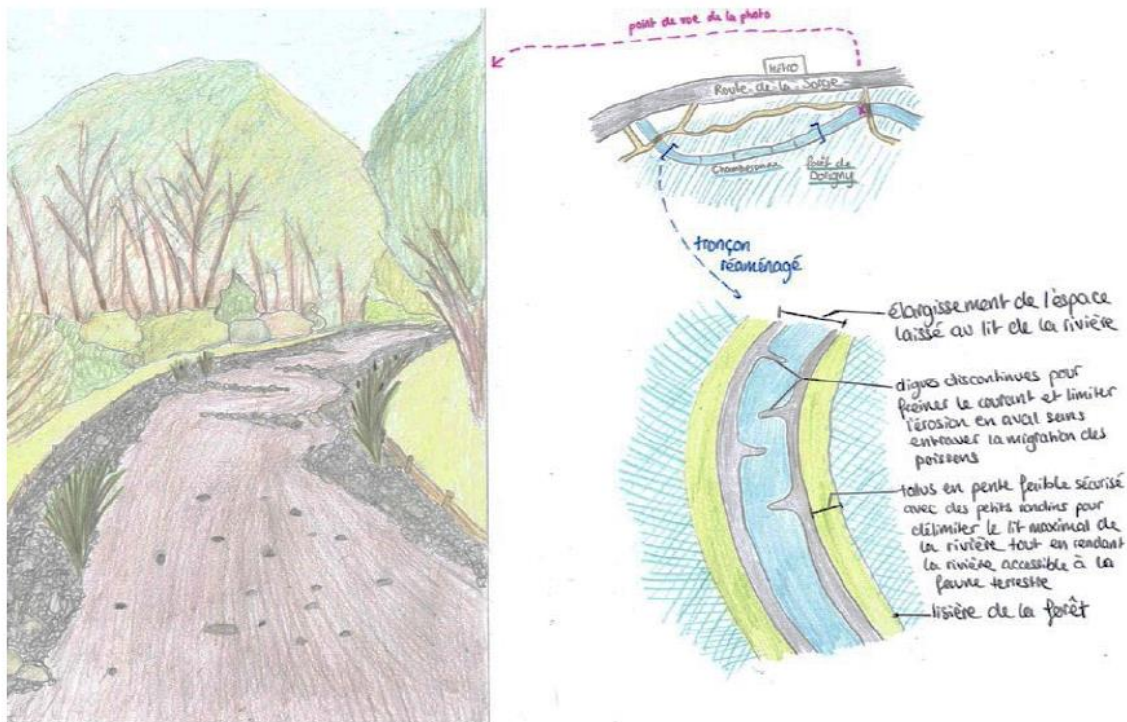


Figure 2 : production de l'étudiant-e 18 qui illustre une métamorphose

Concernant la pédagogie en extérieur, sept textes réflexifs mentionnent le travail sur le terrain comme favorisant la mise en place de « *powerful pedagogies* » (Nolet, 2016). En effet, les étudiant-e-s étant acteur-ric-e-s de leur savoir, la collaboration a été favorisée et la démarche d'enquête incitée. Par exemple, le binôme étudiant-e-s 1 a écrit : « *Cette sortie de terrain effectuée sur les rives de la Chamberonne nous a permis de nous mettre dans la peau d'observatrice* ». De plus, la proximité avec la Chamberonne a engendré une évolution de leur rapport à la nature d'au moins huit binômes. Cette évolution va de la prise de conscience à une réflexion critique des actions humaines sur l'environnement. « *De prime abord, ces aménagements paraissent naturels même pour nous les adultes. Il faut se pencher de plus près pour remarquer que cela est l'œuvre des hommes et non de mère Nature* ». « *Grâce à cette sortie, nous avons pu apprendre à adopter un autre regard sur un lieu commun et à mettre en place un esprit critique quant à la cohabitation de l'homme et de l'environnement* ». Cette citation illustre respectivement d'une prise de conscience du binôme étudiant-e-s 1 et d'un regard plus critique d'étudiant-e-s 7. Enfin, selon six binômes, l'expérience de terrain a permis de donner du sens et du concret aux apprentissages grâce aux approches sensible, sensorielle et expérientielle, par exemple : « *La sortie à la découverte de la Chamberonne nous a permis d'avoir un point de vue personnel sur le lieu et de nous imprégner de son ambiance* (étudiant-e-s 7) ; *nous avons trouvé que cette activité sur le terrain nous a été bénéfique, car elle rendait concret notre travail sur l'aménagement des cours d'eau* » (étudiant-e-s 19).

L'analyse des facteurs cognitifs nécessaires pour révéler le potentiel créatif des étudiant-e-s a montré l'importance de connaissances préalables. En effet, à sept reprises, le manque de savoirs en outils cartographiques pour se repérer sur le terrain est mentionné de manière

négative et impacte la motivation pour effectuer les activités. « *L'un des problèmes que nous avons rencontrés concerne avant tout l'orientation. N'étant pas originaire de Lausanne, le site sélectionné nous était étranger et il nous a fallu d'abord nous accommoder de la carte pour nous orienter dans la zone* » (étudiant·e·s 2). De plus, un nombre conséquent de binômes s'est senti démuni pour proposer des aménagements créatifs du cours d'eau. Cette sortie de terrain a été menée avec une préparation minimale en amont. La politique de renaturation du canton de Vaud avait été présentée en illustrant des objectifs de renaturation. Cependant, les étudiant·e·s n'ont pas pris connaissance d'études de cas spécifiques au préalable. Cette dimension a pu influencer leurs propositions d'aménagement qui restent fortement en adéquation avec les brefs éléments présentés. Lors de la deuxième partie, nous avons eu beaucoup de mal à commencer notre travail. Les étudiant·e·s 2 relatent de leurs difficultés : « *Il était compliqué pour nous d'imaginer un aménagement qui convient à tous les acteurs et qui respecte l'environnement et la biodiversité présente. Nous avons l'impression qu'il nous manquait certaines notions/clés afin de bien réaliser ce schéma* ».

Enfin, les facteurs socio-environnementaux, qui sont compris au niveau macroscopique comme le milieu sociétal ou à un niveau plus micro comme le milieu familial, ont une influence sur la créativité en favorisant ou contraignant l'accès aux ressources (Lubart, 2003). Le dispositif à l'extérieur ainsi que les rapports entre étudiant·e·s et avec les formateur·rice·s ont été appréciés et ont favorisé la compréhension de la complexité du terrain pour neuf binômes. Il est nécessaire de préciser que cette sortie est intervenue dans un contexte de pandémie et les cours étaient dispensés habituellement par visioconférence. Ainsi, les interactions entre les personnes présentes ont favorisé l'acquisition de savoirs et de compétences. Le guidage (Hattie, 2015) des formateur·rice·s s'est notamment avéré déterminant pour construire les savoirs disciplinaires et transdisciplinaires relatifs aux enjeux de l'aménagement fluvial. « *Nous avons particulièrement apprécié cette expérience, car nous étions rentrés dans une certaine routine due à la crise sanitaire et aux différentes restrictions mises en place. Nous avons trouvé agréable d'avoir un contact social avec nos collègues et nos formateurs, même si cela n'a été que pour un court instant* » (étudiant·e·s 2). Ce guidage a par exemple permis de mettre en lien le paysage observé et la carte topographique. Il a permis également d'attirer l'attention des étudiant·e·s sur certains détails de l'espace comme du mobilier urbain, des panneaux indicateurs ou encore des aménagements spécifiques au cours d'eau. Par ailleurs, des synthèses partielles, réalisées sur le terrain, ont permis de préciser le contrat didactique (Brousseau, 1998) et de mettre les étudiant·e·s en projet.

4. Discussion

Ce dispositif d'enseignement s'inscrivait dans un module de formation dédié aux compétences en éducation à la durabilité. L'analyse des données récoltées illustre des enjeux et des limites de l'approche par compétences, notamment parce que le modèle utilisé ne distingue pas les compétences nécessaires aux enseignant·e·s et celles nécessaires aux élèves. À ce propos, d'autres référentiels distinguent par exemple la posture de la pratique professionnelle (Baumert & Kunter, 2006). D'autres limites peuvent être en outre mentionnées, comme l'identification des savoirs et des familles de situation, le cadrage ni trop souple ni trop serré induisant des pédagogies invisibles (Bernstein, 1975), le risque de se focaliser uniquement sur

le produit au détriment du processus et enfin, la nécessité d'envisager d'autres modalités d'évaluation (Beckers & *al.*, 2014 ; Pache & Lausset, 2022).

De plus, nos analyses font également apparaître des questionnements sur la compatibilité entre la pédagogie en extérieur et la forme scolaire. N'ayant pas expérimenté cette approche pendant leur scolarité ou pendant leurs stages, les étudiant·e·s ont mentionné des inquiétudes portant sur des aspects organisationnels (le temps et la sécurité des élèves). Par ailleurs, leur suggestion de prolongement en classe montre un manque d'expérience en enseignement hors mur par l'absence de proposition d'activités originales et les obstacles rencontrés pour prévoir les savoirs à institutionnaliser.

L'ED vise à accompagner une émancipation citoyenne engagée dans la transformation profonde de la société pour répondre aux défis de l'Anthropocène (Renouard & *al.*, 2020). De ce fait, les dispositifs devraient être imaginés afin de favoriser une pensée transformatrice. Ce n'est pas une tâche aisée au sein de l'institution scolaire actuelle, car les élèves sont habitué·e·s à privilégier une pensée conformiste (Audigier, 2011). De plus, imaginer des changements transformatifs qui entraînent un changement de paradigme requiert des apprentissages épistémiques. Ces derniers demandent de restructurer des préconceptions de base. Cette démarche peut se révéler inconfortable, car l'individu entrevoit des incohérences entre ses préconceptions et l'expérience (Sterling, 2011).

En ce qui concerne la mise en place d'une communauté discursive (Jaubert, 2007) spécifique à l'ED, elle prend du temps et se construit, notamment, sur des malentendus : nos étudiant·e·s ont par exemple confondu esthétique et créativité, ils ont eu de la difficulté à se centrer sur les processus (au détriment des produits) et ils ont eu tendance à minimiser le rôle du travail sur le terrain dans la démarche d'apprentissage (confusion avec un moment de détente).

Enfin, les étudiant·e·s ont été peu sensibilisé·e·s, dans le cadre de ce cours, à l'hybridation des dispositifs et des savoirs (Bédouret & *al.*, 2018). C'est une grosse limite de notre travail en formation qui a eu comme conséquence le fait que les étudiant·e·s sont restés sur l'idée que les savoirs disciplinaires restent dominants dans une démarche telle que celle qui a été expérimentée. Ainsi, lors d'une prochaine occurrence, il s'agira d'insister sur la multiréférencialité des savoirs, par exemple en convoquant un groupe local d'expert·e·s porteur de savoirs vernaculaires ou en faisant réaliser des cartes sensibles aux étudiant·e·s. Une synthèse devrait par ailleurs permettre de visualiser l'articulation des différents savoirs sous la forme d'un modèle ou d'une carte conceptuelle. En outre, une réflexion à un niveau plus large pourrait consister à modéliser l'hybridation des dispositifs, en salle de séminaire, sur le terrain ou encore à domicile lorsqu'il s'agit de visionner des capsules vidéo.

Conclusion

Pour conclure, cet article pointe la nécessité de l'expérience de terrain en formation initiale. Cette approche est une condition primordiale à la compréhension de monde et au basculement vers une pensée transformatrice. Actuellement, la vision dominante est conformatrice (Sterling, 2011) et les étudiant·e·s doivent encore acquérir les compétences pour réaliser une transformation.

Cette recherche-action comporte plusieurs limites dues à une planification préalable des cours sur le semestre. L'action unique autour d'une compétence et d'une étude de cas accompagné d'un temps restreint de trois heures n'ont pas favorisé un approfondissement des apprentissages et la mise en lien des interdépendances entre les compétences travaillées. De plus, trois formateur·rice·s ont dispensé ce cours et leurs enseignements ont pu apporter des prérequis différents chez les étudiant·e·s. Il est possible que cet enjeu ait influencé les données récoltées.

Enfin, les résultats de cette recherche-action permettent d'envisager de nouvelles perspectives de formation et de recherche, notamment en réitérant la démarche afin d'élargir l'échantillon ou en travaillant sur d'autres études de cas.

Bibliographie

AUDIGIER, F. (2011). « Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté ». Dans : LENOIR Y. et TUPIN F. (Eds.), *Revisiter la notion de situation: approches plurielles*, Recherches en Education ed., Vol. 12, p. 68-81.

BAUMERT, J. et KUNTER, M. (2006). « Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften », *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), p. 469-520.

BECKERS, J., HIRTT, N. et LAVEAULT, D. (2014). « Chapitre 3. Les compétences à l'école : controverses et défis actuels ». Dans : *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, De Boeck Supérieur, p. 57-70.

<https://doi.org/10.3917/dbu.dinck.2014.01.0057>

BÉDOURET, D., VERGNOLLE MAINAR, C., CHALMEAU, R., JULIEN, M.-P. et LÉNA, J.-Y. (2018). « L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable », *Projets de paysage. Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace* (en ligne).

BERNSTEIN, B. (1975). « Class and pedagogies : Visible and invisible », *Educational studies*, 1(1), p. 23-41.

BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, La Pensée sauvage.

CRUTZEN, P. (2002). « Geology of Mankind », *Nature*, 415, p. 23.

CURNIER, D. (2017). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit*, Université de Lausanne, Suisse.

DOLBEC, A. et CLÉMENT, J. (2000). « Introduction à la recherche en éducation », *La recherche-action*, p. 199-224.

DOLZ, J. et OLLAGNIER, E. (1999). « L'énigme de la compétence en éducation », *Raisons éducatives*, n° 2, Bruxelles, De Boeck Université.

GOUSSE-LESSARD, A.-S. et LEBRUN-PARÉ, F. (2022). « Regards croisés sur le phénomène "d'écoanxiété": perspectives psychologique, sociale et éducationnelle », *Éducation relative à l'environnement*, 17 (1).

- HATTIE, J. (2015). « The applicability of visible learning to higher education », *Scholarship of teaching and learning in psychology*, 1(1), 79.
- HERTIG, P. (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*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/2514> SOURCE ? Ou titre en italique comme la réf suivante
- INFRAS, VON STOKAR, T. et STEINEMANN, M. (2004). *Le développement durable en Suisse : bases méthodologiques*. https://ise.unige.ch/isdd/IMG/pdf/dd_en_suisse.pdf
- JANNER-RAIMONDI, M. et TAVIGNOT, P. (2016). « La notion de changement en éducation et formation: entre approche plurielle et regards croisés ». Dans : RINAUDO, J.-L. et TAVIGNOT, P., *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*, L'Harmattan, p. 15-40.
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école: un exemple en sciences*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- LUBART, T. (2003). *Psychologie de la créativité*, Paris : A. Colin.
- MAGER, C. (2015). « Durabilité faible/forte ». Dans : DOMINIQUE, B. et ALAIN, P. (Eds.), *Dictionnaire de la pensée écologique*, Paris : Presses universitaires de France, p. 303-306.
- MARCHAND REYMOND, S. (2015). *Nature en ville et fleuves urbains: le rapport au fleuve dans les projets de revalorisation des rives de deux villes au fil du Rhône*, Thèse en sciences humaines et sociales, Université de Neuchâtel, Neuchâtel, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2106>
- MGIEP et UNESCO. (2017). *Textbooks for sustainable development: A guide to embedding*, Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259932>
- NOLET, V. (2016). « Powerful Pedagogies ». Dans : *Educating for sustainability: Principles and practices for teachers*, Routledge, p. 125-142.
- ORD, J. et LEATHER, M. (2011). « The substance beneath the labels of experiential learning: The importance of John Dewey for outdoor educators », *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 15(2), p. 13-23.
- PACHE, A. (2017). « Développer la pensée prospective :un enjeu fort de l'Éducation en vue du développement durable ». Dans : DIDIER J., LEQUIN Y.-C. et LEUBA D. (Eds.), *Devenir acteur dans une démocratie technique*, Université de technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM), p. 175-185.
- PACHE, A., CURNIER, D., HONORÉ, É. et HERTIG, P. (2016). « Penser l'avenir de manière créative : un enjeu central de l'éducation en vue du développement durable », *Revue française de pédagogie*, 4(197), p. 51-62. <https://doi.org/10.4000/rfp.5152>
- PACHE, A. et LAUSSELET, N. (2019). « Former à la durabilité: vers un nouveau modèle de compétences », *Enjeux Pédagogiques*, 33, p. 22-25. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3387>

- PACHE, A. et LAUSSELET, N. (2022). « Working on ESD Teacher Competences in Switzerland: A Case Study at the University of Teacher Education Vaud ». Dans : VARE, P., LAUSSELET, N. et RIECKMANN, M. (Ed.), *Competences in Education for Sustainable Development*, Sustainable Development Goals Series. Springer.
- 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*, Liège: Edi.pro.
- RENOUARD, C., BEAU, R., GOUPIL, C. et KOENIG, C. (2020). *Manuel de la grande transition. Former pour transformer, Campus de la transition*, Paris, Éd. Les Liens qui libèrent.
- ROCKSTRÖM, J., STEFFEN, W., NOONE, K., PERSSON, Å., CHAPIN, F. S., LAMBIN, E. F., LENTON, T. M., SCHEFFER, M., FOLKE, C., SCHELLNHUBER, H. J., NYKVIST, B., DE WIT, C. A., HUGHES, T., VAN DER LEEUW, S., RODHE, H., SÖRLIN, S., SNYDER, P. K., COSTANZA, R., SVEDIN, U., FALKENMARK, M., KARLBERG, L., CORELL, R. W., FABRY, V. J., HANSEN, J., WALKER, B., LIVERMAN, D., RICHARDSON, K., CRUTZEN, P. et FOLEY, J. A. (2009). « A safe operating space for humanity », *Nature*, 461(7263), p. 472-475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- ROY, P., PACHE, A. et GREMAUD, B. (2017). « 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 questions*, 22.
- SAUVÉ, L. (2020). « Préface ». Dans : PARTOUNE, C. (Ed.), *Dehors, j'apprends*, Liège : Edi.pro.
- SGARD, A., AUDIGIER, F. et TUTIAUX-GUILLON, N. (2013). *Sciences de la nature et sciences du monde social : quelles recompositions disciplinaires pour former au monde de demain ?* Réseau Education et Formation, Genève.
- STERLING, S. (2011). « Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground », *Learning and teaching in higher education*, 5(11), p. 17-33.
- VARE, P., ARRO, G., DE HAMER, A., DEL GOBBO, G., DE VRIES, G., FARIOLI, F., KADJI-BELTRAN, C., KANGUR, M., MAYER, M. et MILLICAN, R. (2019). « Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: Lessons learned », *Sustainability*, 11(7), 1890.
- VARE, P. E., LAUSSELET, N. E. et RIECKMANN, M. E. (2022). *Competences in Education for Sustainable Development*, Springer.
- VERGNOLLE MAINAR, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*, Presses universitaires de Rennes.
- WALSH, C., CHAPPELL, K. et CRAFT, A. (2017). « A co-creativity theoretical framework to foster and evaluate the presence of wise humanising creativity in virtual learning environments (VLEs) », *Thinking Skills and Creativity*, 24, p. 228-241.

ZALASIEWICZ, J., WILLIAMS, M., SMITH, A., BARRY, T. L., COE, A. L., BOWN, P. R., BRENCHLEY, P., CANTRILL, D., GALE, A. et GIBBARD, P. (2008). « Are we now living in the Anthropocene? *Gsa Today*, 18(2), 4.

L'hybridation entre les cultures populaire et scientifique : les représentations sociales des élèves envers l'histoire

Pageau Laurie

PAGEAU Laurie, Doctorante en didactique de l'univers social, Université Laval, Laurie.pageau.1@ulaval.ca

Résumé

Mots clés : représentations sociales, histoire, adolescents, tensions, enseignants

L'histoire est une science qui a souvent changé de paradigme. S'éloignant de la recherche d'une vérité absolue et transmise en tant que telle, on peut constater, de plus en plus, une transition vers des postures plus interprétatives, donnant une voix aux minorités qui ont traditionnellement été écartées du récit dominant. Ces transformations, maintenant bien implantées dans les milieux universitaires, semblent peiner à rejoindre les milieux populaires et ceux de l'enseignement primaire et secondaire. Laville (1984) au Québec, Sandwell (2005, 2006) au Canada anglais ainsi que Marbeau, Audigier, Crémieux, Le Gall et Margairaz (1981) en Europe mentionnaient déjà la distance croissante qui s'installait entre la science historique enseignée dans les écoles et celle des universitaires. Sears (2014) explique cette situation en soulignant que les enseignants d'histoire se trouvent en marge de la communauté active des historiens. Une étude américaine de Wilson et Wineburg (1993) souligne que la représentation de l'histoire que met de l'avant un enseignant dans sa classe reflète, bien souvent, le paradigme de la conception de l'histoire qui était en place dans son *alma mater* lors de sa formation initiale. Pour Sears (2014) et VanSledright (2011), les enseignants d'histoire n'ont pratiquement jamais eu l'occasion d'exercer leur pensée historique lors de leur formation initiale ; il est donc cohérent qu'ils mettent de côté l'enseignement de celle-ci en classe pour reproduire ce qu'ils ont connu en tant qu'apprenant, soit un enseignement axé sur la transmission de connaissances fixes et présentées comme « vraies ». Bain (2000), un chercheur ayant à la fois un pied dans le milieu de l'enseignement secondaire américain et qui poursuit en même temps des études supérieures, témoigne de la difficulté à conjuguer la méthode historique de mise aux études supérieures avec les représentations présentes chez les élèves du secondaire qui lui étaient confiés, car ceux-ci cherchaient à apprendre des faits « vrais » et relatant chronologiquement les événements passés (Bain, 2000, p. 337).

Une analyse des éléments du programme de formation de l'école québécoise (MEES, 2007, 2017) qui concernent l'histoire permet de constater que le programme encourage le développement d'une vision constructiviste de l'histoire, de la méthode historique et cherche à développer des compétences chez les apprenants (Boutonnet, 2017 ; Cardin, 2010 ; Duquette, 2020 ; Éthier, Boutonnet, Demers & Lefrançois, 2017 ; Éthier, Cardin & Lefrançois, 2014). Pourtant, la thèse de Moisan (2010) permet de constater la présence de deux

conceptions de l'histoire chez les enseignants : une histoire qui serait soit un réservoir mémoriel à acquérir, soit une histoire perçue comme une science servant à développer certaines qualités intellectuelles. Étonnamment, dans le contexte éducatif, les propos de ses participants laissent entendre que le savoir historique doit s'acquérir par une accumulation de connaissances déclaratives et factuelles. L'acquisition de cette « base » semble, selon ses participants, essentielle à la compréhension du monde dans lequel évolueront les apprenants. La recherche de Demers (2012) esquisse un portrait semblable : dans son échantillon d'enseignants, elle note une « tendance à concevoir l'histoire comme une vérité objective accessible dans les récits d'experts » (Demers, 2012, p. 23).

Tout ceci nous amène à nous interroger sur les représentations de l'histoire présentes chez les élèves québécois. Pour documenter ceci, nous devons prendre en compte le contexte de l'épreuve unique ministérielle, évaluation provinciale de certification de compétences. Cette épreuve, qui doit être administrée à l'échelle de la province, est complexe, car elle tient compte de la nature interprétative de la production du savoir en histoire. Bien qu'officiellement l'épreuve unique reconnaisse la valeur des apprentissages faits en histoire, plusieurs chercheurs ont des réserves face à celle-ci (Blouin, 2020 ; Déry, 2017a, 2017b ; Duquette, 2020 ; Éthier & *al.*, 2014), notamment au sujet des opérations demandées à l'apprenant lors de l'épreuve qui mime la réflexion historique et de la posture épistémologique que cet outil semble véhiculer.

Chez les d'élèves ayant obtenu un constat d'échec à l'épreuve unique ministérielle inscrits dans des cours de rattrapage d'été, une cause en particulier est évoquée pour expliquer cet échec : ils considéraient ne pas avoir assez étudié ou mémorisé le récit historique transmis par l'enseignant pour répondre aux questions de l'épreuve (Pageau, 2016). Ainsi, pour ces apprenants, leur échec ne se justifiait pas par un manque de maîtrise des compétences du domaine de l'histoire, mais par un problème de mémorisation du récit « officiel ».

Aux vues des tensions présentes dans le milieu entre l'épreuve unique ministérielle et le programme, entre les postures véhiculées par les enseignants eux-mêmes et les représentations de l'histoire présentes chez l'ensemble de la population, une interrogation demeure : quelles sont les représentations de la discipline historique présentes chez les apprenants ? Sur quelles représentations les enseignants travaillent-ils ? Que font-ils construire par les élèves ? Pour répondre à ces questions, nous avons fait réaliser à 344 élèves de partout au Québec, dans le cadre d'une recherche exploratoire, un questionnaire pour faire émerger leurs représentations sociales de la science historique. Dans le cadre de cette communication, nous nous intéresserons principalement à l'analyse qualitative d'une dizaine de questions ouvertes cherchant à établir la perception que cette population a de la science historique ainsi que de motivation pour apprendre l'histoire au secondaire.

Références:

BAIN, R. B. (2000). « Into the Breach ». Dans : *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York : New York University Press, p. 331-352.

BLOUIN, L. (2020). *La nature de l'épreuve unique d'histoire, les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire*, Mémoire, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada.

BOUTONNET, V. (2017). *Quel sens pour l'histoire ; Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*, p. 61-79. Gatineau : M Éditeur.

CARDIN, J.-F. (2010). « Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure ». Dans : *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec : Les presses de l'Université Laval, p. 191-219.

DEMERS, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*, Thèse, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

DERY, C. (2017a). « Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté », *McGill Journal of Education*, 52(1), p. 149-172.

DERY, C. (2017b). *Examen de lecture ou examen d'histoire ? Description et analyse des postures épistémologiques sous-entendues par l'épreuve unique ministérielle de 4e secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté*. Présentation par affiche au Colloque Éducatif-Présent, Montréal.

DUQUETTE, C. (2020). « Québec's History of Québec and Canada Ministerial Examination: A Tool to Promote Historical Thinking or a Hurdle to Hinder Its Inclusion? ». Dans : *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, p. 323-354. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>

ÉTHIER, M.-A., BOUTONNET, V., DEMERS, S. et LEFRANÇOIS, D. (2017). *Quel sens pour l'histoire ?* M Éditeur, Saint-Joseph-du-Lac.

ÉTHIER, M.-A., CARDIN, J.-F. et LEFRANÇOIS, D. (2014). « Leur programme et le nôtre ». *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), p. 165-178.

LAVILLE, C. (1984). « Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire ». Dans : Van SANTBERGEN R. (Éd.), *Mélanges René Van Santbergen*, Bruxelles, Belgique : Centre de la pédagogie, de l'histoire et des sciences de l'homme, p. 171-177

MARBEAU, L., AUDIGIER, F., CREMIEUX, C., LE GALL, J. et MARGAIRAZ, M. (1981). « Pédagogie par objectifs et manuels d'histoire ». *Cahiers de Clio*, (68a), p. 5-16.

MEES. (2007). « Histoire et éducation à la citoyenneté ». Dans : *Programme de formation de*

l'école québécoise : enseignement secondaire deuxième cycle, Québec : Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, p. 109.

MEES. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*, Québec (Canada) : Gouvernement du Québec.

MOISAN, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*, Thèse, Université de Montréal, Montréal, Canada.

PAGEAU, L. (2016). *À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en histoire et éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribuent-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle ?* Mémoire, Université Laval, Québec, Canada.

SANDWELL, R. (2005). « The Great Unsolved Mysteries of Canadian History : Using a web - based archives to teach history ». *Canadian Social Studies*, 39(2), 1-7.

SANDWELL, R. (2006). « Introduction: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada ». Dans : SANDWELL, R. (Éd.), *To the Past : History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, Toronto: University of Toronto Press, p. 3-10.

SEARS, A. (2014). « Moving from the Periphery to the Core: The Possibilities for Professional Learning Communities in History Teacher Education ». Dans : *Becoming a history teacher : sustaining practices in historical thinking and knowing*, Toronto: University of Toronto Press, p. 11-29.

VANSLEDRIGHT, B. (2011). *The challenge of rethinking history education : on practices, theories, and policy. On Practices, Theories, and Policy*, New York: Routledge.

WILSON, S. M. et WINEBURG, S. (1993). « Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers », *American Educational Research Journal*, 30(4), p. 729-769. <https://doi.org/10.3102/00028312030004729>

« Vers une hybridation des savoirs dans la géographie scolaire par la géographie expérientielle » ?

Perrin Eliane

PERRIN Eliane, Doctorante en didactique de la géographie, Université Paris Cité, IREM de Paris, LDAR- ED 623, eliane.perrin@ac-grenoble.fr

Résumé : À partir d'un exemple de question socialement vive, nous tentons d'illustrer comment « l'enseignant.e d'histoire-géographie peut être un acteur confronté aux enjeux d'hybridation, dans sa classe, son établissement, son territoire ». Le changement climatique introduit en classe de 5^{ème} met les enseignants au défi d'enseigner une question très largement traitée par ailleurs. L'entrée dans le cours par une étude de cas locale consacrée à un risque doit permettre aux élèves d'établir des liens entre les savoirs d'expérience et les savoirs scolaires. L'approche par la géographie expérientielle vise à aider les élèves à mieux comprendre et à faciliter une hybridation entre les savoirs d'expérience et la géographie raisonnée. Ce type d'approche a pour objectif de repenser la place des savoirs de références et d'expérience dans le cours.

Mots clés : Hybridation, changement climatique, géographie expérientielle.

Abstracts : Using an example of a socially sensitive issue, we attempt to illustrate how "the history-geography teacher can be an actor confronted with the challenges of hybridisation, in his or her class, his or her school, his or her territory". Climate change, introduced in the 5th grade, challenges teachers to teach an issue that is widely covered elsewhere. Entering the course with a local case study on a risk should allow students to establish links between experiential knowledge and academic knowledge. The experiential geography approach aims to help students gain a better understanding and facilitate a hybridisation between experiential knowledge and reasoned geography. This type of approach aims to rethink the place of reference and experiential knowledge in the course.

Key words : Hybridisation, climate change, experiential geography

Introduction

Dans un contexte où l'urgence climatique ne cesse d'être rappelée, l'école fait face à l'émergence de nouveaux enjeux qui mettent les enseignants au défi d'enseigner de nouvelles thématiques, en particulier celles qui touchent à l'environnement et au développement durable. C'est ainsi qu'a été introduit le changement global au collège en 2015. Ce nouvel objet d'enseignement a été rapidement remplacé en 2020 par le changement climatique dont il est une des composantes. Par ailleurs, la transition devient un autre sujet d'interrogation au lycée en 2019. Cette dernière peut se définir dans un sens premier comme « le passage d'un état à un autre » (Coudroy de Lille & *al.*, 2017), ou « comme un changement systémique qui entraîne de profondes recompositions spatiales » (Gonin, 2021). Ces questions sont d'autant plus sensibles qu'elles sont politiques, largement médiatisées et qu'elles trouvent un écho dans la vie quotidienne des élèves. Ainsi, l'enseignement du changement climatique est-il devenu un nouveau défi pour les enseignants.

La question de recherche qui se pose alors est de savoir quelle démarche didactique développer pour rendre possible la relation entre ce que les élèves apprennent en classe et ce qu'ils vivent au quotidien. Nous faisons donc l'hypothèse qu'une démarche fondée sur la géographie expérientielle rend ce lien possible, aide les élèves à mieux comprendre et facilite une certaine « hybridation », un métissage, entre les expériences du quotidien et la géographie raisonnée. La polysémie du terme « hybridation » appelle une précision. Elle peut s'entendre dans le sens d'une combinaison, d'un métissage ou d'une hiérarchisation (Lévy & Lussault, 2013) ou comme un « processus d'enchevêtrement des savoirs qui génère de la complexité » (Bédouret & *al.*, 2018). L'hybridation retenue dans cet écrit peut se définir comme un processus d'apprentissage de savoirs issus d'une articulation entre les savoirs d'expérience, qu'appelle « géographie spontanée », et les savoirs scolaires ou « géographie raisonnée ». C'est l'exposé d'une approche pensée dans le cadre théorique de la « géographie expérientielle » (Leininger-Frézal, 2019) que nous proposons de relater en deux parties. La première est consacrée à l'enseignement du changement climatique, enjeu d'une hybridation, tandis que la seconde présente l'ingénierie didactique mise en œuvre.

1. Enseigner le changement climatique, enjeu d'une hybridation

L'introduction du changement global en classe de cinquième a engendré des difficultés d'apprentissage, ce qui a conduit à modifier le programme et à introduire l'étude du changement climatique. Néanmoins le sujet reste une question socialement vive (Legardez & Simonneaux, 2006) sur laquelle les élèves ont des représentations sociales fortes.

1.1 Du changement global au changement climatique

L'introduction du changement global, puis du changement climatique, s'est faite progressivement dans le curriculum à partir de l'environnement. Le curriculum a d'abord été construit autour du développement durable, successivement depuis 2008 en collège et 2010

au lycée. Après le développement durable en 2008, le changement global devient une nouvelle thématique de réflexion au collège en 2015. Traduction de l'anglais *global change*, « le changement global est un ensemble de changements planétaires qui concernent la biosphère (changement climatique) mais aussi les changements des sociétés. Ce changement global est porteur de menaces dont les réponses se trouvent dans des modes durables de développement » (Griffon, 2007).

Mais il est à son tour supplanté par le changement climatique dès 2020. Au lycée, les programmes de seconde sont respectivement centrés en 2010 sur le développement durable, puis sur la transition en 2019. Si le collège connaît une modification programmatique assez rapide entre 2015 et 2020, c'est que le changement global s'est heurté à un obstacle cognitif. La notion a engendré des difficultés d'apprentissage des élèves (Perrin, 2018, p. 108). Les dispositions programmatiques imposent l'entrée dans le thème par une étude du changement climatique à l'échelle locale ou régionale, pour amener à une phase de contextualisation à l'échelle mondiale sensée aboutir à la conceptualisation du changement global. Le changement simultané d'échelle (passer du particulier avec l'étude de cas local, au général à l'échelle mondiale) et d'objet (passer du changement climatique au changement global) a généré un obstacle à la compréhension de la complexité du thème par les élèves (*ibid.*). La démarche inductive voulue par le curriculum prescrit a révélé certaines limites. L'étude du changement climatique remplace celle du changement global en 5^{ème} en 2020, sur fond de « montée en puissance des problèmes liés au changement global [et] la démarche repose sur l'étude concrète de cas de territoires, contextualisés et replacés à différentes échelles » (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Cette fois, l'étude de cas et la conceptualisation ont un objet identique, ce qui facilite la contextualisation. L'hybridation des savoirs est d'autant plus facilitée que les élèves peuvent articuler des savoirs d'origines diverses, puisant dans les savoirs d'expérience et dans les savoirs disciplinaires en géographie ou en sciences de la vie et de la Terre.

Les changements de vocables des thématiques s'accompagnent de nouveaux défis pour leur enseignement d'autant qu'il s'agit de questions socialement vives.

1.2 Une question socialement vive ?

Le changement climatique, introduit en 2020 au niveau du collège, peut être considéré comme une question socialement vive (QSV), c'est-à-dire, une question qui fait « l'objet de débats et de polémiques dans nos sociétés [...] à tous les niveaux de nos sociétés et [qui est] quotidiennement avivée par les médias » (Legardez, 2018, p. 2). C'est une question qui a une forme scolaire et qui est vive dans la société, dans les savoirs de référence et dans les savoirs scolaires (Legardez & Simmoneaux, 2006, p. 21-22). S'il ne s'agit pas d'une controverse, car les scientifiques sont d'accord sur l'origine anthropique de ce changement ; la thématique suscite toutefois des tensions au sein de la société, en particulier sur la manière dont les sociétés peuvent faire face au changement climatique. Les solutions ainsi proposées ne font pas l'unanimité et leurs conséquences ne sont pas définitives (Gibert, 2020, p. 12). Au sein de

la classe, l'enseignement de ces questions vise à développer l'argumentation des apprenants par une confrontation des points de vue. Le recours au débat invite ainsi les élèves à échanger et à se positionner dans une perspective citoyenne (Fierz & Hertig, 2008). La mise en réseau qu'ils opèrent à cette occasion entre des savoirs hétérogènes facilite le processus d'hybridation. La mobilisation de savoirs issus des pratiques sociales de référence, de savoirs d'experts ou vernaculaires tels qu'ils émergent du corpus documentaire étudié, génère un nouveau savoir hybridé. La circulation des savoirs entre les élèves, l'acquisition de nouveaux comportements face au défi climatique et l'appropriation des savoirs de référence, enrichissent la vision du monde des collégiens et leur permet d'entrer dans la complexité de la thématique. Des recherches en éducation semblent avoir démontré les aspects positifs de ce type d'approche (Gibert, 2020, p.13).

1.3 Une question sur laquelle les élèves ont des représentations

Les élèves du collège dans lequel a été réalisée cette expérimentation ont été plus ou moins directement impactés par le changement climatique dans leur quotidien. En effet, depuis 2019 le département de l'Isère où les élèves habitent, est soumis à une limitation de l'usage de l'eau par les pouvoirs publics. Les interdictions pour l'arrosage des potagers et des espaces verts, le lavage des voitures ou le remplissage des piscines, touchent prioritairement les collégiens qui habitent dans des propriétés individuelles. Conformément aux dispositions « des curricula de géographie de 2008 et 2015 qui invitent les enseignants à prendre en compte les représentations que les élèves ont, notamment celles de leur espace proche » (Leininger-Frézal & *al.*, 2020), nous avons fait appel aux représentations des élèves pour questionner les apprentissages de ceux-ci et l'évolution de leur rapport à la question.

Pour ce faire, un rapport aux savoirs (Charlot, 1996) a été proposé avant et après la séquence sur le changement climatique. La consigne, identique dans les deux phases, suit le protocole mis en place dans le cadre de la géographie expérientielle et fondée sur les travaux de l'équipe Escol : « Donnez trois mots qui évoquent pour vous le changement climatique ». Ce rapport au savoir est défini à l'origine par Charlot et l'équipe Escol comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot & *al.*, 1992). Il s'agit de recueillir ce que les élèves estiment important à dire sur le sujet soumis à l'étude. La méthodologie, initialement construite par le groupe de chercheurs, est ensuite adaptée à la discipline qui y fait référence.

Avant la séquence, l'exploitation des données met en évidence deux types de représentations. Outre les éléments météorologiques vécus au quotidien par des élèves, tels que la pluie, la neige, la chaleur, le froid ou la grêle..., des notions liées à des questions qui font souvent l'objet d'un traitement médiatique sont avancées (sécheresse, incendies, canicule, GES, ours polaire, pics de pollution) (Figures 1 et 2). Il est difficile toutefois de distinguer les éléments qui relèvent de savoirs scolaires ou de savoirs issus de la vie personnelle et sociale, en particulier les connaissances diffusées par les médias. Le recours aux représentations en début de séquence sert habituellement « comme point de départ pour aller vers une connaissance objectivée et vers des savoirs disciplinaires » (Bédouret & *al.*, 2018, p.17). Grâce à cette

2. Une ingénierie didactique fondée sur la géographie expérientielle

Définie par Michèle Artigue comme une méthodologie de recherche « basée sur des réalisations didactiques en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement [...] dont la validation est essentiellement interne, fondée sur la confrontation entre analyse a priori et analyse a posteriori. » (Artiguev, 1989, p. 286), l'ingénierie didactique retenue ici est fondée sur une approche de géographie expérientielle. Elle est organisée comme une étude de cas introductive à l'entrée dans le changement climatique.

2.1 Le cadre théorique de la géographie expérientielle.

Un des enjeux des travaux de recherche en didactique de la géographie est l'articulation entre les savoirs d'expérience et les savoirs scolaires. Le groupe de recherche "Pensée spatiale" de l'Université Paris Cité s'est construit autour de cette nécessité de s'intéresser davantage aux pratiques spatiales individuelles. Il a formalisé une « géographie expérientielle » (Leininger-Frézal, 2019) dans un modèle nommé les « 4I » : « Immersion », « Interaction », « Institutionnalisation », « Implémentation » (Figure 3).

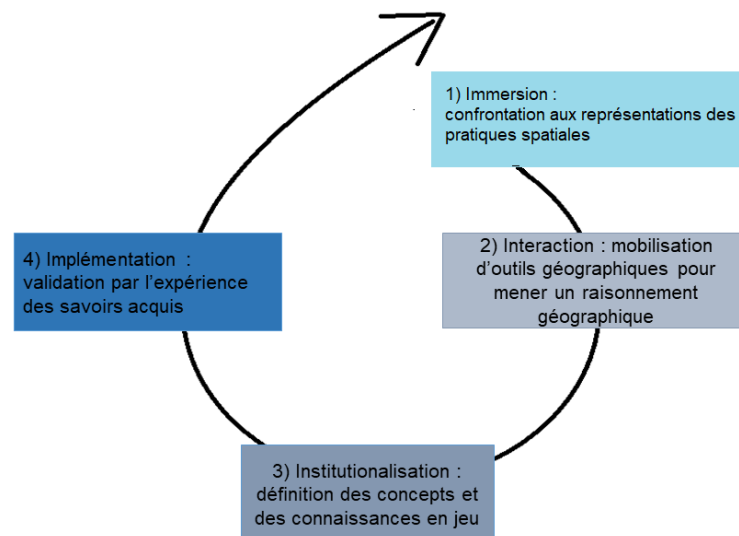


Figure 3 : La démarche des 4i

Cette approche est fondée sur les théories de l'apprentissage par l'expérience développées par David Kolb (Kolb, 1983) d'après les travaux de John Dewey (1938), Jean Piaget (1937) et Kewin Lewin (1951). Ces théories montrent que l'apprentissage est un processus spiralaire qui ne peut être réalisé qu'en faisant des allers-retours entre ce que l'élève sait et ce qu'il apprend. La démarche des « 4I » cherche à articuler deux registres de savoirs, la géographie spontanée des élèves, celle qui est issue de leur pratique quotidienne de l'espace, et la géographie raisonnée qui émane de la géographie savante (Gille-Gaujal, 2016, p. 68).

On peut définir la géographie expérientielle comme une géographie basée sur l'expérience qui « permet aux élèves de questionner leurs représentations, leurs pratiques spatiales et de les relire au regard des connaissances acquises en classe » (Leininger-Frézal, & *al.*, 2020, p. 107).

C'est sur cette base théorique que nous avons mis en œuvre une ingénierie didactique. Son objectif est d'amener les élèves à mieux conceptualiser le changement climatique mis récemment au programme.

2.2 La mise en œuvre de la démarche en classe

Testée auprès de quatre classes de cinquième dans un collège de banlieue qui accueille une bonne part d'élèves issus de milieux sociaux aisés, l'ingénierie didactique (Tableau 1) consiste en l'organisation d'un débat en classe.

Ingénierie didactique : Le débat			
1- Enquête	Qui est concerné ?	Données recueillies	
	Usagers locaux	Vécu concernant les problèmes liés au changement climatique	
2- Préparation du débat	Phases	Lieu	Modalités
	Corpus documentaire à lire par type de rôle attribué	Classe	Lecture individuelle
	Recherche au CDI	CDI	Groupes
	Préparation de l'argumentaire	Classe	Groupes
3- Débat		Classe	Groupes
4- Exploitation des données			
Ordre de traitement	Corpus		
1 / 4	Représentations des élèves sur le changement climatique avant / après séquence		
2	Débats		
3	Evaluation sommative		

Tableau 1 : Ingénierie didactique

Pour préparer celui-ci, les collégiens ont d'abord effectué une enquête préalable auprès d'usagers locaux pour recueillir des données sur leur vécu concernant les problèmes liés au changement climatique. Le département de l'Isère est soumis en effet à des mesures de restrictions d'eau chaque été depuis 2019. Dans un deuxième temps, un ensemble documentaire est distribué aux élèves par type de rôle dans le débat. Cette phase est complétée par une recherche au CDI à l'aide du professeur documentaliste. C'est à l'issue de ce temps préparatoire que le débat est organisé dans chaque classe. La séquence consacrée au changement climatique a permis de collecter des données afin de mesurer l'apport de la mise en œuvre de la géographie expérientielle en termes de connaissances. Le premier corpus intéresse la collecte des représentations des élèves avant (vu précédemment) et après la séquence. Le deuxième recueille les débats, et le dernier s'attache aux résultats de

l'évaluation sommative qui sont exploités ci-après dans la troisième partie. L'expérimentation se déroule en quatre étapes que nous détaillons à présent.

2.2.1 La phase d'immersion

Dans cette étape, l'élève est confronté à des représentations (Barthes & Alpe, 2016) ou pratiques spatiales (Cailly, 2004 ; Leininger-Frézal & *al.*, 2020, p. 108), personnelles et extrinsèques. Ces pratiques peuvent être celle du « terrain ». Dans cette étude il s'agit d'une enquête préalable au débat, sur le vécu d'acteurs concernés par les restrictions d'eau en France, depuis juin 2019, et plus particulièrement en Isère. En effet, ce département impacté par la sécheresse, est soumis à des mesures de restrictions d'eau. Les élèves doivent faire un « micro-trottoir » ou interroger des voisins, la famille proche ou éloignée.

Ce stade de la démarche didactique contribue à sensibiliser les élèves à un objet géographique complexe et controversé, le changement climatique.

La préparation du débat citoyen (Doussot, 2013) sur les mesures de restrictions d'eau dans le département de l'Isère commence par l'étude d'un corpus documentaire et se poursuit par une recherche au Centre de documentation et d'information (CDI). En classe, les élèves ont d'abord pris connaissance du corpus documentaire en fonction du rôle attribué par le professeur à chacun des six groupes (Tableau 2). Les arguments de chaque acteur (Tableau 2) seront réinvestis au cours du débat et de l'évaluation. La superposition de cet apport et des connaissances personnelles des apprenants contribue ainsi à une certaine hybridation propice à l'émergence d'un nouveau savoir.

Les acteurs	Point de vue de l'acteur	Arguments issus du corpus documentaire
Représentant de l'Etat	Mesures prises : -arrêtés de restrictions d'eau -mesures d'approvisionnement en eau des collectivités (camions-citernes/achat d'eau)	Carte Propluvia des arrêtés de restrictions d'eau
Agriculteurs	Impactés par la sécheresse et mesures de restrictions d'eau	Le bétail ne peut pas pâturer, pénurie de fourrage, surcoût, dégradation état des animaux, impossibilité de cultiver
Industriels/IAA/ Semenciers	Sont les vecteurs de diffusion des innovations en faveur de l'environnement au profit des agriculteurs, des particuliers, des industriels eux-mêmes	Commercialisent les nouvelles variétés de plantes, les nouveaux matériaux moins consommateurs d'eau/ plus protecteurs de l'environnement
Particuliers	Maisons fissurées en raison de la sécheresse	Avis d'expulsion des maisons
Citoyens engagés pour le climat	Un collectif citoyen s'organise pour ne pas être pris par surprise	-Réunion publiques : rencontres avec citoyens impactés -Grève pour le climat
Scientifiques	Aident à la résilience par des innovations	Nouvelles techniques agricoles (agroforesterie, hydroponie), nouvelles variétés (kernza, sorgho), nouveautés techniques

Tableau 2 : Rôles attribués aux élèves

La séquence d'enseignement se poursuit au CDI par une recherche à l'aide du professeur documentaliste selon les questions Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Bien que les savoirs en jeu ne relèvent pas exclusivement de la géographie, cette approche est interdisciplinaire dans la mesure où elle fait appel aux compétences de recherche documentaire du professeur documentaliste. De retour en classe, la préparation de l'argumentaire se poursuit par groupes, enrichie par cette symbiose disciplinaire. La phase de l'interaction peut débiter.

2.2.2 La phase de l'interaction

Le débat est le fil conducteur de cette étape d'interaction qui se définit comme « l'identification des pratiques spatiales en jeu dans l'immersion et leur mise à distance » (Leininger-Frézal & *al.*, 2020, p. 108). Par leurs échanges, les élèves confrontent leur expérience et approfondissent « leur réflexion en mobilisant des outils géographiques » (*ibid.* p. 108). Ils mettent ainsi progressivement en réseau, par strates successives, de nouveaux savoirs hybrides qui les font entrer dans la complexité, facilitent le raisonnement et renforcent leur engagement citoyen.

Le débat développe l'expression orale et renforce le raisonnement (*ibid.*, p. 108) et l'argumentation, compétences du socle commun devenues centrales dans les programmes scolaires depuis 2015. À partir de l'étude de cas locale sur les restrictions d'eau en Isère, les élèves doivent jouer un jeu de rôle dans le débat citoyen organisé par le préfet du département, et réfléchir au concept de changement climatique. Cette séquence pédagogique mobilise des notions relatives au développement durable vues en classe dans d'autres chapitres. L'exercice prend la forme d'un débat argumenté (Eduscol) dans lequel six groupes s'opposent. Les élèves se voient attribuer chacun un rôle et interagissent par la confrontation de leur position respective. C'est une phase de co-construction des savoirs dans laquelle les élèves sont amenés à construire les concepts et les connaissances de la situation géographique étudiée (*op.cit.*, 2020). Le débat conduit les collégiens à croiser des registres de savoirs de natures diverses relevant d'une hybridation.

2.2.3 La phase d'institutionnalisation

C'est l'étape de mobilisation et de formalisation des concepts et connaissances de la géographie. Ce niveau marque le dépassement des savoirs d'expérience et leur articulation avec des savoirs géographiques. Les élèves parviennent à conceptualiser, c'est-à-dire à donner du sens à l'objet étudié à partir de leurs observations et des connaissances préalablement acquises. La présente étude de cas permet de faire émerger avec les élèves les enjeux du changement climatique à partir d'un exemple d'effet du changement climatique récent et vécu par les élèves. Elle questionne sur la responsabilité des acteurs et met en œuvre une démarche de géographie prospective : quelles solutions envisager pour demain ?

L'institutionnalisation aboutit à la production d'un schéma systémique final sur le changement climatique afin d'en comprendre toute la complexité. Ce schéma, construit progressivement avec les élèves dans la phase d'apprentissage, est représenté ci-dessous (Figure 4). Après avoir identifié les causes anthropiques du changement climatique, les collégiens recensent ses

principales manifestations et ses effets sur les hommes et l'environnement. Cela implique en retour une adaptation des hommes qui doivent limiter la production de gaz à effet de serre générateurs du changement climatique. Puisque la modification d'un élément induit celle des autres, il s'agit bien d'une représentation systémique d'un phénomène complexe.

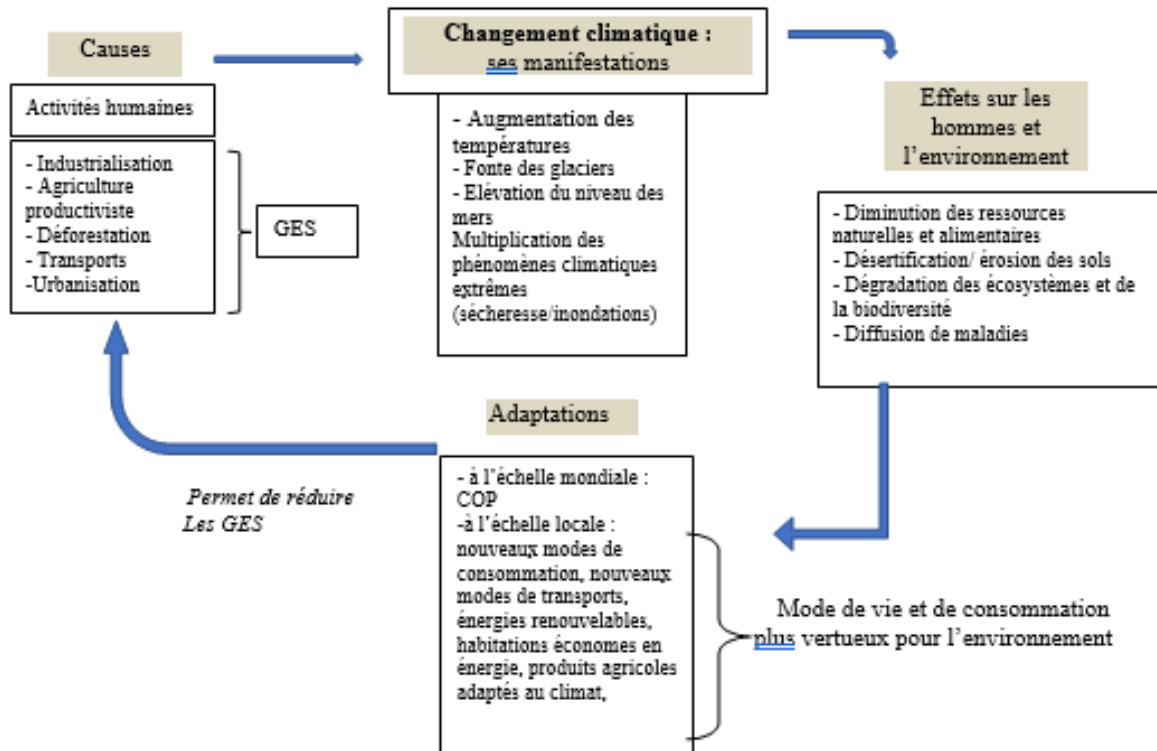


Figure 4 : Approche systémique du changement climatique

L'enjeu est bien d'amener les élèves à se forger une opinion informée sur la question du changement climatique et d'être capables de faire des choix dans un futur proche en matière de prévention ou d'action pour un développement durable : il s'agit alors d'une application de géographie prospective. Concomitamment à l'hybridation des savoirs qui en résulte, cette approche expérientielle doit aider les élèves à comprendre la complexité du monde qui les entoure et à devenir de futurs citoyens responsables. Ce savoir composite, puisé dans un environnement proche, ou géographie spontanée, et dans la géographie raisonnée, « contenus à acquérir en géographie scolaire » (Leininger-Frézal, Gaujal, Heitz & Colin, 2020, p. 1), relève d'une hybridation qui facilite l'entrée dans la complexité

2.2.4 La phase d'implémentation

C'est le moment où les élèves réinvestissent les apprentissages réalisés. Cela peut être envisagé en classe à l'occasion d'une évaluation ou sur une autre séquence. Ainsi, le débat sert d'étude de cas à l'introduction du chapitre « L'énergie, l'eau, des ressources à ménager et à mieux utiliser » du programme de géographie de cinquième. L'implémentation peut aussi avoir lieu en dehors de la classe quand l'élève constate l'exactitude des savoirs acquis à l'école (confrontation entre les savoirs savants et les savoirs d'expérience).

L'enjeu du débat est d'amener l'élève à comprendre la notion de changement climatique (à savoir, toutes les transformations qui affectent les sociétés) et ses effets géographiques régionaux. Il doit permettre de cerner la notion dans une approche systémique et d'ouvrir sur la notion d'Anthropocène popularisée par Crutzen et Stoermer en 2000 (Crutzen, 2002).

3. L'expérimentation est-elle porteuse d'hybridation ? Exploitation de résultats

La vérification de notre hypothèse de départ, fondée sur l'idée que la géographie expérientielle permet d'établir des ponts entre ce que les élèves apprennent en classe et ce qu'ils vivent au quotidien, repose sur l'approfondissement de trois niveaux de la séquence étudiée. Pour vérifier que cette démarche didactique aide les élèves à mieux comprendre et facilite une certaine « hybridation », un métissage, entre les expériences du quotidien et la géographie raisonnée, les résultats de nos investigations portent sur les représentations des élèves après la séquence, la teneur des débats et enfin l'évaluation sommative.

3.1 Les représentations des élèves sur le changement climatique se sont-elles étoffées ?

Après la séquence, les productions sont plus longues et davantage réfléchies. Nous avons sélectionné quatre exemples de représentations d'apprenants : deux élèves en grande difficulté ont cependant des résultats positifs et deux autres ont une palette assez étendue de leurs représentations (Figure 5). Le premier des cas particuliers est un élève touché par des troubles autistiques qui a su répondre malgré cet obstacle. La liste de mots est relativement restreinte mais elle correspond à un effort important de l'élève qui reste habituellement en marge des activités. L'élève hyperactif connaît un profil similaire en termes de résultats de travail. De manière surprenante, il s'est investi sur cet exercice alors que ce n'est pas le cas sur des situations de classe ordinaire. Les deux autres élèves, emportés par l'intérêt du thème, ont largement développé leurs connaissances, à l'instar d'un grand nombre de leurs camarades. Synthétisé par un nuage de mots (Figure 6), les représentations des quatre classes sont plus étoffées qu'avant la séquence (Figure 2). La figure 5 atteste de l'élargissement des connaissances des élèves sur la thématique climatique.

Elève ayant un trouble autistique	Elève ayant un TDAH	2 élèves « ordinaires »	
Déforestation, réchauffement de la planète, disparition d'espèces, montée des eaux	Fonte des glaciers, biodiversité, habitation, danger, canicule, eau, mode de vie, changement, pollution, santé, malnutrition, culture, accessibilité	Augmentation des gaz à effet de serre, ONU, ODD, recycler, favoriser les énergies renouvelables, utiliser des maisons économes en énergie, multiplication des phénomènes extrêmes, fonte des glaces, augmentation du niveau des mers, destruction de la biodiversité, diffusion des maladies	Fonte des glaciers, montée des eaux, inondations, sécheresse, désertification et érosion des sols, phénomènes climatiques extrêmes, activités humaines, diminution des ressources, OGM, disparition des écosystèmes et de la biodiversité, algues vertes, COP 21, pollution, gaz à effet de serre, CO ₂ ,

Figure 5 : Représentations après la séquence

Au lieu des trois mots ou expressions requis par la consigne, les collégiens font appel à près de sept termes chacun en moyenne, ce qui atteste d'un enrichissement de leurs représentations initiales. Les principaux attributs du concept sont mobilisés mais illustrés de nouveaux exemples puisés dans un vivier de connaissances hybrides.



Figure 6 : Représentations du changement climatique par toutes les classes après la séquence

Nous constatons un enrichissement des notions par rapport aux représentations initiales (Figure 2). L'agriculture, la montée des eaux, l'urbanisation, les phénomènes climatiques extrêmes, le manque de ressources, les phénomènes nouveaux, les gaz à effet de serre... sont autant de nouveaux exemples qui attestent d'un étoffement des connaissances au cours de la séquence. Ils résultent d'une hybridation des savoirs entre les connaissances personnelles des élèves et l'apport des professeurs. Cette démarche constructiviste mobilise les élèves sur une thématique très médiatisée qu'ils apprécient et facilite leur entrée dans la thématique.

3.2 Le débat, reflet d'une certaine hybridation des savoirs

L'exploitation des débats révèle une certaine hybridation de l'argumentaire utilisé par les collégiens. Deux types de savoirs semblent se superposer : les savoirs d'expérience et les savoirs issus d'une circulation entre les sphères médiatique et scolaire (Figure 7).

Recours aux savoirs d'expérience	Des savoirs issus de la sphère médiatique et scolaire
Contre le gaspillage de l'eau (Mitigeurs d'eau, les systèmes de récupération d'eau, les chasses d'eau à double commande, toilettes sèches, douches plutôt que bains)	- Transports doux - Restreindre la consommation de viande - L'agriculture responsable du changement climatique (GES des bovins, pollution)

Figure 7 : L'argumentaire, reflet d'une certaine hybridation des savoirs

Il est difficile de déterminer précisément l'origine des savoirs tant la circulation des savoirs mêle le domaine privé, médiatique et scolaire. Cependant nous pouvons distinguer les savoirs d'expérience et les autres. La figure 7 atteste que les savoirs d'expérience et les autres types de savoirs se mêlent à l'argumentaire des élèves. La pose de mitigeurs d'eau, les systèmes de récupération d'eau, les chasses d'eau à double commande, sont des éléments issus du vécu des élèves, qui ressortent de leur expérience et qu'ils les ont exposés comme tels lors du débat. L'évocation des transports doux, la restriction de la consommation de viande, le développement d'une agriculture responsable, protectrice d'un environnement durable, sont des sujets souvent repris par les médias mais qui peuvent également relever de plusieurs disciplines de la sphère scolaire.

L'approfondissement des résultats révèle que les élèves ont recours aux savoirs issus de la recherche au CDI et témoigne d'une hybridation des connaissances (Figure 8).

Parmi les arguments avancés, certains relèvent du professeur documentaliste qui a orienté la recherche des jeunes collégiens. On relève par exemple l'hydroponie, la REUT (Réutilisation des eaux usées traitées), les aides de l'État. Ces connaissances participent d'une hybridation des savoirs des collégiens, à mi-chemin entre l'apport du professeur documentaliste, du professeur de géographie (Techniques d'irrigation et d'agriculture), et des savoirs d'expérience des jeunes apprenants (Privilégier la consommation locale par exemple, ressourceries).

- Techniques d'irrigation: goutte à goutte, horaire d'irrigation pour éviter l'évapotranspiration, parois récupératrices de condensation)
- Techniques pour limiter consommation d'eau: biner, pailler, association de cultures
- Technique d'agriculture: hydroponie
- Aides de l'Etat pour de nouvelles agricoles
- REUT (réutilisation des eaux usées traitées)
- Privilégier consommation locale, fruits et légumes de saison
- Développer des ressourceries

Figure 8 : Des savoirs issus de la phase de recherche au CDI

Cette combinaison des notions, des idées, doit être complétée par l'apport des recherches conseillées par le professeur de géographie (Figure 9).

- Recours aux plantes moins gourmandes en eau et en intrants (sorgho, kernza)
- Nouvelles techniques (agroforesterie, haies bocagères pour récupérer le méthane, modification de la nourriture des ruminants (retour de la luzerne et autres végétaux pour limiter méthane)
- Planter des légumineuses pour fixer l'azote
- Disparition d'anciennes variétés de plantes et remplacement par des plantes annuelles
->gaspillage->profit des IAA

Figure 9 : Des savoirs issus de la phase de recherche
(orientation donnée par le professeur de géographie)

L'argumentaire des élèves s'appuie sur une variété d'éléments issus de leur recherche guidée par le professeur de géographie. Les différents exposés, avancés notamment par les groupes de représentants d'agriculteurs, attestent du rôle moteur du professeur dans la construction des connaissances des élèves, alors que l'enseignant se tient en retrait pendant le déroulement des débats. Ces savoirs qui circulent à l'occasion d'une activité en classe vont pouvoir se combiner à d'autres savoirs d'expérience en dehors même de l'école car le jeu de rôle a rendu les élèves actifs. Ils ont participé à la construction de leur propre savoir par les recherches entreprises. En ce sens la géographie expérientielle a aidé les collégiens à s'emparer d'un objet complexe en les ouvrant à d'autres registres de savoirs.

Après la phase du débat, le professeur met cet épisode climatique local en perspective, puis procède à une évaluation. C'est le dernier stade de la séquence consacrée au changement climatique qui fait l'objet du développement suivant.

3.3 Analyse de l'évaluation sommative, quel impact de la géographie expérientielle ?

Une évaluation sommative clôt la séquence et permet d'apprécier le bénéfice en termes d'apprentissages. Les élèves doivent expliquer dans un développement construit d'une quinzaine de lignes ce qu'est le changement climatique. Il s'agit d'un exercice qui demande des connaissances mais aussi des capacités argumentatives. Le débat a cherché à approfondir

cet apprentissage en fournissant aux collégiens l'opportunité de comprendre ce qu'est un argument. Grâce au jeu de rôle endossé par les différentes équipes et aux recherches afférentes à leur statut dans le débat, les jeunes apprenants ont dû avancer des motifs valables pour contrer les adversaires, et ont donc certainement mieux saisi le sens du verbe « argumenter ». Le format de cet écrit ne nous autorise pas à évoquer l'ensemble des éléments d'analyse de l'évaluation (Figure 10). Nous en retenons les points les plus saillants : la définition du changement climatique, les causalités, l'approche scalaire dans le raisonnement et le transfert de l'étude de cas.

Critères	Variables
Définition	Pas de définition Définition non opérationnelle (trop vague) Définition partielle : attribut manquant Définition complète
Causalité	Causalité explicative Causalité restitutive Causalité restitutive partielle Confusion causes/conséquences Mobilisation des savoirs hybrides Pas de causalité
Effets	Pas d'effets Effets très partiels (1 ou 2) Effets partiels Effets complets ou assez complets
Echelle d'adaptation	Articulation d'échelles Echelle locale Echelle mondiale Pas d'articulation d'échelle
Pas d'adaptation	Pas d'adaptation Adaptation (par défaut)
Exemples locaux	Exemples locaux Pas d'exemples locaux (par défaut)
Transfert	Pas de transfert Exemple de transfert

Figure 10 : Grille d'analyse des évaluations

La grille d'analyse d'évaluation des classes comporte sept critères mais nous sélectionnons quatre d'entre eux pour cette étude : la définition du changement climatique, ses causalités, l'approche scalaire dans le raisonnement des élèves et le transfert de l'étude de cas dans l'évaluation. Ces différents éléments correspondent aux critères du raisonnement géographique retenus par Bernadette Mérenne-Schoumaker (2016), notamment la causalité et l'approche multiscale. Nous avons volontairement donné le même devoir à toutes les classes de cinquièmes afin de garantir une équité et un traitement des données qui soit le plus objectif possible.

- La première donnée est celle de la définition du changement climatique

Si la définition du changement climatique donnée initialement aux élèves est « Un processus de changement durable de l'environnement climatique planétaire », nous n'attendons pas nécessairement du mot à mot, mais une restitution des attributs, c'est-à-dire, les composantes du changement climatique. Parmi ceux-ci, les principales idées à évoquer sont celles de processus, durabilité, milieu et échelle.

Nous déterminons quatre catégories de définitions : la définition complète, non opérationnelle, partielle c'est-à-dire avec un ou des attributs manquants, et pas de définition. Un peu moins de la moitié des 107 élèves (45%) ne définissent pas le changement climatique. Si 37% d'entre eux en restituent tous les attributs, ce qui représente environ un tiers d'entre eux, cette proportion est inférieure à celle espérée. 10% fournissent une définition partielle dans laquelle il manque un ou des attributs. Par exemple dans la réponse suivante : « Le changement climatique est un changement du climat sur la Terre ». Qu'en est-il du critère de la durabilité ? Qu'est-ce qu'un climat ? La définition suivante : « Le changement climatique est une croissance démographique, le développement de l'urbanisation, la déforestation, l'accumulation des GES », est celle d'un élève qui a restitué la définition du changement global du manuel de la classe. En effet, le programme de géographie du collège a changé en juillet 2020 mais les ouvrages scolaires n'ont pas été renouvelés et sont donc en partie obsolètes. Quelle est l'échelle concernée par ce changement climatique, où est la prise en compte de la durabilité ? Enfin 8% des élèves ne parviennent pas à expliquer ce qu'est le changement climatique. Parmi ces réponses trop vagues qu'on identifie comme des définitions non opérationnelles, un exemple de copie permet d'illustrer le propos : « Le changement climatique est un changement pour tout ».

- Les causalités du changement climatique sont mobilisées à leur tour (Figure 11).

Cette rubrique d'analyse donne des résultats convenables puisque près des trois-quarts des classes (76%) parviennent à restituer pratiquement en totalité les causes attendues (celles qui ont été remplies en classe dans le schéma récapitulatif vu à la Figure 2). Les réponses des apprenants sont classées en six rubriques : les causalités explicatives sont les causes entièrement restituées et complétées d'explications ; les causalités restitutives concernent la simple restitution du schéma conclusif du cours ; les causalités restitutives partielles sont celles qui sont citées en partie ; la confusion causes/conséquence est le fait de confondre une cause et une conséquence; la mobilisation des « savoirs hybrides » fait appel à des connaissances issues d'une circulation des savoirs entre les sphères privée, médiatique et scolaire, sans pouvoir identifier leur origine précise. Enfin certaines copies n'évoquent aucune cause, preuve que l'hybridation des savoirs ne concerne pas tous les élèves.

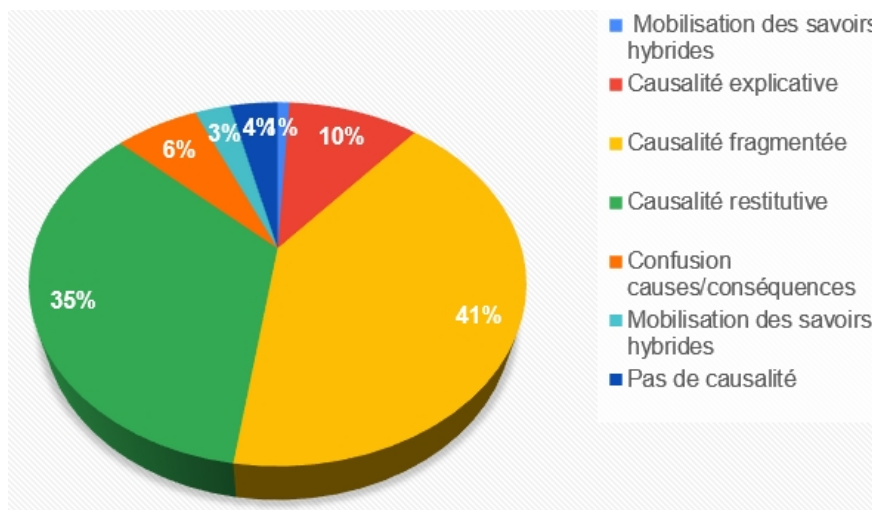


Figure 11 : Causalités du changement climatique mobilisées par les élèves

On attend des arguments pour expliquer les impacts des activités anthropiques sur l'environnement climatique. Seuls 10% des élèves sont capables de mobiliser les connaissances nécessaires. 4% seulement font appel à des « savoirs hybrides ». Voici un extrait de copie :

« D'une part, l'urbanisation et les transports émettent du CO₂ (dioxyde de carbone). Ce CO₂ a pour effet de faire réfléchir les rayons du soleil qui reviennent alors sur la Terre. La déforestation à grande échelle émet du CO₂ à cause des machines utilisées. L'industrialisation et l'agriculture intensive rejettent des polluants toxiques qui se retrouvent dans l'eau. Souvent les champs grands sont arrosés en pesticides par des avions qui émettent eux même du CO₂ ».

L'élève avance des savoirs acquis antérieurement à la séquence d'apprentissage mais il est difficile de les classifier. En effet, si l'évocation du CO₂ est un marqueur apparemment lié aux savoirs scolaires, rien ne permet de le certifier car il peut s'agir d'un savoir scientifique issu de la chimie ou des médias et relayé par l'école.

➤ Les échelles sur le changement climatique

Bien que l'articulation d'échelles soit un exercice difficile pour les apprenants, elle fait partie des critères retenus pour évaluer leur niveau de raisonnement à propos du changement climatique.

Près de la moitié des élèves ne parvient pas articuler les échelles ce qui confirme que la mise en perspective « ne s'accompagne que rarement de l'articulation entre les différents niveaux d'échelle... » (Leininger-Frézal, 2016, p.62). Toutefois, 43% ont argumenté en convoquant plusieurs niveaux d'échelle (locale et mondiale). Nous pouvons considérer que cette proportion est encourageante car le raisonnement est une compétence qui s'acquiert sur le long terme. Enfin, près de 7% des copies ne se réfèrent qu'à l'échelle mondiale, comme si le

changement climatique n'impactait que ce niveau, et 1% se contente d'évoquer l'échelle locale, soit un élève, ce qui est négligeable sur l'ensemble des classes. Ignorer l'échelle mondiale, c'est limiter le raisonnement à l'habiter proche.

Ces données sont à mettre en relation avec le dernier critère retenu pour cette étude, le transfert de l'étude de cas dans l'évaluation

- Transfert de l'étude de cas dans l'évaluation.

Cette rubrique exprime l'idée que l'étude de cas devait être évoquée dans l'évaluation pour illustrer l'échelle locale. Le débat, qui semblait très prometteur dans les échanges en termes de connaissances et d'argumentation, n'a pas été restitué dans les copies par près de 80% des apprenants, ce qui représente plus des trois-quarts. Seuls 21% des élèves, soit un cinquième, ont été en mesure de s'y référer. Comment expliquer un tel décalage entre l'oral et l'écrit ? L'hypothèse que le passage à l'écrit constitue un obstacle pour une partie des collégiens peut être évoquée. Un approfondissement de l'analyse révèle une corrélation entre de bons résultats scolaires et une mobilisation des apprentissages en classe. Mais la surmédiation du changement climatique a pu influencer les apprenants en gommant la référence à l'échelle locale et en ne retenant que le niveau mondial.

Conclusion

Notre question est de savoir quelle démarche didactique mettre en œuvre pour faciliter l'hybridation entre les savoirs d'expérience et la géographie raisonnée, c'est-à-dire les relations entre l'expérience du quotidien des élèves et ce qu'ils apprennent à l'école. Afin d'outiller les jeunes apprenants et leur permettre d'établir des liens entre les deux sphères de connaissances, nous élaborons une ingénierie didactique en géographie en classe de cinquième. En guise d'étude de cas, nous ouvrons la séquence sur le changement climatique par un débat.

L'analyse des résultats montre que cette démarche remplit son rôle et livre une plus-value certaine avec l'organisation du débat. Les élèves sont pleinement entrés dans leur jeu de rôle et ont cherché à renforcer la pertinence des arguments nécessaires à leur défense. Ils ont puisé à la fois dans leurs connaissances issues du quotidien et ont approfondi leurs recherches. Il résulte de cette approche une hybridation, ou métissage des savoirs, née de l'interdisciplinarité dans la phase de préparation du débat, ou des interrelations entre géographie spontanée issue du quotidien des élèves, et géographie raisonnée acquise à l'école. De même, l'exploitation des représentations atteste d'une hybridation réussie entre les divers registres de savoirs. Cependant le passage à l'écrit montre les limites de cette expérimentation puisqu'une majorité d'élèves n'a pas su réinvestir les exemples locaux vus dans l'étude de cas. Cela pose la question de l'articulation des échelles au collège et de la maîtrise de l'écrit, sans remettre pour autant en cause l'apport de l'hybridation entre des savoirs institués et des savoirs informels, en matière de raisonnement et d'ouverture au monde.

Bibliographie

ARTIGUE, M. (1989). « Ingénierie didactique », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9/3, p. 281-308.

BARTHES, A. et ALPE, Y., (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable*, Paris : L'Harmattan.

BÉDOURET, D., VERGNOLLE MAINAR, C., CHALMEAU, R., JULIEN, M.-P. et LÉNA, J.-Y. (2018). « L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable », *Projets de paysage*, n° 18. <https://journals.openedition.org/paysage/1034>

CAILLY, L. (2004). *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation. Etude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : l'exemple de Tours*, Thèse de doctorat, Université François Rabelais de Tours. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00397901/document>

CHARLOT, B., (1996). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos

CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.Y., (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, Paris.

CRUTZEN, P.J. (2002). « Geology of mankind », *Nature*, 415 : 23.

DOUSSOT, S. (2013). « Géographie et développement durable à l'école : expertise ou citoyenneté scientifique » ? *L'Information géographique*, Vol. 77, p. 90-117. <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2013-3-page-90.htm>

FIERZ, S. et HERTIG, P. (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*. <https://www.unige.ch/iufe/didactsciensoc/application/files/3515/5248/9625/HERTIGFIERZ.pdf>

GIBERT, A-F. (2020). *Éduquer à l'urgence climatique*, IFE n° 133, mars 2020, ENS Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/133-mars-2020.pdf>

GILLE-GAUJAL, S. (2016). *Une géographie à l'école par la pratique artistique*, Thèse de doctorat, Université Paris Diderot. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01582642/document>

GRIFFON, M. (2007). « Un changement planétaire ? », *Revue projet*, n° 5, 1^{er} août 2007. <https://www.revue-projet.com/articles/2007-5-un-changement-planetaire/7023>

KOLB, D., (1983). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*, Financial Times/ Prentice Hall.

LEININGER-FRÉZAL, C. (2019). « Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle, habilitation à diriger des recherches en géographie », Habilitation à diriger des recherches, Université de Caen Normandie. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03188093>

LEININGER-FRÉZAL, C., GAUJAL, S., HEITZ, C. et COLIN, P. (2020). « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche ». *Recherches en éducation*. <http://journals.openedition.org/ree/579> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.579>

LEGARDEZ, A. et SIMONNEAUX, L. (dir.) (2006). *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*, Paris : ESF.

LEGARDEZ, A. (2016). *Questions Socialement Vives, et Éducation au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique*. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794781>

LEGARDEZ, A. et SIMONNEAUX, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions vives*, Issy-Les-Moulineaux : ESF.

LÉVY J. et LUSSAULT M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin, p. 519-520.

MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE, (2020). *Bulletin Officiel*, n° 31 du 30 juillet 2020. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771

PERRIN, E. (2018). *Le changement global et ses principaux effets géographiques régionaux en classe de cinquième*, Mémoire de Master, Université Paris Diderot.

RUBY, C. (2013). « Hybridation ». Dans : LÉVY, J. et LUSSAULT, M. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin.

Rogéré-Pignolet Béatrice

ROGÉRE PIGNOLET Béatrice, Chargée d'enseignement, Haute école pédagogique du Canton de Vaud,
beatrice.rogere-pignolet@hepl.ch

Résumé

Mots clés : démarche d'enquête, recherche-formation, géographie, *lesson study*, interactions

En 2010, un cursus commun, le PER (Plan d'études romand), a été adopté par les sept cantons francophones de Suisse. Il a changé l'approche des Sciences humaines et sociales, en particulier de la Géographie où les changements de paradigmes sont très importants (Hertig, 2013). Dans le cadre de la mise en œuvre de ce curriculum, de nouvelles méthodes d'enseignement et du matériel pédagogique officiel, les moyens d'enseignement romands (MER), ont été élaborés. Ils exemplifient ces changements de paradigmes, en particulier la démarche d'enquête préconisée en SHS. Or, les enseignant·e·s ont souvent du mal à se les approprier et à donner du sens à leur enseignement (Pache, Gavin, Schwab & Valley, 2021).

Cette communication s'appuie sur une démarche de formation continue de type *Lesson study*, menée avec un petit groupe d'enseignantes du cycle 2 de la région lausannoise. Le dispositif de *Lesson study* est mené « de manière collaborative par un groupe d'enseignant·e·s, accompagné le plus souvent de chercheur·e·s, qui étudient, planifient, enseignent, observent, révisent et diffusent une ou plusieurs leçons à propos d'un objet d'apprentissage. Ce dispositif s'est développé au Japon depuis plus d'un siècle sous le nom de *jugyou kenkyuu*, études collectives de leçons. Il s'est répandu sous diverses formes (*lesson study*, *learning study*, *micro-teaching*...) notamment en Asie, en Amérique du Nord et en Europe du nord »⁷³.

Cette approche a pour mission première d'œuvrer à l'amélioration des pratiques enseignantes et des apprentissages des élèves en favorisant, sur les plans méthodologique et technologique, les opportunités de collaboration entre les acteur·rice·s de terrain et les chercheur·e·s. Ce qui fut le cas avec les enseignantes de cette *Lesson study* dont les objectifs étaient l'appropriation des nouveaux moyens d'enseignement romands (MER) de Géographie, la mise en œuvre de la démarche d'enquête préconisée en SHS, et plus précisément la phase de problématisation (Humbel, Jolliet & Varcher, 2013). Cette recherche-formation leur a permis de préparer et analyser deux leçons, dites leçons de recherche sur le thème de l'énergie pour des élèves de 6^e HarmoS (CM1 pour la France).

Nous tenterons d'évaluer si ce dispositif de *Lesson study*, en tant que recherche-formation (Clerc, 2008), a facilité la mise en œuvre des changements du curriculum (Lewis & Takahashi,

⁷³ <https://www.hepl.ch/accueil/recherche/laboratoires-hep-vaud/3ls/presentation-des-ls.html>

2013), s'il a permis aux enseignantes impliquées de mieux comprendre les réformes entreprises et à leurs élèves de mieux « secondariser » par la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques (Breithaupt & Pache, 2017) et ainsi participer à une communauté discursive. Pour se faire, nous analyserons les interactions entre les formateur·rice·s-chercheur·e·s et les enseignantes afin de déterminer dans quelle mesure, elles ont favorisé la construction d'un partenariat au sein du groupe et ainsi « rapprocher la culture de recherche et la culture de pratique tant dans le processus même de construction des connaissances que dans le processus de développement professionnel » (Martin & Clerc-Georgy, 2017).

Références :

CLERC, F. (2008). « Formation à la recherche, formation par la recherche », *Recherche et formation*, 59, p. 5-10.

HERTIG, Ph. (2013). « La géographie dans le Plan d'études romand », *GéoAgenda*, 1, p. 14-19.

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 », *Penser l'éducation*, p. 329-345.

LEWIS, C. et TAKAHASHI, A. (2013). « Facilitating curriculum reforms through lesson study », *International Journal for Lesson and Learning Studies* 2(3), p. 207-217.

MARTIN, D. et CLERC-GEORGY, A. (2017). « La lesson study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants ? », *Phronesis*, 6 (1-2), p. 35-47.

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 », *Information géographique*, n° 3, p. 115-131

PACHE, A., GAVIN, A.-S., SCHWAB, J., et VALLEY, M. (2021). « Enseigner la géographie avec les MER. Quelles pratiques au cycle 3 ? », *GeoAgenda*, 3, p. 14-17.

Le jeu de rôle comme dispositif d'hybridation des savoirs. Analyse de démarches menées par des enseignant-es en formation à Genève

Sgard Anne, Alva Renato, Humbel Laurent, Nuoffer Florence, Van Tienhoven Caroline

SGARD Anne, Institut Universitaire de Formation des Enseignant.es, Université de Genève, Anne.sgard@unige.ch

ALVA Renato, Institut Universitaire de Formation des Enseignant.es, Université de Genève, renato.alva-pino@edu.ge.ch

HUMBEL Laurent, Institut Universitaire de Formation des Enseignant.es, Université de Genève, Laurent.Humbel@unige.ch

NUOFFER Florence, Institut Universitaire de Formation des Enseignant.es, Université de Genève, Florence.Nuoffer@unige.ch

VAN TIENHOVEN Caroline, Institut Universitaire de Formation des Enseignant.es, Université de Genève, Hasret.Van-Tienhoven@edu.ge.ch

Résumé

Mots clés : jeu de rôle, controverse, territoire, formation des enseignant-es, réflexivité

Le jeu de rôle est de plus en plus utilisé, dans des contextes très divers, à l'école et en dehors. Il s'avère particulièrement intéressant en cours de géographie car il permet de mettre en scène le territoire et ses enjeux, d'explorer les systèmes d'acteurs qui interagissent à l'échelle choisie, d'expérimenter des argumentaires, des postures et des logiques d'action (Davodeau & Toubanc, 2019). Il rejoint également les finalités de l'EDD, notamment du point de vue de l'inter ou trans-disciplinarité (Bédouret & al., 2018 ; Chalmeau & al., 2019 ; Jenni & al., 2013). En outre, dans les classes, à tous les niveaux du primaire au secondaire, il offre un cadre pertinent au débat de classe (Audigier & al., 2011) et peut s'articuler avec une analyse de controverse (Sgard, 2015).

En Suisse romande, le plan d'étude laisse une large marge de manœuvre aux enseignant·e-s et beaucoup mobilisent le jeu de rôle dans des séquences sur les migrations, sur les risques, sur les politiques énergétiques, sur les politiques de développement durable... Du point de vue des formateurs et formatrices, le dispositif est encouragé et mis en regard avec les finalités liés aux savoirs (pensée complexe, lecture actancielle, analyses de controverses) et aux compétences transversales (dévolution, collaboration, motivation, argumentation...). Il est volontiers expérimenté par les enseignant·e-s en formation (EEF), et parfois choisi comme sujet de travail de fin d'études. Beaucoup d'entre eux témoignent également de la difficulté à le concevoir, à l'accompagner et à l'animer, voire à l'évaluer.

Cette communication s'appuie sur l'analyse d'un corpus de 12 expérimentations de jeu de rôle menées par des EEF de l'IUFE de Genève⁷⁴, en enseignement secondaire, pour les relire au prisme de la problématique de l'hybridation des savoirs. Ces travaux correspondent pour la majorité à des expérimentations menées dans leur classe par les stagiaires et donnant lieu à un projet préalable puis un retour réflexif, et pour quelques-uns à des Travaux de fin d'étude plus approfondis ; dans les deux cas les étudiant·e·s sont en 2^{ème} année. Nous partons du constat que l'intérêt des EEF pour le jeu de rôle est le plus souvent motivé par ses contributions aux savoir être : il favorise la motivation, permet collaboration, prise de parole, écoute de l'autre, décentrement, *etc.* À propos de la préparation de la construction des argumentaires par les élèves, les EEF se focalisent généralement sur des objectifs d'apprentissage concernant d'une part l'acteur (abordé en Suisse romande comme outil de pensée de la géographie) et d'autre part sur les distinctions entre opinion/ valeur / fait. Mais peu d'entre eux se questionnent sur les sources et encore moins sur la diversité des savoirs portés par les acteurs mis en scène et sur l'intérêt de confronter, croiser, enchevêtrer ces savoirs de nature diverse.

À partir de l'analyse des motivations des EEF vis à vis du jeu de rôle et de leurs retours réflexifs, la communication discutera des apports du concept d'hybridation des savoirs en formation, pour aider les EEF à mieux prendre en charge la question de la diversité des savoirs et de leur circulation. Le moment et la forme de l'institutionnalisation seront plus particulièrement développés.

Nous analyserons le corpus à travers ce questionnement :

- Quelles sont les motivations récurrentes manifestées par les EEF et comment formulent-ils leurs objectifs ?
- Comment lors de la préparation du jeu de rôle par l'enseignant-e la diversité des savoirs est-elle abordée et transposée ? Quelles catégories de savoirs proposent-ils-elles aux élèves le cas échéant ?
- Comment dans leurs analyses et retours réflexifs la circulation des savoirs est-elle saisie ?
- Quelle place cette diversité des savoirs occupe-t-elle dans le moment d'institutionnalisation et dans quelle finalité ?

Pour proposer quelques pistes susceptibles de mieux accompagner le dispositif de jeu de rôle en formation.

⁷⁴ L'équipe pédagogique en géographie est constituée de Anne Sgard, professeure responsable, et de Renato Alva, Laurent Humbel, Florence Nuoffer, Caroline Van Tienhoven, chargé·e·s d'enseignement. La formation dure deux ans et prend place après le master dans la discipline. Les étudiant·e·s sont donc géographes, mais peuvent être également des étudiant·e·s qui choisissent la géographie comme deuxième discipline.

Références :

AUDIGIER, F., FINK N., FREUDIGER, N. et HAEBERLI, PH. (éds), (2011). *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débat* (cahier n°130), Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

BÉDOURET, D., VERGNOLLE MAINAR, C., CHALMEAU, R., JULIEN, M.-P. et LÉNA, J.-Y. (2019). « L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable », *Projets de paysage* [En ligne], 18 | 2018, mis en ligne le 10 juillet 2018.

CHALMEAU, R., JULIEN, M.-P., CALVET, A. et *al.* (2019). « Le jeu de rôle en EDD pour dépasser une pensée binaire : une étude de cas à l'école primaire », *Éducation et didactique* [En ligne], 13(1).

DAVODEAU, D. et TOUBLANC, M., 2019. « Les usages pédagogiques du jeu de rôle dans la formation des professionnels du paysage ». Dans : SGARD, A. et PARADIS, S. (Eds), *Sur les bancs du paysage : enjeux didactiques, démarches et outils*, Genève : MétisPresses.

JENNI, PH., SGARD, A. et VARCHER, P. (2013). « La didactique de la géographie face à l'interpellation de l'éducation en vue d'un développement durable, deux réponses », *Raisons éducatives*, n°17.

SGARD, A., (2015). « La controverse publique comme objet et dispositif d'apprentissage en géographie : questionner la frontière nature-culture ». Dans : AUDIGIER, F., SGARD, A. et TUTIAUX-GUILLON, N., *Sciences de la nature et sciences de la société dans une École en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*, Louvain : Ed. De Boeck.

Hybridation curriculaire dans les partenariats en contexte scolaire – Étude de cas dans les projets partenariaux Lycée – Territoire

Simon Marie

SIMON Marie, Doctorant, Université d'Aix Marseille, laboratoire ADEF, Direction : Angela Barthes et Bruno Garnier, marie.simon@etu-univ.fr

Résumé

Mots clés : partenariat, hybridation, curriculum, contexte scolaire, éducation(s) à

Je montrerai, dans le cadre de ma communication comment s'hybride le curriculum dans un contexte partenarial, en axant ma réflexion sur le positionnement des enseignants et l'analyse du curriculum réel.

Pour cela mon cadre de recherche se situe au sein du champ thématique des éducations à, que je contextualise dans un contexte de projet en partenariat.

En effet, les éducations à dans le contexte scolaire se réalise principalement sous le format projet (Barthes, 2019). Le contexte du projet, peut se réaliser dans un engagement partenarial. Ce type de situations éducatives vient poser plusieurs questions de recherches vives dans le monde scientifique actuel. Comment les enseignants se positionnent face à ces acteurs venus de l'extérieur ? Comment les contenus sont sélectionnés ? Quels types de contenus sont mis en œuvre ? Quelle pertinence des contenus ? Quelle organisation de la situation éducative ?

Mon cadre théorique, s'appuie sur la sociologie du curriculum proposée par Forquin, et le système de transmission curriculaire (Barthes, Maximim & Dorier, 2019).

Mes objectifs sont de mettre en évidence les modifications engendrées par le partenariat dans un contexte scolaire. La finalité est de proposer des catégorisations afin de mieux identifier les problématiques de construction curriculaire dans un partenariat ancré dans une ou des éducation(s) à, et d'en identifier les impacts en termes d'apprentissages sur les élèves.

J'identifie à la fois comment se révèle l'hybridation dans le contexte du projet en partenariat et quels en sont les réels impacts, aussi bien dans la situation éducative, que dans les productions des élèves. Mes considérations se situent aussi bien dans des réflexions macro, que micro. Mon choix de m'orienter vers une réflexion curriculaire (Forquin, 2008), me permet de situer les contenus dans l'ensemble de la construction éducative. Il s'agit de considérer l'éco-système du projet en partenariat dans son ensemble : des prescriptions aux productions des élèves, en passant par les caractéristiques propres du contexte partenarial en éducation, et les injonctions politiques et internationales portées par la présence a priori des éducations à.

Pour se faire, je m'appuie sur une étude de cas réalisé dans le cadre du projet Graphite (porté par Élisabeth Dorier).

Le positionnement des enseignants, leur rôle sont au cœur de ma réflexion de recherche, impactant la dynamique curriculaire et les apprentissages des élèves, et permettent une identification d'une réalité des situations d'enseignements apprentissages.

Dans le cadre de cette communication, je me suis centrée sur des résultats impliquant les enseignants, au sein de l'analyse du curriculum réel ; et de la traduction entre curriculum indiqué (référentiel du projet Graphite) et curriculum réel.

La méthode a comme objectif cette dimension de traduction, pour l'identifier nous avons mis en œuvre des entretiens d'explicitations, construits sur plusieurs questions et items permettant d'identifier le positionnement enseignant face au référentiel du projet Graphite en partenariat.

Les entretiens d'explicitations, et les différentes mesures que j'ai créées, interviennent dans la compréhension de la traduction entre le curriculum indiqué et le curriculum réel.

Ici, dans un cadre plus comparatif, et mettant en évidence la mise en situation dans la réalité, et les apports enseignants, la manière dont ils se sont appropriés, comment ils ont traduit le curriculum indiqué du projet, dans la réalité quotidienne des classes ?

Dans cette dimension, je n'ai pas évalué le pourcentage du curriculum prescrit et indiqué se retrouvant dans le curriculum réel (ou enseigné), mais j'ai identifié la traduction par les enseignants, leur façon de s'approprier le projet, et leur manière de se situer face à la fois aux prescriptions de leur discipline d'enseignement, et face aux apports du partenariat en termes de contenus.

En effet selon (Crahay & *al.*, 2016, p.17-18) « Dans quelle mesure le curriculum recommandé est-il traduit dans la réalité quotidienne des classes ? Interrogation qui débouche logiquement sur l'élaboration de mesures de content coverage (Barr, 1987 ; Schwille, 1983). En clair, il s'agit d'évaluer quel pourcentage du curriculum officiel se retrouve dans le curriculum enseigné ».

Je viens poser plusieurs questions :

- Comment les contenus sont traduits et utilisés par les enseignants dans leur situation d'enseignement apprentissage particulière à chacun ?
- Quel respect des consignes et quelle utilisation des consignes par les enseignants ?
- Quelle utilisation des programmes scolaires ?
- Quel positionnement face aux partenaires : quelles interventions des partenaires dans les situations d'enseignements apprentissages ?

Face à ces questions, une analyse des finalités, enjeux et valeurs vient s'insérer, et nous permet d'identifier avec précision, l'orientation pédagogique prise par les enseignants ; aussi bien par tous les enseignants inclus dans le projet, que chaque enseignant dans la particularité de chaque groupe classe.

Hybridation des savoirs entre disciplines scolaires dans le champ de l'environnement et du développement durable : prise en compte de la circulation des concepts entre les disciplines

Vergnolle Mainar Christine

VERGNOLLE MAINAR Christine, Professeure des universités émérite (géographie), Laboratoire GEODE UMR 5602 CNRS – Université Toulouse Jean Jaurès (France), christine.vergnolle@univ-tlse2.fr

Résumé : Dans les programmes français actuels de géographie des cycles 3 et 4 (fin d'école primaire et collège), les concepts relatifs à l'environnement et au développement durable sont analysés sous l'angle d'une démarche comparatiste (avec les programmes de sciences en école primaire et de sciences de la vie et de la Terre en collège), épistémologique et historique. L'accent est mis sur les concepts que ces disciplines ont en partage et sur les circulations de concepts entre elles. L'objectif est d'identifier les formes d'hybridation des savoirs et les potentialités en termes de démarches interdisciplinaires. Le constat est que les concepts partagés sont de plus en plus nombreux sous l'effet de l'entrée en force de questionnements socio-politiques dans les prescriptions et qu'ils ont des référents épistémiques multiples, issus d'une longue histoire de circulations des savoirs ou des questionnements (entre sphère sociale et école ; entre disciplines scolaires).

Mots clés : épistémologie, concept nomade, géographie, sciences, environnement

Abstract : In the current French geography programs for cycles 3 and 4 (end of primary school and college), the concepts relating to the environment and sustainable development are analyzed from the angle of a comparative (with the science programs in primary school and life and earth sciences in college), epistemological and historical approach. The emphasis is on the concepts that these disciplines have in common and on the circulation of concepts between them. The objective is to identify the forms of hybridization of knowledge and the potentialities in terms of interdisciplinary approach. The observation is that the shared concepts are more and more numerous over time under the effect of the entry into force of socio-political questions in the prescriptions and that they have multiple epistemic referents, resulting from a long history of circulation of knowledge or questions (between social sphere and school; between school subjects).

Keywords : epistemology, nomadic concept, geography, sciences, environment

Introduction

L'hybridation n'est pas mentionnée de façon explicite dans les prescriptions de l'Éducation Nationale. L'hybridation peut même être considérée comme contraire à la tradition scolaire française qui s'est historiquement construite sur des disciplines ou des matières d'enseignement bien distinctes et organisées autour de concepts ainsi que de démarches et d'exercices identitaires. Pourtant dans les programmes scolaires, depuis longtemps, des thématiques sont présentes dans plusieurs disciplines et des concepts communs permettent de les aborder. Cette tendance s'est renforcée au cours des dernières décennies avec l'affirmation d'objectifs transversaux aux disciplines scolaires, comme l'environnement ou le développement durable. Mais entre les perspectives de dialogue interdisciplinaire qu'ouvrent les circulaires portant les objectifs transversaux et les programmes de chaque discipline, il y a une lacune de prescription posant problème aux enseignants. En effet, l'articulation entre les objectifs transversaux et les programmes disciplinaires n'est pas toujours précisée sous l'angle de la façon dont les approches de chaque discipline peuvent être mises en synergie pour tisser du lien entre catégories de savoirs et mieux donner à voir la réalité étudiée qui, elle, est globale, complexe et surtout a-disciplinaire.

Dans ce contexte, l'objectif du travail conduit est d'apporter des éclairages pour, *in fine*, mieux concevoir des démarches interdisciplinaires permettant aux élèves d'entrer dans une hybridation des savoirs entendue comme la conscience d'un multiréférencement des savoirs qu'ils acquièrent. Pour cela, a été retenue la thématique transversale de l'environnement et du développement durable qui en soi est porteuse d'une hybridation d'approches entre dimensions naturaliste et sociétale (Veyret, 2021). D'ailleurs, la réaffirmation actuelle de la coexistence de ces deux entrées dans la circulaire de « renforcement de l'éducation au développement durable » de 2020⁷⁵ et dans les programmes disciplinaires atteste que le sujet sociétal auquel elles renvoient est bien à aborder dans l'articulation entre ces deux grands registres de savoirs.

Dans cette perspective, l'étude mobilise une démarche comparatiste entre deux disciplines majeures de la prise en compte des enjeux liés à l'environnement et au développement durable, d'une part la géographie (point de départ de la comparaison) et d'autre part les sciences en école primaire et les sciences de la vie et de la Terre (SVT) en collège. Cette étude s'inscrit dans une approche épistémologique centrée sur les concepts relatifs à l'environnement et au développement durable que mobilisent ces deux disciplines. Ces concepts correspondent aux mots clés des programmes de chacune d'elles⁷⁶ qui, bien que parfois éloignés du sens donné au terme de concept dans les recherches universitaires, n'en constituent pas moins pour les enseignements des entrées permettant de structurer les contenus et de faire entrer les élèves dans une forme d'abstraction. Donnant une large place à l'épistémologie des disciplines concernées, l'étude situe aussi les programmes actuels par rapport à l'évolution des prescriptions depuis les dernières décennies afin d'une part de mieux situer les concepts par rapport à la tradition scolaire – ou au contraire la prise en compte

⁷⁵ Circulaire du 24-9-2020, *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n°36 du 24 septembre 2020.

⁷⁶ Programmes des cycles 3 et 4, *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n°31 du 30 juillet 2020.

d'enjeux récents – et d'autre part d'identifier les circulations de concepts entre ces disciplines. Du fait du large empan traité, le choix de ne pas entrer dans le détail de chaque concept a été fait.

Plus précisément, l'étude vise à répondre aux deux questions suivantes : Les concepts des programmes de géographie sont-ils strictement issus du champ de la géographie ou comportent-ils une part d'hybridation ? Si oui, quelle est sa nature et ses implications didactiques ?

Pour cela, dans un premier temps, sont présentés les points d'appui théoriques mobilisés pour mener à bien cette étude (partie 1). Puis, les programmes actuels de géographie (programmes de 2015 actualisés en 2020) sont analysés sous l'angle des mots clés ayant un rôle de concepts organisateurs pour aborder les questions relatives à l'environnement et au développement durable (partie 2). Ces concepts ainsi mis en évidence sont ensuite situés d'un point de vue épistémique par rapport à trois grands champs, les questions sociales, la géographie, les sciences en école primaire et les SVT en collège, afin d'identifier le niveau de partage et d'hybridation des concepts (partie 3). Enfin, une étude plus précise de l'intersection entre les programmes de collège de géographie et de SVT est menée (partie 4) en identifiant les circulations de concepts entre les deux disciplines et leurs impacts sur le sens donné aux concepts de chacune d'elles, afin de caractériser les formes d'hybridation et de repérer les points d'appui et/ou les limites en termes de synergie interdisciplinaire.

1. Cadre théorique et méthodologie

La circulation de certains concepts scientifiques d'un champ de recherche à un autre a été mise en évidence par Stengers qui a conceptualisé cette réalité par le terme de « concepts nomades » (1987). D'autres auteurs ont par la suite repris cette terminologie dont Bal (2002) sous l'angle des « travelling concepts ». Ce nomadisme des concepts renvoie à l'existence de formes de porosité entre les champs scientifiques et à l'appropriation d'un concept d'une science par une autre. Un tel processus existe aussi entre les disciplines scolaires (Vergnolle Mainar, 2011) sans que le nomadisme soit forcément la transposition de celui observé au niveau des sciences. Ainsi l'introduction de l'environnement dans les programmes scolaires de géographie dans les années 1980 a été structurée par l'importation du concept d'« écosystème » qui était au cœur de l'approche environnementale portée par les sciences naturelles, alors que la géographie universitaire avait développé le concept de « géosystème » pour rendre compte des interactions dans les milieux en tenant compte de l'action anthropique.

La conséquence du nomadisme d'un concept est qu'il est présent dans plusieurs sciences : dans celle qui lui a donné naissance et dans celles qui se le sont approprié. Il est ainsi potentiellement un langage commun pouvant favoriser la synergie entre les champs scientifiques concernés et par conséquent un point d'appui possible pour une hybridation des approches. Dans les disciplines scolaires, la circulation de concepts de l'une à une autre induit aussi la présence conjointe d'un même concept dans les prescriptions de plusieurs disciplines. Ces concepts qualifiés de « concepts partagés » (Vergnolle Mainar, 2012) peuvent aussi être des points d'appui pour entrer dans l'hybridation. Mais ils sont souvent fortement intégrés à

l'épistémologie et au curriculum de chacune des disciplines, ce qui peut occulter les ponts possibles entre elles.

Pour rendre effectif le potentiel des concepts partagés en termes d'hybridation, il faudrait les penser en tant que points d'appui pour structurer la convergence entre disciplines scolaires à propos d'objets d'étude précis. Pour cela, le concept d'« îlot interdisciplinaire de rationalité » (Fourez, 2006) peut être une aide car, à propos d'objets ou de situations a-disciplinaires, il vise à penser la mobilisation de connaissances de différentes disciplines et également de savoirs non académiques. Dans le même esprit, plus récemment, Lawrence (2019) a proposé le concept de « convergence ». Celui-ci rend compte d'une démarche intentionnelle de mise en relation de savoirs ou savoir-faire d'origines diverses pour aborder la complexité d'un sujet ou d'une question sociétale. Mis en œuvre à propos du champ de l'environnement et de la santé globale, il a été associé au concept de « collaboration » et à celui de « transcendance ». Le premier renvoie à une démarche inclusive de la part de différents porteurs de connaissances et le second à une capacité de distanciation par rapport au primat de chaque savoir disciplinaire. Cette approche présente des similitudes avec celle développée par Samson (2019) dans le champ de l'environnement. Celui-ci met en effet en évidence l'enjeu de dépasser la pluri ou multidisciplinarité par une didactique de l'interdisciplinarité construite sur le principe de l'« intégration » de différents savoirs.

Dans cette perspective de promouvoir des postures enseignantes ouvertes à la mise en synergie de savoirs d'origines diverses, il est important que les concepts structurant les prescriptions d'une discipline scolaire soient bien caractérisés et mis en regard avec ceux présents dans d'autres matières enseignées. Pour cela, nous avons mené une étude des concepts que la géographie scolaire mobilise pour traiter de l'environnement et du développement durable, sous l'angle à la fois de leur positionnement épistémique et de leur potentiel de dialogue et donc d'hybridation avec les sciences. Le travail porte sur les programmes de géographie des cycles 3 et 4, soit la fin de l'école primaire (9 à 11 ans) et le collège (11 ans à 16 ans). Ce sont des niveaux d'enseignement où les objectifs de l'environnement et du développement durable sont très présents dans les deux disciplines et y ont une finalité civique affirmée.

2. Identification des concepts relatifs à l'environnement et au développement durable dans les programmes actuels de géographie

Les programmes scolaires de géographie sont fortement structurés par la prise en compte des enjeux relatifs à l'environnement et au développement durable, du cycle 3 au lycée avec un accent particulier au niveau du collège (fin de cycle 3 et cycle 4). Ils sont structurés autour de quelques mots clés (Figure 1) dont certains sont repris d'un niveau à un autre dans le cadre d'une approche de type spiralaire qui caractérise la géographie scolaire depuis son origine.

L'introduction des programmes de géographie de cycle 3 stipule de « *faire comprendre aux élèves l'impératif du développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés* » et de travailler un « *nouveau rapport au futur* » qui permette aux élèves « *d'apprendre à inscrire leur réflexion dans un temps long et à imaginer des alternatives à ce*

que l'on pense comme futur inéluctable » et par conséquent d'entrer dans « une sensibilisation des élèves à la prospective territoriale ».

Dans cette perspective, les programmes de CM1 abordent la thématique de « *Consommer en France* » sous l'angle de la gestion de certaines ressources : « *Satisfaire les besoins en énergie, en eau et en produits alimentaires soulève des problèmes géographiques liés à la question des ressources et de leur gestion* ». En CM2, les enjeux du développement durable sont à nouveau abordés, dans les thèmes « *Se déplacer* » et « *Mieux habiter* ». Le premier traite d'une thématique qui n'est pas nouvelle mais est renouvelée dans son approche : « *On étudie les différents types de mobilités et on dégage les enjeux de nouvelles formes de mobilités* ». Le second correspond à une approche novatrice centrée sur l'amélioration du cadre de vie qui est présentée de façon plus développée : « *La place réservée dans la ville aux espaces verts, aux circulations douces, aux berges et corridors verts, au développement de la biodiversité, le recyclage au-delà du tri des déchets, l'aménagement d'un écoquartier sont autant d'occasion de réfléchir aux choix des acteurs dans les politiques de développement durable* ». Ces questions sont reprises et approfondies en classe de 6^{ème} dans le thème « *La ville de demain* » : « *Les élèves sont invités, dans le cadre d'une initiation à la prospective territoriale, à imaginer la ville de du futur* ». Mais en ce début de collège des thématiques davantage ancrées dans le champ de l'environnement sont aussi présentes. Ainsi, dans le thème « *Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité* », l'accent est mis sur « *les représentations dont ces espaces font parfois l'objet ainsi que les dynamiques qui leur sont propres, notamment en matière de biodiversité* ». De même dans celui « *Habiter les littoraux* », le travail attendu porte sur « *Les types d'activités, les choix et les capacités d'aménagement, les conditions naturelles, leur vulnérabilité* » en vue de « *sensibiliser les élèves à la richesse de la faune et de la flore des littoraux et aux questions liées à leur protection* ».

	Programme de géographie 2020 (BO, 30-07-2020) Thèmes intégrant explicitement les enjeux de l'environnement et du développement durable	Concepts mobilisés
Introduction cycle 3		<ul style="list-style-type: none"> • Habiter • Développement durable et équitable • Prospective territoriale
CM1	« <i>Consommer en France</i> »	- Ressources
CM2	« <i>Se déplacer</i> » « <i>Mieux habiter</i> »	- Mobilités - Mieux habiter
6^{ème}	« <i>La ville de demain</i> » « <i>Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité</i> »	- Ville du futur, mobilités, cadre de vie - Biodiversité
Introduction cycle 4		<ul style="list-style-type: none"> • Durabilité • Mondialisation
5^{ème}	« <i>La question démographique et l'inégal développement</i> » « <i>Des ressources limitées à gérer et à renouveler</i> » « <i>L'environnement, du local au planétaire</i> »	- Changement climatique - Risques - Ressources - Écoumène
4^{ème}	« <i>Les mobilités humaines transnationales</i> » : « <i>le tourisme et ses espaces</i> » « <i>Des espaces transformés par la mondialisation</i> » : mers et océans	- Milieu - Impacts environnementaux (tourisme international)
3^{ème}	« <i>Pourquoi et comment aménager le territoire</i> »	- Prospective territoriale

Figure1 : Concepts des programmes actuels de géographie des cycles 3 et 4 permettant d'aborder l'environnement et le développement durable

En cycle 4 l'accent est également mis sur le développement durable comme en attestent ces orientations posées comme fil conducteur : « *Les espaces et les territoires dans le cadre de leur aménagement par les sociétés sont questionnés au regard de la durabilité de leur développement et des effets géographiques de la mondialisation contemporaine* ».

Des trois années du cycle, c'est celle de 5^{ème} qui est la plus ancrée dans les enjeux du développement durable. Dès le thème 1 portant sur « *La question démographique et l'inégal développement* », est posée la « *nécessité de prendre en compte la vulnérabilité des espaces humains, mais sans verser dans le catastrophisme et en insistant sur les capacités des sociétés à trouver des solutions permettant d'assurer un développement durable (au sens du mot anglais sustainable dont il est la traduction) et équitable*. Pour cela il est recommandé de s'appuyer sur les Objectifs du Développement Durable (ODD) tels que définis par l'ONU. Dans le thème 2 « *Des ressources limitées à gérer et à renouveler* », les attentes portent sur les « *enjeux liés à la recherche de nouvelles formes de développement économique, susceptibles d'assurer une vie matérielle décente au plus grand nombre, sans compromettre l'écoumène et sans surexploitation des ressources* ». Enfin le thème 3 « *L'environnement, du local au planétaire* » prévoit d'« *aborder la question du changement climatique et des défis pour les sociétés et d'appréhender quelques questions élémentaires liées à la vulnérabilité et à la*

résilience des sociétés face aux risques, qu'ils soient industriels, technologiques ou liés au changement climatique ».

Comparativement, les deux niveaux suivants accordent une place plus limitée aux enjeux environnementaux et de durabilité. En 4^{ème}, ils sont surtout abordés en lien avec la mondialisation, notamment à travers le thème portant sur le tourisme en tant que « *le tourisme international [...] est porteur d'effets économiques, sociaux, territoriaux et environnementaux très importants* ». La question environnementale est aussi présente dans le thème consacré aux mers et océans qui « *sont [...] des régulateurs climatiques, des zones exploitées pour la pêche et d'autres ressources [...]. Ce sont des milieux fragiles, dont la conservation est un problème majeur pour les sociétés* ». En 3^{ème}, l'étude de la France, permet aux questions de gestion durable des territoires de trouver leur place, en particulier dans le thème « *Pourquoi et comment aménager le territoire* » pour l'étude duquel « *Les approches de prospective territoriale sont particulièrement intéressantes pour sensibiliser les élèves à la portée de l'aménagement et aux débats qu'il suscite* ».

Les points d'appui pour traiter ces attendus sont des concepts en nombre limité qui émergent à des registres épistémiques différents attestant d'une forme d'hybridation dans les contenus scolaires de géographie de l'école primaire et du collège.

3. Situation épistémique des concepts relatifs à l'environnement et au développement durable dans les programmes actuels de géographie (cycles 3 et 4) : une hybridation à différents niveaux

Les mots-clés qui structurent les programmes actuels de géographie des cycles 3 et 4 émergent à différents registres épistémologiques. Leur caractérisation et la reconstitution de la chronologie de leur introduction permettent d'apprécier la part d'hybridation dans les concepts à enseigner ainsi que son évolution. Ces concepts relèvent pour partie du domaine de la géographie *stricto sensu* mais s'inscrivent aussi, et surtout, aux intersections avec deux autres domaines : les questionnements socio-politiques et les sciences ou les SVT. Ainsi les concepts à enseigner en géographie peuvent être classés en quatre catégories, selon leur positionnement par rapport à ces trois domaines (Figure 2).

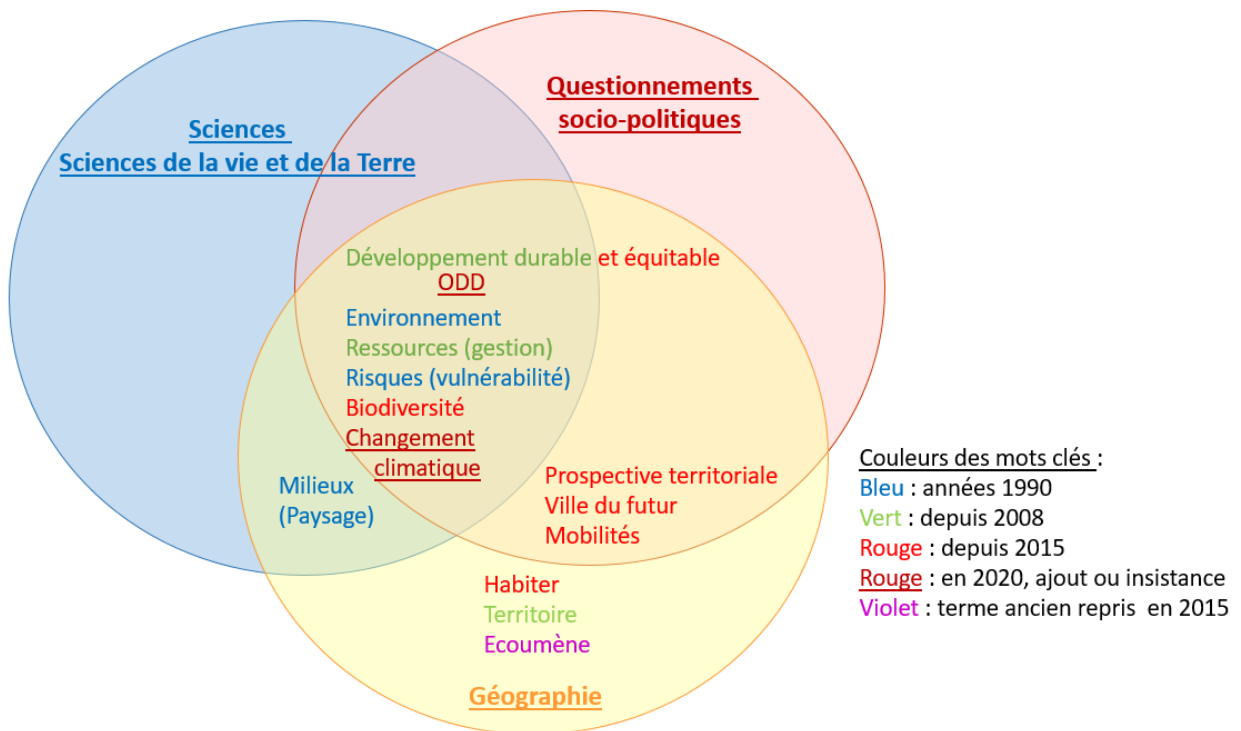


Figure 2 : Positionnement épistémique des concepts des programmes de géographie des cycles 3 et 4 permettant d’aborder l’environnement ou le développement durable et mise en perspective historique

Une part importante de ces concepts structurants s’inscrit à la croisée des trois domaines et constitue une première catégorie. Il s’agit des fils conducteurs des programmes de géographie, l’environnement et le développement durable. Ce sont des objets d’étude et d’éducation transversaux aux différentes disciplines scolaires qui se sont affirmés au fil des années et qui ont connu un infléchissement d’une dimension environnementale naturaliste (introduite notamment dans les années 1990) à une approche plus économique et sociale portée par le développement durable. Cette dernière a été introduite à compter des programmes de 2008 et a été marquée par des infléchissements successifs notamment avec la prise en compte de l’équitabilité du développement en 2015 et, en 2020, des Objectifs du Développement Durable. Ces entrées sont en lien étroit avec les questionnements sociaux et les enjeux politiques de gestion de la planète et des territoires qui sont portés par les instances internationales ainsi que les Etats. Ils sont pris en compte par les recherches en géographie en tant qu’objets d’étude mais ne sont pas des concepts de cette discipline scientifique.

Dans cette première catégorie, d’autres questionnements environnementaux majeurs sont pris en compte par la géographie scolaire et sont en partage avec les sciences ou les SVT, la géographie s’attachant à apporter un regard social. Ces sujets environnementaux sont en nombre croissant au fil du temps. L’étude des risques et celle des ressources sont ainsi intégrées dans les programmes de géographie et de sciences ou SVT depuis les années 1990 et 2000. Depuis, les ressources sont très présentes dans les programmes de géographie qui actuellement mettent l’accent sur leur gestion et les choix qui la sous-tendent. Les risques sont quant à eux également abordés en géographie sous l’angle social, notamment par les concepts de vulnérabilité des sociétés face aux aléas naturels et aux dangers technologiques et par celui de résilience, bien que les SVT abordent aussi de plus en plus ces dimensions.

Beaucoup plus récemment la géographie scolaire a intégré la biodiversité à partir de 2015 et le changement climatique qui en 2020 a nettement pris le pas sur l'approche du changement global. Ces deux entrées ne font pas partie de la tradition scolaire de la géographie mais sont au contraire très présentes depuis longtemps en sciences ou en SVT. La biodiversité contribue d'ailleurs à forger l'identité des sciences et SVT au sein des disciplines scolaires. L'introduction récente de la biodiversité et du changement climatique dans les programmes de géographie est directement liée aux forts enjeux sociaux contemporains les concernant. Mais la nature de l'approche géographique à leur sujet est encore peu précise dans les prescriptions.

Les programmes de géographie et ceux de sciences ou SVT intègrent donc les uns et les autres l'enjeu de traiter des sujets d'actualités relatifs à l'environnement et au développement durable, la géographie se positionnant autant que possible sur l'approche sociétale mais n'en ayant pas l'exclusivité. Ce souci de la géographie de se positionner sur une approche sociale de l'environnement et du développement durable se traduit aussi par l'introduction de concepts qui ne sont pas en partage avec les sciences ou les SVT. Il s'agit notamment, depuis 2015, des mobilités vues sous l'angle de leur durabilité et des enjeux de prospective territoriale notamment à travers les débats concernant la ville du futur. Il s'agit là d'une seconde catégorie de concepts qui s'inscrit résolument à l'intersection entre la géographie et les attentes socio-politiques.

L'ensemble de ces approches, fortement en lien avec les enjeux socio-politiques, prend appui sur des concepts spécifiques à la géographie qui constituent une troisième catégorie. Il s'agit des concepts de « territoire » et d'« habiter » qui structurent largement la géographie universitaire et qui ont été introduits dans la géographie scolaire de façon volontariste pour l'ancrer sur une conceptualisation. Le « territoire » a ainsi succédé au concept d'« espace » dans les programmes de 2008 et l'« habiter » a été introduit dans ceux de 2015 notamment en cycle 3. À leur côté, mais de façon plus marginale, apparaît le concept d'« écoumène ». Il s'agit d'un concept ancien de la géographie universitaire qui est tombé en désuétude dans la recherche universitaire. Sa présence dans la géographie scolaire contemporaine peut renvoyer à la persistance d'une tradition géographique mais peut aussi être considérée comme un moyen d'affirmer l'ancrage de la géographie dans l'approche sociétale des sujets environnementaux, l'écoumène renvoyant à la terre habitée par les hommes.

Par rapport aux trois grandes catégories précédemment identifiées, le concept de « milieu », et celui de « paysage » auquel il est souvent associé, a un statut un peu particulier et peut renvoyer à une quatrième catégorie actuellement peu représentée. En effet le partage du concept de « milieu » entre la géographie et les SVT est très ancien. Ce partage est antérieur à l'introduction des questions environnementales dans les enseignements et se réfère à l'articulation entre géographie physique et sciences naturelles. Si le terme a perduré dans les programmes des deux disciplines, il a néanmoins changé de périmètre, dépassant les seules composantes biotiques et abiotiques pour prendre en compte les transformations apportées par les hommes (Vergnolle Mainar, 2011). Dans cette logique, le terme de milieux peut renvoyer aux questionnements contemporains de gestion des territoires et pourrait alors relever de la première catégorie de concepts. Cependant, sa présence très marginale dans les programmes et son association à des milieux à forte composantes physiques (littoraux) laissent supposer qu'il s'agit surtout de vestiges d'une longue tradition.

De cette étude des prescriptions, il ressort que dans le champ de l'environnement et du développement durable il est attendu que les enseignements de géographie soient hybridés à deux niveaux : qu'ils croisent des approches géographiques avec des attentes sociales et que la démarche géographique s'articule avec celle des sciences ou des SVT autour de concepts en commun. Concernant un objet lui-même considéré comme hybride entre nature et société et fortement lié aux enjeux socio-économiques et politiques, cela peut paraître une évidence. Mais dans un contexte scolaire où l'organisation en disciplines scolaires séparées est très forte et héritée d'une époque où la dissociation entre sciences de la nature et sciences de la société était marquée, l'hybridation actuelle est à souligner en tant qu'elle permet de construire un lien entre disciplines et d'approcher une réalité a-disciplinaire de façon globale. Cependant, dans l'approche conjointe des sujets environnementaux et du développement durable par les deux disciplines, des limites peuvent être identifiées.

4. Limites de l'hybridation entre géographie et SVT : de la circulation de concepts aux concepts partagés, mais avec des approches inégalement convergentes

Un focus sur l'intersection entre les programmes de collège de géographie et de SVT depuis la fin du XX^e siècle permet de documenter la construction de l'hybridation entre les deux disciplines sur la durée, de caractériser sa nature et d'en estimer les leviers et les limites d'un point de vue didactique.

Concernant l'environnement et le développement durable, les deux disciplines sont soumises à des injonctions communes sur un même agenda, puisque l'une et l'autre concourent fortement à l'approche de cet objet d'étude transversal et à la construction d'une posture citoyenne responsable en la matière. Les premières prescriptions étaient directement liées à des questionnements sociaux d'actualité, parfois vifs, plus qu'à un souci de transposer dans l'enseignement des avancées scientifiques de chacune des deux disciplines (Vergnolle Mainar, 2011). Ce fut notamment le cas de la charte de l'éducation à l'environnement de 1977⁷⁷ et des premières circulaires d'éducation au développement durable⁷⁸ qui trouvaient des points d'appui limités dans les sciences correspondantes car sur ces sujets les recherches scientifiques étaient en développement. En conséquence, les deux disciplines scolaires ont mobilisé des concepts qui leur étaient habituels pour approcher ces nouveaux enjeux. Actuellement, les sciences de l'environnement et les recherches sur la durabilité ont produit des avancées significatives qui peuvent être des points d'appui. Mais les unes et les autres sont avant tout des recherches pluri et interdisciplinaires pour lesquelles la correspondance avec les disciplines scolaires n'est pas facile à établir, ce qui laisse une large place à la poursuite de la mobilisation de la tradition de chacune d'elles. Dans ce contexte, au regard de l'évolution des enjeux sociaux relatifs à l'environnement et au développement durable, les deux disciplines ont cependant présenté une porosité non négligeable détectable par la circulation de concepts entre elles (Figure. 3).

⁷⁷ Circulaire n°77-300 du 29 août 1977.

⁷⁸ Notamment celles de 2004 et 2007.

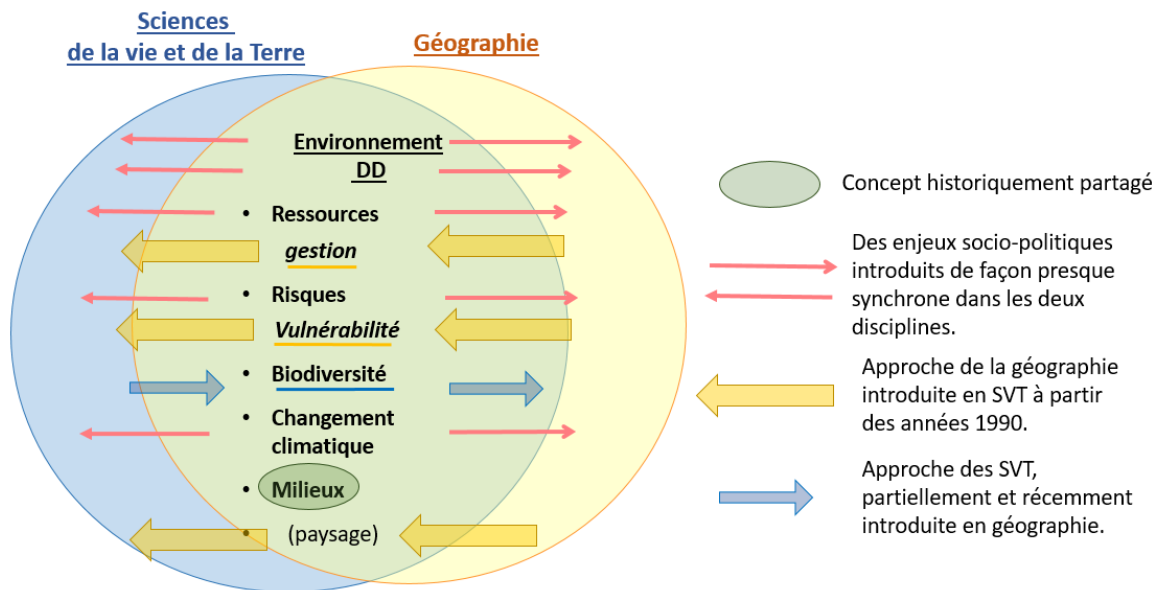


Figure 3 : Circulation des concepts entre géographie et sciences de la vie et de la Terre, en collège

La plus ancienne marque de cette porosité est l'extension de l'usage du concept de paysage de la géographie aux SVT dans les années 1990. En géographie, le paysage était une entrée identitaire de la discipline qui permettait de croiser des données relatives au milieu et des éléments concernant l'occupation humaine et son évolution. Cette approche paysagère a été intégrée par les SVT lorsqu'elles ont repris à leur compte la géologie externe que la géographie délaissait au profit d'une approche sociale et que la question sociale de l'anthropisation des milieux a pris de l'importance. Le paysage permettait à la fois d'approcher les processus de façonnement des reliefs et des milieux au sens large ainsi que leur transformation sous l'effet de l'action de l'homme et de l'exploitation de leurs ressources.

Un processus similaire est identifiable concernant la thématique des risques. Introduite de façon presque synchrone dans les deux disciplines, elle a d'abord été abordée de façon conjointe sous l'angle des aléas naturels. Puis la géographie s'est davantage centrée sur la question de la vulnérabilité des sociétés, les enjeux de protection et de résilience, ainsi que sur la prise en compte de risques d'origine anthropique. Cette entrée sociale qui a fait un temps la spécificité de la géographie scolaire en matière de risques a été rapidement intégrée en SVT dans un contexte d'affirmation des enjeux du développement durable, bien que de façon moins développée qu'en géographie. De même la thématique des ressources et de leur gestion durable qui étaient au cœur de l'approche de la durabilité dans les programmes de géographie est désormais aussi prise en compte en SVT. Les SVT ont donc trouvé dans la boîte à outils conceptuels de la géographie des leviers pour répondre à l'évolution des attentes sociales, ce qui induit la présence de concepts en partage.

Un processus inversé a également eu lieu. En témoigne, dans les années 1980, l'importation du concept d'écosystème lorsque les préoccupations environnementales ont commencé à être prises en compte par la géographie scolaire. Mais depuis, les emprunts de la géographie aux SVT ont été relativement limités jusqu'à la période actuelle marquée par la montée en puissance des enjeux relatifs à la biodiversité. En conséquence, en termes de bilan des circulations de concepts entre les deux disciplines, les emprunts des SVT à la géographie sont

plus anciens, plus nombreux et plus intégrés que ceux que la géographie a fait aux SVT, car la dimension sociale des questions environnementales et de durabilité est au cœur des débats socio-politiques et des prescriptions scolaires qui s'y réfèrent. Ainsi, de la photographie actuelle du positionnement relatif des deux disciplines, il ressort une forme de compétition sur le volet social. Cela ne présage en rien de l'évolution qui peut advenir, notamment avec la nécessaire prise en compte de connaissances scientifiques pour approcher les enjeux du changement climatique.

La conséquence de ces migrations croisées de concepts d'une discipline à l'autre est l'existence de nombreux concepts partagés. Ceux-ci peuvent, à première vue, être considérés comme les marqueurs d'une hybridation entre les deux disciplines sur les sujets que ces concepts permettent d'aborder, avec notamment une mise en dialogue d'approches naturalistes et sociales. Mais l'analyse du sens donné dans les prescriptions de chaque discipline à ces concepts partagés permet de nuancer le niveau d'hybridation (Figure 4).

Certains concepts sont présentés de façon très similaire dans les programmes des deux disciplines. Il s'agit bien sûr des fils conducteurs des programmes, le développement durable et l'environnement qui sont des prescriptions transversales, mais c'est aussi le cas des concepts de milieux, de risques, de ressources. Ainsi, concernant les milieux, l'approche est très similaire mais plus présente et développée en SVT qu'en géographie avec une focalisation plus forte sur les processus naturels. Concernant la thématique des risques, l'approche des aléas et de la vulnérabilité est commune aux deux disciplines, la géographie mettant en sus l'accent sur la résilience et les dangers technologiques et les SVT davantage sur les aléas naturels et les mécanismes qui les déclenchent. À l'inverse, la biodiversité est diversement abordée : les SVT en ont une approche centrée sur les types de diversité et sur leurs interactions à différentes échelles avec les activités humaines, alors que la géographie centre son discours sur les représentations et les politiques de gestion. Quant au changement climatique, si l'influence de l'activité humaine est traitée par les deux disciplines, leur approche diffère quant aux échelles abordées : les SVT prennent plus en compte les échelles de temps et la géographie le changement d'échelles spatiales, l'une et l'autre s'inscrivant ainsi dans leur tradition respective.

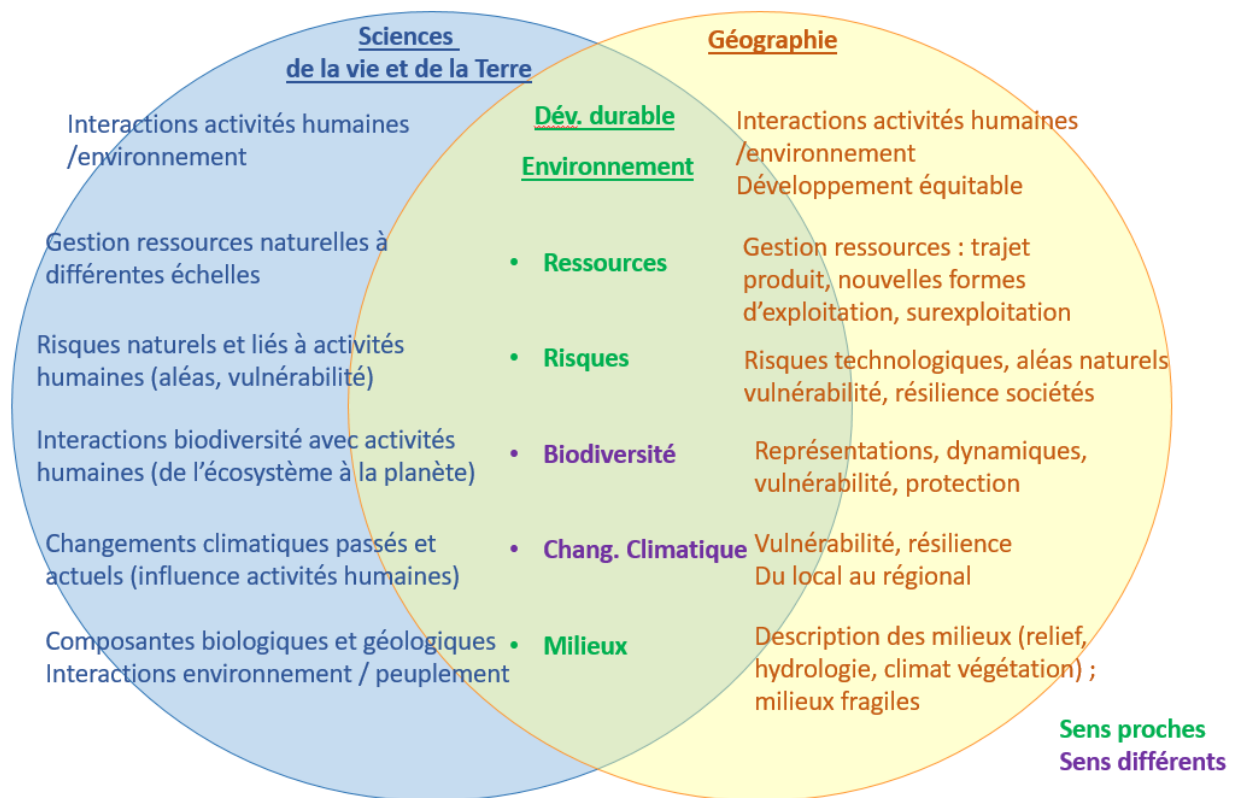


Figure 4 : Sens donné aux concepts partagés entre la géographie et les sciences de la vie et de la Terre présents dans les programmes actuels de collège

La thématique des ressources permet de préciser les types d'approches des deux disciplines. La principale différence entre ces disciplines est que le type de ressources envisagé est différent, puisque les SVT traitent essentiellement des ressources qui ont une origine géologique ou biologique tandis que la géographie aborde un éventail de ressources plus large intégrant les ressources naturelles, territoriales et immatérielles. Dans ce contexte, l'exemple des ressources naturelles (Figure 5) communes aux deux disciplines permet de caractériser plus finement leurs approches. Dans les deux disciplines, l'attention portée aux ressources naturelles dans les programmes est justifiée par le fait qu'elles renvoient à des questions de société majeures qui touchent aux besoins essentiels des hommes. Elles sont, dans l'une et l'autre discipline, abordées dans le cadre d'un changement d'échelles, du local au mondial / planétaire, avec une insistance sur les choix de gestion. Au-delà de ces points communs, la géographie met l'accent sur la dimension économique, sociale et humaine ainsi que sur la mise en perspective historique, alors qu'en SVT les impacts environnementaux des exploitations par l'homme occupent une place de choix : deux focales qui peuvent induire une différence dans l'approche du développement durable, en géographie une durabilité « faible » prenant en compte les enjeux de développement économique des territoires et en SVT une durabilité plus « forte » centrée sur la question environnementale. Ces deux regards renvoient à des débats sociétaux parfois vifs et sont donc complémentaires pour la formation citoyenne des élèves, surtout si la thématique peut être traitée de façon synchrone (ou presque) dans une même année scolaire. Sur ce point l'organisation actuelle des programmes de SVT qui ne prévoit pas de thématiques par année est facilitante alors que la structuration des enseignements de géographie avec des thèmes assignés à chaque niveau ne l'est pas. Ainsi,

en géographie les ressources naturelles sont à aborder dans le thème 2 de la classe de 5^{ème} alors qu'en SVT elles peuvent être filées sur les trois années du cycle en partant du local pour aller vers le niveau global de la planète. Si ces différences dans le curriculum de chaque discipline ne peuvent actuellement être considérées comme pénalisantes pour une compréhension globale de la question des ressources, il n'en demeure pas moins que le clivage disciplinaire impose des limites car l'approche d'une thématique, quelle qu'elle soit, est avant tout référée à l'objet et aux finalités de chaque discipline : la connaissance et compréhension de la terre des hommes pour la géographie / de la planète Terre pour les SVT, soit une logique divergente à partir d'un thème commun plus qu'une logique convergente sur ce thème. Ces divers éléments porteurs de forts implicites sont de nature à induire des compréhensions imparfaites de la part des élèves et appellent à une vigilance de la part des enseignants pour que la complémentarité des approches soit bien intelligible.

Géographie	SVT
<p><u>Des ressources limitées, à gérer et à renouveler</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'énergie, l'eau : des ressources à ménager et à mieux utiliser. - L'alimentation : comment nourrir une humanité en croissance démographique et aux besoins alimentaires accrus ? <p>La question des ressources est aujourd'hui une des plus importantes qui soient et la géographie l'aborde de façon efficace. On peut ainsi insister sur l'importance des espaces ruraux et agricoles, en tant qu'ils contribuent à la fourniture des ressources essentielles, notamment alimentaires, alors qu'une partie de l'humanité est toujours sous-alimentée. On montre les enjeux liés à la recherche de nouvelles formes de développement économique, susceptibles d'assurer une vie matérielle décente au plus grand nombre, sans compromettre l'œcoumène et sans surexploitation des ressources. Ce thème autorise aussi une présentation de type géo-histoire, qui donne de la profondeur à l'analyse et offre la possibilité de bien connecter la partie histoire et la partie géographie du programme de cycle 4. Chaque sous-thème est abordé par une étude de cas au choix du professeur, contextualisée à l'échelle mondiale, qui doit permettre d'aborder les objectifs du développement durable de l'ONU (ODD).</p>	<p>Ressources naturelles, écosystèmes et activités humaines</p> <p>Caractériser quelques-uns des principaux enjeux de l'exploitation d'une ressource naturelle par l'être humain, en lien avec quelques grandes questions de société.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'exploitation de quelques ressources naturelles par l'être humain (eau, sol, pétrole, charbon, bois, ressources minérales, ressources halieutiques...) pour ses besoins en nourriture et ses activités quotidiennes. <p>Expliquer les choix en matière de gestion de ressources naturelles à différentes échelles.</p> <p>Expliquer comment une activité humaine peut modifier l'organisation et le fonctionnement des écosystèmes en lien avec quelques questions environnementales globales.</p> <p>Analyser les impacts engendrés par le rythme, la nature (bénéfiques/nuisances), l'importance et la variabilité des actions de l'être humain sur l'environnement.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelques exemples d'interactions entre les activités humaines et l'environnement dont l'interaction être humain – biodiversité (à l'échelle d'un écosystème local et de sa dynamique jusqu'à celle de la planète).

Figure 5 : Exemple des ressources naturelles dans les programmes de géographie et de sciences de la vie et de la Terre de cycle 4 (BO, n°31 du 30 juillet 2020)

De ce regard croisé sur les attendus de traitement par chaque discipline des concepts qu'elles ont en partage, il ressort que plus le concept est anciennement partagé plus les sens qui lui sont donnés sont proches et à l'inverse que les concepts partagés depuis peu sont traités de façon davantage divergente. Dans le premier cas, il s'agit d'un rapprochement, dans le second d'une complémentarité. Mais ces deux types de concepts partagés sont-ils pour autant des formes d'hybridation entre les deux disciplines scolaires ? Pour qu'il y ait hybridation, il faut que les concepts émargent à différents registres, ce qui est le cas, mais qu'en sus leur mise en synergie soit construite et que les apports de chacun d'eux soit identifiables sous l'angle de leur complémentarité. D'un point de vue didactique, la construction d'une bonne articulation entre les disciplines scolaires, et donc d'une démarche effective d'hybridation, est un enjeu fort qui doit en premier lieu prendre appui sur les potentialités existant dans les programmes dont font partie les concepts partagés. Pour l'élève qui reçoit des enseignements de deux disciplines (ou plus) mobilisant un même concept, quel format lui permet d'approcher au mieux une question sociale environnementale par essence a-disciplinaire? Que le concept

partagé ait un sens proche dans chacune des deux disciplines ? Si cela permet d'éviter une divergence de sens donné au concept, le risque est cependant que celui-ci soit au service d'un discours disciplinaire qui l'éloigne d'une compréhension globale du sujet. Que l'apport de chaque discipline au concept soit distinct mais travaillé de façon convergente sur un objet de travail commun ? Si cette démarche permet de montrer la pertinence du croisement des approches, elle porte néanmoins le risque que les points d'articulation soient insuffisamment travaillés du fait de la prégnance des logiques disciplinaires.

Dans les prescriptions actuelles, seulement quelques approches conjointes potentielles sont identifiées et sans réelle précision sur la façon de les travailler, comme si cela allait de soi.

Conclusion

L'étude conduite montre qu'en géographie, dans le champ de l'environnement et du développement durable, les concepts partagés sont au fil du temps de plus en plus nombreux sous l'effet de l'entrée en force de questionnements socio-politiques dans les prescriptions et qu'ils ont des référents épistémiques multiples issus d'une longue histoire de circulations de savoirs (ou de questionnements) entre sphère sociale et école et entre disciplines scolaires. Ces concepts partagés peuvent résulter d'une hybridation générée par des origines croisées (et non juxtaposées) et être propices à des démarches d'hybridation dans les apprentissages par leur co-présence dans les deux disciplines.

Ces concepts partagés sont-ils pour autant un atout pour construire des convergences didactiques entre les deux disciplines et favoriser une prise de conscience par les élèves, pour approcher une réalité complexe ? La réponse peut être positive si ces concepts partagés sont réellement considérés comme un point d'intersection entre discours disciplinaires... ou négative si ces concepts partagés gardent un fort ancrage dans chaque logique disciplinaire induisant une segmentation du concept partagé.

Cette étude et les limites qu'elle met en évidence permettent de souligner l'intérêt, pour la formation des enseignants, de travailler à la mise à plat des concepts partagés pour mieux les mobiliser dans une démarche interdisciplinaire. Il apparaît important de conscientiser ce qui fait qu'il y a une hybridation (notamment la circulation des concepts d'un registre à un autre) : dé-hybrider pour mieux ré-hybrider. Par-là, sur la base du concept de convergence (Lawrence, 2019), il s'agit de favoriser des postures enseignantes permettant de se distancier de son savoir disciplinaire pour mieux entrer en dialogue avec d'autres disciplines.

Bibliographie

FOUREZ, G. (2006). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles : De Boeck.

LAWRENCE, R. J. (2019). « Convergence : défis disciplinaires et réponses transdisciplinaires ». Dans : DARBELLAY, F., LOUVIOT, M. et MOODY, Z. (dir.). *L'interdisciplinarité à l'école ; succès, résistances, diversité*, Neuchâtel : éditions Alphil-Presses Universitaires Suisse, p. 49-67.

SAMSON, G. (2019). « Existe-t-il une didactique de l'interdisciplinarité ? Illustrations à partir de problématiques environnementales selon un modèle québécois novateur ». Dans :

DARBELLAY, F., LOUVIOT, M. et MOODY, Z. (dir.). *L'interdisciplinarité à l'école ; succès, résistances, diversité*, Neuchâtel : éditions Alphil-Presses Universitaires Suisse, p. 151-168.

STENGERS, I. (1987). *D'une science à l'autre, des concepts nomades*, Paris : Seuil.

VERGNOLLE MAINAR, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

VERGNOLLE MAINAR, C. (2012). « Concepts « partagés » et inter/transdisciplinarité ». Dans : ELALOUF, M.-L., ROBERT, A., BELHADJIN A., et BISHOP, M.-F. (dir.). *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles : De Boeck, p. 250-258.

VEYRET, Y. (2021). « L'environnement en géographie. Hybridité, territorialisation et mondialisation ». Dans : CLEMENT V., STOCK M. et VOLVEY A. (dir.). *Mouvements de géographie. Une science sociale au tournant*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 149-163.

Cariou Didier

CARIOU Didier, Inspé de Bretagne / Université de Bretagne occidentale / CREAD, didier.cariou@inspe-bretagne.fr

Hybridation, interdisciplinarité, transdisciplinarité ? Quelques questions en guise de synthèse du colloque

Ce colloque a permis d'avancer dans la compréhension du concept d'hybridation mobilisé dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Dans leur appel à communication, les organisatrices et les organisateurs du colloque avaient signalé la place centrale de ce concept assez flou pour notre communauté articulée à deux disciplines scolaires et concernée par l'enseignement de plusieurs « éducations à... » (à la citoyenneté, au développement durable, aux questions vives, etc.). Comme a été évoqué à plusieurs reprises, les éducations à... sont thématiques mais pas disciplinaires, elles articulent des savoirs scientifiques à des pratiques sociales pour produire des connaissances nouvelles. Depuis deux ou trois décennies, nous savons que ces éducations à... déstabilisent nos disciplines. Elles questionnent la référence des savoirs mobilisés dans nos disciplines et interrogent le rapport à un savoir parfois difficilement identifiable.

Poser la question de l'hybridation met en lumière à la fois ce qui déstabilise et ce qui fonde nos disciplines arrimées à l'histoire et à la géographie universitaires, prenant le monde social comme objet tout en étant totalement immergées dans ce dernier. L'hybridation ne constitue donc pas un objet anodin pour les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Elle conduit à questionner à nouveaux frais les savoirs de nos disciplines et de nos enseignements, leurs références scientifiques et leurs modalités d'appropriation par les élèves. Ces quelques mots conclusifs tentent une synthèse très partielle qui ne pourra évidemment pas rendre compte de la richesse de toutes les communications. En outre, ce propos ne produira pas de vérités définitives mais donnera lieu à un nouveau questionnement renvoyé aux participant.e.s du colloque, aux lectrices et aux lecteurs.

1. Hybride, hybridation

Tentons tout d'abord une esquisse de définition. La table ronde introductive a rappelé à quel point le concept d'hybridation est peu construit sur le plan épistémologique. À plusieurs reprises, les communications furent l'occasion d'en affermir un peu la définition. Le recours aux dictionnaires nous aide un peu également.

Il convient tout d'abord de distinguer le processus (l'hybridation) du produit qui en est l'aboutissement (un hybride). Comme cela a été rappelé, un système hybride – hybride étant aussi bien un adjectif qu'un substantif – combine les propriétés ou les modalités de fonctionnement de deux autres systèmes. Par exemple, un véhicule hybride fait appel à deux sources d'énergie distinctes pour se mouvoir. Ajoutons que, depuis le début de la crise sanitaire, notre vie professionnelle – ainsi que ce colloque – combinant modalités présentielles et distancielles est devenue totalement hybride. En biologie, l'hybridation

désigne le croisement naturel ou artificiel de deux individus, plantes ou animaux, d'espèces, de races et de variétés différentes. Un hybride est donc un être vivant conçu à partir de deux espèces différentes, par un processus d'hybridation. Nous savons qu'un hybride, tel le mulet ou le bardot, est souvent stérile. En outre, toutes les espèces ne peuvent pas donner lieu à une hybridation car il faut que les patrimoines génétiques des espèces concernées puissent s'articuler entre eux. Enfin, retenons cet avertissement : le mot « hybride » vient du grec « hubris », la démesure qui suscite la colère des dieux.

Après ces remarques préalables revenons vers le texte de l'appel à communications du colloque qui évoque le processus d'hybridation mais pas un produit figé, l'hybride. Ce texte définit l'hybridation comme une opération de métissage, « un processus d'enchevêtrement de savoirs de référence qui génère de la complexité » et « crée des passerelles entre les disciplines ». Mais l'hybridation concerne également les savoirs et les pratiques d'enseignement qui « mobilisent des ressources et des activités de natures et d'origines différentes ». Le concept d'hybridation permet d'envisager les bouleversements et les reconfigurations actuelles des pratiques à l'œuvre dans nos disciplines.

Pour répondre à cet appel à communication, il semble que trois approches furent développées lors de ce colloque : l'hybridation des ressources, l'hybridation des savoirs et l'hybridation des disciplines. Je vais essayer de proposer une synthèse, à travers le prisme de ce que j'ai pu voir et entendre durant ce colloque, plutôt sous la forme de questions que d'affirmations définitives.

2. L'hybridation des ressources

Un premier axe perceptible dans les communications a montré que sont hybridés des produits culturels issus du monde social et des nécessités didactiques pour produire des ressources scolaires originales. Par exemple, les cartes du jeu Time Line peuvent être utilisées comme une ressource pour développer la pensée historique des élèves. On suppose que la manipulation des cartes, associant une image et un petit texte pour illustrer une date de l'histoire de l'humanité, permettra aux élèves de construire des récits.

Plus largement, les adolescent.e.s s'orientent aisément dans l'hybridation croissante et complexe de leurs sources d'information, notamment par leur usage des réseaux sociaux dont les contenus semblent désormais incontournables pour l'enseignement de nos disciplines. D'ailleurs, quand ils sont persuadés des vertus pédagogiques des réseaux sociaux, les professeur.e.s contribuent massivement à ces contenus. Cela questionne le rôle de l'école comme dispensatrice d'un savoir plus aisément accessible aujourd'hui à partir d'un smartphone. C'est pourquoi le concept émergent de « citoyenneté numérique » conduit des collègues à s'interroger sur les modalités numériques de la didactisation des savoirs dans la classe mais aussi sur les conditions de la construction d'un esprit critique à l'égard de ces ressources dont les conditions d'élaboration sont rarement questionnées. Il peut être également utile d'analyser l'hybridation des sources d'information mises à la disposition des adolescent.e.s et de se demander à quelles conditions les jeux vidéos, les films historiques, les chaînes YouTube peuvent être travaillés en classe d'histoire. Si ces objets culturels hybrides utilisent l'histoire pour la distraction et le loisir, et invitent le joueur à s'immerger dans l'histoire racontée, il est cependant nécessaire de mobiliser l'histoire savante pour construire une pensée critique sur ces objets. Travailler en classe sur ces objets culturels permettrait de

questionner leur hybridation en conduisant les élèves à réfléchir à leur construction et à l'usage qu'ils font de l'histoire.

Les monuments commémoratifs, les statues, les noms de rue et d'établissement publics en Suisse à Genève et en Suisse alémanique sont également susceptibles de constituer des ressources pour l'enseignement de l'histoire. Pour devenir signifiants et pour constituer l'objet d'un enseignement d'histoire, ces marqueurs mémoriels supposent une hybridation des savoirs du sens commun, véhiculés dans la société pour susciter une adhésion de la population à une mémoire officielle, et des savoirs historiques nécessaires pour une étude historique critique et distanciée de ces monuments.

3. L'hybridation des savoirs

Dans la continuité des exemples précédents, de nombreux exemples d'hybridation des savoirs furent évoqués au cours du colloque. Dans la continuité de l'hybridation de l'histoire et de la mémoire évoquée ci-dessus, l'histoire scolaire se situe au carrefour de savoirs de natures différentes dont elle produit l'hybridation : les savoirs du sens commun, vernaculaires, scolaires, scientifiques. Nous savons que les élèves donnent du sens au savoir historique en le rapprochant dans un premier temps de savoirs déjà acquis, qu'ils soient d'origine scolaire ou qu'ils relèvent du sens commun. De même, la géographie scolaire peut être vue comme une hybridation d'une géographie spontanée, constituée de savoirs sociaux tirés de l'expérience, et d'une géographie raisonnée scientifiquement valide. Les représentations de leur espace proche produites par les élèves de l'école primaire sont un bon exemple de cette articulation qui peut conduire les jeunes élèves d'une modélisation de l'organisation de leur espace proche issue de leur expérience quotidienne à une perception et à une représentation de l'espace plus raisonnées. Il est d'ailleurs intéressant de noter le nombre significatif de communications qui se réfèrent à la géographie expérientielle comme support d'apprentissage.

Du côté des professeur.e.s du premier degré, il semble également que la géographie enseignée reste très éloignée des attentes institutionnelles. Elle relève d'une hybridation entre des savoirs scientifiques peu denses, un curriculum plus ou moins connu et accepté et un rapport au monde lié principalement aux déplacements touristiques. Fondée surtout sur l'expérience personnelle des enseignant.e.s, elle s'articule à des valeurs (l'ouverture à l'autre et au monde) qui la confondent parfois avec l'éducation à la citoyenneté.

Ces modalités d'hybridation caractérisent donc les processus d'enseignement-apprentissage des disciplines. Dans le même ordre d'idées, il a été rappelé que la transposition didactique résulte de tensions entre les exigences académiques, les nécessités scolaires et la demande sociale générant une hybridation qui conduit à la production des savoirs enseignés dans la classe.

Ces deux constats questionnent à nouveau le concept d'hybridation car, si ce concept permet de caractériser le processus d'apprentissage et la transposition didactique, avons-nous vraiment besoin d'un nouveau concept pour décrire ce que nous connaissons bien par ailleurs ?

Le concept d'hybridation semble peut-être plus utile pour penser les hybrides produits par l'institution scolaire dans nos disciplines, tels les savoirs mobilisés par les questions socialement vives, le concept de transition dans le programme de géographie de seconde, un

véritable hybride entre des savoirs scientifiques peu identifiés et des valeurs ou encore le concept d'aménagement du territoire, une hybridation scolaire d'une définition législative et juridique et d'une définition géographique de l'aménagement. Le développement durable est le fruit de l'hybridation des sciences de la nature avec les sciences de l'ingénieur qui étudient par exemple la production et le recyclage des eaux grises.

Une autre question se pose à ce propos : ces hybrides sont-ils le produit d'une véritable hybridation ou bien ne sont-ils pas plutôt des concepts migrants qui se sont transformés en circulant entre divers domaines disciplinaires, au point de perdre parfois toute validité scientifique ? Les catégories de la didactique anglophone, concernant le raisonnement historique, distinguent les concepts procéduraux (poser une question, apporter une preuve, mobiliser un témoignage, critiquer les sources, penser le temps, etc.) des concepts substantifs spécifiques à l'histoire et désignant les innombrables objets de l'histoire. Les concepts procéduraux sont peut-être exportables et sont susceptibles de migrer d'un domaine à l'autre, à la différence des concepts substantifs spécifiques à chaque discipline. À ce titre, une recherche s'interroge sur les conditions de la migration des compétences critiques développées par les élèves en classe d'histoire vers l'actualité médiatique.

La question de l'hybridation renvoie à nouveau à des vieux concepts des sciences de l'éducation : l'hybridation relève-t-elle de l'interdisciplinarité par laquelle les diverses disciplines qui étudient le même objet s'éclairent réciproquement, ou bien relève-t-elle de la transdisciplinarité dans laquelle les disciplines se fondent les unes dans les autres pour créer de nouveaux objets ... des hybrides, justement ? Pouvons-nous, très provisoirement, considérer que l'hybridation est une forme de transdisciplinarité ?

4. L'hybridation des disciplines

Un dernier axe du colloque concernait l'hybridation des disciplines qui poursuit et élargit la question de savoirs issus d'une hybridation. Pourtant, chaque discipline porte un regard spécifique sur le monde et permet d'expliquer la totalité du monde à partir de son point de vue particulier. Chercher à les hybrider semble donc totalement paradoxal et contraire à la logique des disciplines. Certaines communications ont malgré tout envisagé les conditions de cette hybridation : quelles disciplines peuvent être éventuellement hybridées et est-il souhaitable de les hybrider ?

S'il y a hybridation des disciplines alors cette hybridation doit générer des hybrides, à savoir des disciplines nouvelles et des savoirs nouveaux. Lors de la conférence d'ouverture fut évoquée l'agroécologie, une nouvelle discipline qui hybride agronomie et écologie, des savoirs locaux, des savoirs savants et des savoirs d'expérience. Les éducations à... (la citoyenneté, le développement durable, au territoire, au patrimoine, etc.) sont des enseignements nouveaux résultant de formes d'hybridation de diverses disciplines. De même, la géohistoire est une approche transdisciplinaire étudiant les sociétés dans le temps et l'espace et s'efforçant à cet effet de dégager des invariants de l'organisation spatiale des sociétés à travers le temps.

La dernière réforme du lycée en France vient de créer une spécialité nommée HGGSP, agrégeant quatre disciplines : histoire, géographie, géopolitique, sciences politiques. Il ne s'agit pas d'un enseignement pluridisciplinaire qui juxtaposerait plusieurs disciplines à la différence de la spécialité HLP : Humanités, littérature et philosophie. Les élèves doivent mobiliser chaque discipline pour travailler un objet commun. Il ne s'agit pas d'un

enseignement interdisciplinaire qui croiserait le regard de plusieurs disciplines. Le croisement de ces disciplines produit en réalité une nouvelle discipline, transdisciplinaire, qui mobilise une épistémologie et une méthodologie communes, celles des sciences sociales, afin d'expliquer des phénomènes équivalents dans le passé, dans le présent et dans plusieurs espaces (la démocratie, les frontières, la guerre et la paix, les frontières, la justice internationale, le patrimoine, etc.).

Conclusion : des questions que je soumetts à l'assemblée

Si l'on part de la définition de l'hybridation comme du processus de construction d'un hybride, ne doit-on pas considérer, comme l'ont montré de nombreuses communications, que l'hybridation est la création d'un savoir nouveau à partir de savoirs d'origines diverses, ou la création d'une discipline nouvelle à partir de disciplines existantes ? L'hybridation désignerait la création du nouveau à partir de multiples anciens. Elle ne relève pas de l'interdisciplinarité qui maintient intacts les savoirs et les disciplines d'origine. Il s'agirait plutôt d'une opération de transdisciplinarité qui construit du nouveau à partir d'éléments transversaux aux savoirs et aux disciplines d'origine. Alors que la transdisciplinarité a toujours été perçue avec méfiance et précaution, nous voyons qu'un champ nouveau a commencé à être labouré par ce colloque.

Encore une remarque. Les références mobilisées lors des différentes communications renvoient majoritairement à l'épistémologie des deux disciplines de référence et même, en géographie, à l'épistémologie des différents courants de la géographie. Même si les noms d'Yves Chevillard, d'Yves Reuter, de Christian Orange ou de Jean-Louis Martinand sont parfois cités dans les bibliographies, les références de la didactique comparée restent très peu mobilisées dans notre champ. Ce dernier reste de ce fait très éclaté en des domaines peu connectés les uns aux autres. Peut-être un jour pourrons-nous penser ce qui articule la didactique de l'histoire à la didactique de la géographie à la didactique de l'éducation à la citoyenneté.

Considère Sylvie

CONSIDERE Sylvie, Maitresse de conférences HDR en didactique de la géographie – THEODILE-CIREL – Université de Lille, sylvie.considere@univ-lille.fr

Quelques éléments pour une synthèse

L'étude du monde passé, présent et prospectif, qui revient aux disciplines scolaires géographie, enseignement moral et civique et histoire, nécessite la prise en compte de différents faits qu'il faut penser de manière complexe et systémique. Les demandes sociales, parfois pressantes, mais aussi la nécessité de bien connaître les élèves, enfants et adolescents insérés dans des communautés fonctionnant en réseaux, et qui ont des expériences variées du monde, imposent aux enseignants de maîtriser des savoirs multiples, issus de sciences différentes, qu'ils doivent recomposer, articuler, pour en faire le socle de leurs pratiques. Les changements à l'œuvre dans la sphère scolaire en réponse aux enjeux du monde contemporain, aux attentes sociales et aux prescriptions institutionnelles, affectent les pratiques enseignantes. Qu'en est-il dans nos disciplines géographie, enseignement moral et civique et histoire, qui se trouvent souvent en première ligne pour affronter et expliquer aux élèves les grands événements qui agitent les sociétés et affectent l'environnement, les processus qui éclairent ces transformations ou les défis de la construction d'une vision apaisée de l'Autre ?

Ces multiples références ont été interrogées au prisme du concept d'hybridation : références aux recherches dans les disciplines éponymes et dans d'autres sciences – biologie, climatologie, économie, sociologie –, références aux avancées des didactiques qui s'appuient sur la psychologie, les sciences cognitives, les sciences de l'éducation, références aux pratiques enseignantes, construites et échangées entre pairs. Autant de sources variées, qui forgent les gestes professionnels que nos didactiques observent et cherchent à éclairer.

L'hybridation s'invite aussi dans les curricula réels auxquels les élèves intègrent des questions qui traversent le monde et dont ils s'emparent sans toujours vérifier la véracité des informations véhiculées, générant, en classe, des échanges discursifs dont les professeurs doivent gérer les contenus et qu'ils peuvent parfois articuler avec le prescrit.

Cette approche de nos travaux par l'entrée de l'hybridation permet de tracer une certaine image de nos didactiques. Les diverses communications montrent comment nous devons mobiliser différents éléments avec lesquels nous composons, que nous combinons, voire que nous « bricolons ». L'idée forte est que nous œuvrons dans des lieux-carrefour : frontière, confluence, croisement, entre différentes disciplines, différents registres de savoirs qui dialoguent, se confrontent, se fécondent et avec lesquels nous apportons des éclairages complémentaires (éducations au développement durable par exemple), nous produisons des savoirs autres (comme pour l'agroécologie), et des savoirs didactiques.

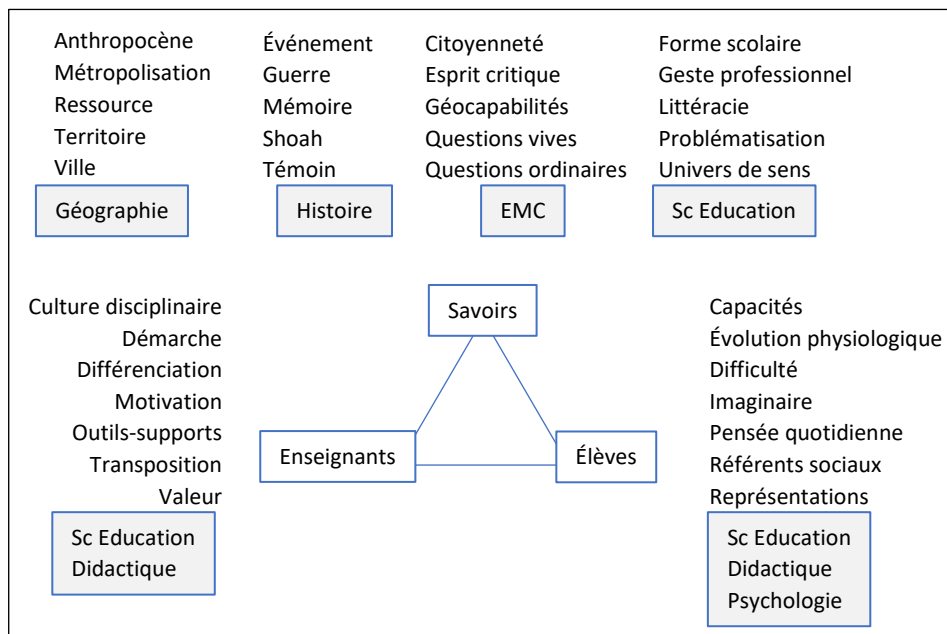


Figure 1 : Essai d'une catégorisation des concepts relevés dans diverses communications : nos didactiques puisent dans différentes sources scientifiques

Les objets de travail présentés dans les diverses communications montrent que nous produisons nos résultats par des confrontations multiples et variées : par exemple entre géographie raisonnée et géographie spontanée, entre connaissance et expérience, entre savoirs disciplinaires et savoirs culturels ou actualité, entre registre scientifique et registre émotionnel, entre acquisition de savoirs stabilisés et raisonnements prospectifs, entre savoirs scolaires, savoirs de terrain et créativité, entre gestes professionnels d'enseignants et d'intervenants extérieurs à l'École.

Les objets d'apprentissage pris en charge par différentes disciplines comme les questions socialement vives ou les enjeux environnementaux par exemple, obligent à croiser des registres de savoirs différents. Certains concepts appartiennent à plusieurs de ces registres, ils sont mobilisés différemment lorsqu'ils passent de l'un à l'autre. On peut citer paysage, milieu, risques, biodiversité, changement, frontière, transition, représentations ou imaginaire. La circulation de ces concepts nomades s'accompagne de recompositions et d'ouvertures fécondes. La mise en relation de savoirs d'origines différentes se fait dans des collaborations (de recherche et d'expérimentations), induisant, pour les concepts mobilisés, des convergences, des mises à distance mais aussi des intégrations. L'hybridation est associée à la pluri, la trans, l'inter et parfois la multidisciplinarité, selon que l'accent est mis sur la complémentarité des regards, le croisement des registres de savoirs, les relations entre les disciplines concernées ou la spécificité de chacune. Un exemple est donné par le terrain en géographie. Il est un objet hybride dans la mesure où, lorsqu'on est immergé dans un lieu, l'attention portée par les sens mobilise des savoirs d'origine diverses : informations sensorielles, savoirs locaux vernaculaires, croyances, représentations, imaginaire, connaissances acquises en géographie, SVT, climatologie, économie, histoire, arts, etc., qui sont recomposées afin de construire une interprétation du lieu.

Les objets dont on vise la compréhension ne sont jamais réductibles à une seule discipline, qu'ils soient situés du côté des élèves, des savoirs, ou des enseignants dans la mesure où, quelle que soit l'entrée choisie, la réflexion devra prendre en compte les deux autres. Travailler sur le geste professionnel des enseignants, c'est prendre en compte les contenus, les concepts à enseigner, les injonctions de l'institution, les élèves voire les PCS⁷⁹ de leurs familles. Étudier les apprentissages des élèves, c'est prendre en compte leur culture, leurs représentations, leurs manières de raisonner, en lien avec le prescrit mais aussi les démarches de leurs enseignants. S'intéresser aux éducations à en classe, c'est mettre en dialogue contenus de sciences dures et contenus de sciences sociales dans des approches globales qui bousculent les limites disciplinaires.

Certaines voix ont, au cours de nos échanges, alerté sur le danger d'une hybridation négative : en biologie, l'hybride est stérile. Ce serait le cas lorsque, par exemple, les enseignants appuient leurs contenus sur leur propre géographie expérientielle, sur des supports qu'ils réadaptent en les simplifiant le plus souvent. Une attention doit sans doute être apportée aux sens donnés aux notions mobilisées et aux registres épistémiques qui les sous-tendent : quelle part de savoirs académiques, et quelle part de savoirs d'expérience par exemple.

Les concepts sont forgés dans des cadres disciplinaires et représentent des connaissances expertes. Ils sont contextualisés, ont des domaines de validité précis et ont pour rôle de permettre une lecture et une compréhension de certains aspects du monde : un événement historique ou une organisation spatiale par exemple. Chaque discipline doit permettre aux élèves d'entrer dans un mode de pensée : le raisonnement géographique, par exemple, s'acquiert en observant des phénomènes que l'on sait caractériser en mobilisant des notions disciplinaires, à différentes échelles. Pour autant, les concepts d'échelle, de distance, de répartition sont aussi mobilisés dans d'autres sciences. Lire un paysage ne mobilise pas les mêmes références selon que l'œil est géographique ou artistique, par exemple. Les deux approches sont légitimes et peuvent, dans le cadre scolaire apparaître comme complémentaires : savoir reconnaître un centre-ville et en identifier les fonctions et savoir aussi repérer les influences architecturales. Pour certains d'entre nous, la recombinaison de notions partagées par diverses sciences pourrait conduire à un appauvrissement des contenus disciplinaires et à sortir de l'autorité des savoirs. L'idée que les concepts opérants, structurants, sont disciplinaires conduirait à parler de pluridisciplinarité plutôt que d'hybridation.

Certains de nos objets de recherche sont à observer comme le produit d'hybridations. Par exemple, la manière qu'ont les élèves de répondre à une tâche de géographie comme observer sur le terrain, comprendre les logiques d'acteurs en participant à un jeu de rôle, représenter le chemin du chocolat, cartographier l'occupation humaine d'une île, montre qu'ils mobilisent des références très différentes et non hiérarchisées et dont ils ont peu conscience. Leurs modes de pensée sont hybrides, mêlant affect, représentations, opinion, imaginaire, connaissances, informations vérifiées ou non. Lorsque nous étudions les

⁷⁹ Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS).

procédures des élèves ou les réponses qu'ils produisent, notre objet semble bien hybride et nécessite donc un cadre théorique solide apte à en tenir compte.

Les travaux menés sur les gestes professionnels des enseignants doivent aussi prendre en compte les références multiples et possiblement hybridées que constituent les sources dans lesquelles ils puisent pour accomplir leurs tâches, mais, là encore les cadres des chercheurs sont ceux d'une science.

Lorsque nous participons à des ingénieries didactiques, en recherche collaboratives, nous construisons des protocoles didactiques visant à permettre aux élèves de manipuler des contenus disciplinaires dans des situations répondant à des caractéristiques précises. Le cadre est celui de l'enquête, de la problématisation, de la communauté discursive par exemples qui, s'ils empruntent à d'autres didactiques, sont élaborés pour répondre aux critères de l'expérimentation scientifique.

La richesse des communications ayant contribué à ce colloque démontre que cette entrée par l'hybridation questionne nos didactiques à plus d'un titre, et sans doute différemment selon les manières de construire les objets de recherche. La construction de nos cadres théoriques mobilise des références dans diverses sciences, cela se vérifie dans toutes les communications et se révèle aussi dans les bibliographies de chacune. Il s'agit pour leurs auteurs de définir précisément les concepts qui leur sont nécessaires, d'en préciser les attributs et souvent de montrer, comment, venus d'une science voisine, ils vont éclairer l'objet didactique. Les collaborations de chercheurs venus de sciences différentes visent aussi cet objectif de mobiliser les concepts existants pour les mettre au service de travaux en didactique : récit, fiction, représentation, raisonnement, discours, contextes par exemples.

Ces références ne sont ni des juxtapositions, ni des « travaux amateurs accomplis pour se distraire ». S'ils font preuve de créativité et sont multi référencés, nos cadres théoriques ont dépassé le stade du bricolage et constituent des armatures scientifiques adaptées à nos objets complexes et sont aptes à produire des savoirs scientifiques qui ne sont pas des hybrides au sens faible mais constituent bien des résultats de recherche contribuant à préciser les contours du domaine des didactiques en sciences sociales : géographie, enseignement moral et civique et histoire.

Comité scientifique

David BÉDOURET, Maître de conférences en Géographie, Université de Toulouse-Jean Jaurès / INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées.

BUTTIER Jean-Charles, Chargé d'enseignement en didactique de l'histoire, Université de Genève, IUFE, ÉDHICE.

Luigi CAJANI, Professeur honoraire, Sapienza Università di Roma, Italie.

Didier CARIOU, Maître de Conférences en didactique de l'Histoire, Université de Bretagne occidentale (INSPE de Bretagne).

Sylvie CONSIDERE, Maitresse de conférences HDR en Géographie, Université de Lille, CIREL-THEODILE, INSPE Hauts de France.

Sylvain DOUSSOT, Professeur des universités en Didactique de l'Histoire, Université de Nantes (INSPE de Nantes).

Marc-André ÉTHIER, Professeur en didactique de l'Histoire, Université de Montréal, Québec.

Nadine FINK, Professeure de didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté, HEP Vaud, Suisse.

Caroline FREZAL-LEININGER, Maîtresse de Conférences HDR en Géographie, Université Paris 7 Denis Diderot.

Anne GLAUDEL, Maitresse de conférences, Université de Reims Champagne Ardenne, CEREP, INSPE.

Sylvain GENEVOIS, Maître de Conférences en didactique de la Géographie, Université de La Réunion / INSPE.

Philippe HAEBERLI, Docteur en sciences de l'éducation, collaborateur scientifique à l'Université de Genève, Suisse.

Charles HEIMBERG, Professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté à l'Université de Genève, Suisse.

Philippe HERTIG, Docteur en géosciences, Professeur à la HEP du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

Sylvie LALAGÜE-DULAC, Maîtresse de Conférences honoraire en Didactique de l'Histoire, Bordeaux.

David LEFRANCOIS, Professeur en fondements de l'éducation au Département des sciences de l'Éducation à l'Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada.

Charles MERCIER, Maître de Conférences en histoire contemporaine, Université de Bordeaux / INSPE d'Aquitaine.

Sabrina MOISAN, Professeure en didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Alain PACHE, Professeur en didactique de la géographie, UER SHS, HEP Vaud.

Jean-François THEMINES, Professeur des Universités en géographie, Université de Caen Basse-Normandie / INSPE.

Christine VERGNOLLE MAINAR, Professeure des Universités en Géographie (émérite), Université de Toulouse-Jean Jaurès / INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées.

Comité d'organisation

David BÉDOURET, Maître de conférences en géographie, laboratoire GEODE, INSPE Toulouse Occitanie- Pyrénées.

Véronique CASTAGNET-LARS, Maître de conférences en histoire, laboratoire FRAMESPA, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées.

Elsa FILÂTRE, docteure en géographie, laboratoire GEODE, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées.

Stéphanie MAFFRE, Maîtresse de conférences en histoire, laboratoire FRAMESPA, INSPE Toulouse Occitanie- Pyrénées.

Christine VERGNOLLE MAINAR, Professeure des universités en géographie (émérite), laboratoire GEODE, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées.

Table des matières

Avant-propos	2
Appel à communication	3
SYMPOSIUM n°1.....	8
Doussot Sylvain, Fink Nadine, Cariou Didier, Ethier Marc-André, Lefrançois David, Honoré Etienne, Geiss Peter. Développer des compétences critiques des élèves par la mise en œuvre d'une démarche d'enquête : analyse comparée de la co-conception de séquences d'histoire avec des enseignant·e·s du primaire et du secondaire	8
SYMPOSIUM n°2.....	11
De Mestral Aurélie, Heimberg Charles, Operiol Valérie, Panagiotounakos Alexia, Mathis Christian, Buttier Jean-Charles. Enseigner le problème des marqueurs mémoriels dans l'espace public	11
SYMPOSIUM n°3.....	13
Bédouret David, Charpentier Philippe, Considère Sylvie, Glaudel Anne, Verherve Maud, Picard Julie, Thémines Jean-François, Genevois Sylvain, Grondin Patricia. « GéoduSocle » : la place de la géographie scolaire dans l'hybridation des savoirs des élèves	13
Alvarez Lionel, Tadlaoui-Brahmi Ania, Buttier Jean-Charles. Quel type de citoyenneté numérique transmettre à l'école ? Les enjeux de la politique de l'éducation numérique en démocratie	17
Archer Maurice. Les pratiques évaluatives et les causes des mauvaises notes des élèves en histoire-géographie au baccalauréat en Côte d'Ivoire	20
Babin Corentin. Enseigner la géohistoire : quelle place pour l'hybridation interne ?.....	22
Ben Hammouda Nour. La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en cinquième année de l'enseignement primaire en Tunisie	24
Bihour Thaïs. Enseigner les violences de guerre à l'université	27
Bunnik Benoît. Vers une hybridation ou vers un effacement de la géographie scolaire à l'école primaire ? Le regard d'enseignants du cycle 3 à l'école primaire sur la géographie.....	30

Considère Sylvie, Glaudel Anne, Thémines Jean-François, Genevois Sylvain, Grondin Patricia, Glaudel Mickaël.

Le programme de recherche « Géoduscole » : enjeux et modalités d'hybridation méthodologique 33

Dessagne Denis, Piot Céline.

La didactique du terrain en histoire, géographie et EMC : l'hybridation des savoirs autour du territoire comme condition de la construction de la citoyenneté 49

Duquette Catherine, Gibson Lindsay, Pageau Laurie, Potvin Médéric.

Des petites cartes pour une grande histoire : utilisation de cartes chronologiques pour développer la pensée historique des élèves québécois et albertains..... 51

Éthier Marc-André, Lanoix Alexandre, Lefrançois David.

Quelles formes d'hybridation des savoirs les activités mises en œuvre dans l'ouvrage collectif Mondes profanes présentent-elles ?..... 53

Filâtre Elsa.

Les dessins de représentation de l'espace proche des élèves : une trace pour explorer l'hybridation des savoirs ?..... 56

Genevois Sylvain.

Enseigner en mode hybride : quelles compétences pour l'enseignant·e d'histoire-géographie du XXI^e siècle ? 70

Gomes Lucie.

Histoire-Géographie-Géopolitique-Sciences Politiques : les enjeux épistémologiques pour les enseignants d'histoire et de géographi 72

Gremaud Bertrand, Mauron Alexandre.

Enjeux épistémologiques et didactiques du processus de modélisation dans le cadre d'une communauté de pratique 83

Guenoux Elise.

Faire de l'histoire avec l'actualité 87

Joublot-Ferré Sylvie, Bachmann Julien, Reymondin Lucien, Schwab Joël, Lupatini Marco.

Éduquer en anthropocène : interdisciplinarité et formation initiale d'enseignants du secondaire 90

Joublot-Ferré Sylvie, Gavin Anne-Sophie.

Enquête sur le terrain, expérience spatiale et formation des enseignant·e·s du primaire en didactique de la géographie..... 92

Lanoix Alexandre, Ethier Jean-Marc.

Réflexions sur le développement de la littératie historique des élèves du secondaire au Québec 94

Lecomte Aurore. L'exemple des pratiques spatiales des « Gens du Voyage » : quelles hybridations des savoirs des élèves et quelle recomposition curriculaire au lycée professionnel ?	97
Legault Danny. Mettre à profit la communauté dans la formation des enseignants d'histoire : l'apprentissage expérientiel comme passerelle d'acquisition de compétences professionnelles	114
Leininger-Frezal Caroline, Lecomte Aurore, Ferol Karine. L'approche par géocapabilités: intérêts et limites dans le contexte français	116
Maffre Stéphanie. L'histoire et la « didactique de l'urgence »	133
Masungi-Baur Nathalie. L'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins », un dispositif innovant pour l'enseignement de l'histoire ?	145
Mathis Christian. « Il écrase tous les autres... ». Comment les élèves interprètent un monument historique national	147
Maurice Julie. Construire une bande dessinée en classe pour mettre en œuvre un raisonnement géographique	159
Naudet Cédric. Une explicitation du concept de métropolisation organisée par une hybridation des savoirs depuis la géographie spontanée vers la géographie raisonnée	184
Oussou-Kouadio Jean-Pierre. Quelle hybridation contextuelle des sorties de terrain dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire en cours d'EDD et en classe de géographie ?	205
Pache Alain, Gavin Anne-Sophie. Former à l'enseignement d'une géographie recomposée. Etude de cas visant à développer la créativité et la pédagogie en extérieur dans une perspective d'éducation à la durabilité.....	227
Pageau Laurie. L'hybridation entre les cultures populaire et scientifique : les représentations sociales des élèves envers l'histoire	241
Perrin Eliane. « Vers une hybridation des savoirs dans la géographie scolaire par la géographie expérientielle » ?	245
Rogéré-Pignolet Béatrice. La démarche d'enquête en Géographie : apports du dispositif de <i>Lesson study</i>	265

Sgard Anne, Alva Renato, Humbel Laurent, Nuoffer Florence, Van Tienhoven Caroline. Le jeu de rôle comme dispositif d'hybridation des savoirs. Analyse de démarches menées par des enseignant-es en formation à Genève	267
Simon Marie. Hybridation curriculaire dans les partenariats en contexte scolaire – Étude de cas dans les projets partenariaux Lycée – Territoire	270
Vergnolle Mainar Christine. Hybridation des savoirs entre disciplines scolaires dans le champ de l'environnement et du développement durable : prise en compte de la circulation des concepts entre les disciplines	272
Propos conclusifs par Cariou Didier & Considère Sylvie	288
Comité scientifique	297
Comité d'organisation	298