

NUMÉRO

130

L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats

Edité par

François Audigier

Nadine Fink

Nathalie Freudiger

Philippe Haeberli

et l'équipe ERDESS

Cahier N° 130

Juillet 2011



PRATIQUES



THEORIE

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education

Comité de rédaction :

Maryvonne Charmillot & Nadine Fink (responsables)
Kristine Balslev, Ecaterina Bulea, Caroline Dayer, Marion
Dutrevis, Mathilde Freymond, Roxane Gagnon, Frédérique
Giuliani, Myriam Gremion, Katia Lehraus, Leïla Louca.

Pour information et commandes, s'adresser à :

Leïla Louca

Université de Genève, FPSE

Section des Sciences de l'Education

Publications

40, Bd du Pont-d'Arve

CH – 1211 Genève 4

Tél. : (+41) 22 379 96 72 / Fax : (+41) 22 379 98 54

Email : publications-ssed-infos@unige.ch

Catalogue et commandes sur internet :

<http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed>

ISBN : 2-940195-64-1

EAN : 9782940195640

© 2011 Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.

Publié avec le soutien de :



hep/



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
CAHIERS DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**L'éducation en vue du développement durable :
sciences sociales et élèves en débats**

Edité par
François Audigier, Nadine Fink,
Nathalie Freudiger, Philippe Haeberli
et l'équipe ERDESS

Cahier N°130
Juillet 2011

CHAPITRE 3

QUESTIONS ET DISPOSITIF DE RECHERCHE

François Audigier

Avec la participation de Samuel Fierz & Philippe Jenni

Dans ce chapitre, nous présentons les questions et dispositifs de recherche ainsi que les matériaux recueillis et les modalités de leur traitement. Puis nous exposons la manière dont les enseignants disent avoir conduit les moments de *détour* avec leurs élèves.

3.1 Questions de recherche

Selon les orientations exposées dans le chapitre précédent, nous avons formulé les questions de recherche en deux temps, avant de les préciser en fonction des situations réelles étudiées et des dispositifs de travail en classe. La seconde formulation précise la première en inscrivant celle-ci dans le cadre théorique de la pensée sociale et des représentations sociales.

La première formulation suppose un flux direct entre la construction de savoirs faite lors de l'étude des situations réelles en classe et leur mobilisation lors des débats. Elle s'énonce ainsi :

Quels sont les savoirs, potentiellement présents et construits dans le temps du *détour* disciplinaire, que les élèves mobilisent et réinvestissent lors des débats qui correspondent à la phase de *retour* ?

Si, conformément au cadre théorique retenu, nous considérons que les savoirs sur les sociétés sont un mixte composite entre des savoirs scientifiques, des savoirs sociaux, des savoirs de sens commun et sont mobilisés en contexte, la question de recherche doit faire place à ces caractéristiques de la pensée

sociale. De plus, un savoir non exprimé n'est pas nécessairement un savoir non construit. Il peut être absent dans les propos des élèves, soit parce qu'il est jugé non pertinent dans la situation, soit parce qu'il a servi de support aux propos de l'élève sans pour autant être exprimé comme tel. La deuxième formulation s'énonce alors ainsi :

Quels sont les savoirs, savoir-faire, attitudes, conceptions, modes de pensée, manières d'argumenter que les élèves mobilisent dans la situation dite de *retour* ?

Cette formulation met à distance une analyse qui se poserait principalement en termes d'absence/présence et chercherait avant tout de repérer des traces des savoirs enseignés lors du *retour*. Compte tenu des caractéristiques de la pensée sociale, nous cherchons à décrire et à analyser celle-ci telle qu'elle s'énonce en situation, excluant toute appréciation normative au profit de l'étude des points de vue des élèves et des manières dont ils les expriment et les argumentent.

3.2 Situations étudiées et dispositifs de travail

Le moment de *retour* implique donc la mise en place d'un dispositif didactique qui soit favorable à une mobilisation de savoirs dont la phase de *détour* a, en principe, permis la construction. Compte tenu de l'intention de formation du citoyen et du caractère débattu du développement durable, plus encore des prises de positions et décisions que celui-ci implique et qui sont résolument politiques, nous avons placé les situations de débat au centre de notre dispositif de recherche (voir chapitre 2). Nous en exposons plus loin les formes et modalités de mises en œuvre. Dans l'enseignement des sciences sociales, l'objet étudié ou l'objet du débat sont toujours des variables essentielles à prendre en compte. Cette dualité, débat comme forme et objet du débat, invite à introduire une double distinction.

3.2.1 Une double distinction : situation et dispositif, social et scolaire

Nous introduisons ici une double distinction concernant les situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre dans l'École. Le terme de situation est polysémique (Audigier, 2011 ; de Fornel & Quéré, 1999 ; Lenoir & Tupin, 2011). Les didacticiens se réfèrent généralement à deux ensembles théoriques : la théorie des situations didactiques élaborée en didactique des mathématiques par Brousseau (1998), et ce qui est rangé sous le concept général de situation-problème (Lenoir & Tupin, 2011). Si les didacticiens des sciences sociales n'ont guère utilisé la théorie des situations de Brousseau, ils se sont en revanche intéressés au concept de situation-problème. Les travaux de recherche

sur la pertinence didactique de ce concept pour l'enseignement des disciplines de sciences sociales sont rares (Mousseau, Guyon & Tutiaux-Guillon, 1993 ; Tutiaux-Guillon & Pouette, 1993). Ce concept a surtout servi d'effet d'annonce pour des propositions de pratiques à mettre en œuvre dans les classes.

Nous déplaçons ici les significations habituelles du terme de situation en distinguant, d'une part la situation et le dispositif, d'autre part leurs formes, contenus, modalités de présence dans la vie sociale. Puis nous reprenons ces mêmes caractéristiques dans l'enseignement. Sauf exception, les sciences sociales étudient des réalités qui ont existé ou existent encore. Elles les étudient principalement par le biais de l'enquête. Autrement dit, elles se fondent sur des traces – du passé ou du présent – élaborées par d'autres ou par le chercheur lui-même. Cela signifie que nous avons accès au réel à la fois par le biais de nos expériences personnelles et par les innombrables constructions – scientifiques ou non – qui nous sont transmises. Les unes et les autres constituent des médiations par lesquelles et grâce auxquelles nous connaissons autre chose que notre petit monde aux expériences souvent très limitées. Étudier en classe un phénomène, un événement, c'est choisir dans ces constructions et médiations ce qui paraît pertinent pour produire un apprentissage. Cette étude se fait dans et par une situation de travail, autrement dit un ensemble de tâches, d'exercices, d'activités intellectuelles choisis et combinés pour produire un apprentissage.

Aussi importe-t-il ici de distinguer :

- la situation sociale étudiée, celle qui est choisie et élaborée en référence à une situation sociale réelle présente ou passée. Nous appelons la situation étudiée en classe « la situation sociale scolaire » et la situation réelle à laquelle elle se réfère « la situation sociale de référence » ;
- la situation scolaire au sens de dispositif scolaire, c'est-à-dire, pour notre recherche, le dispositif de débat. Celui-ci se réfère à des dispositifs de débat présents dans l'espace public et politique. Nous appelons donc « dispositif social de référence » le dispositif dont s'inspire le dispositif scolaire.

Ainsi, en classe, les élèves étudient une situation sociale scolaire. Pour cela, ils sont placés dans un dispositif scolaire de travail. Il y a donc un premier jeu entre la situation sociale de référence et la situation sociale scolaire et un second jeu entre le dispositif scolaire et le dispositif social de référence. Cette construction s'inspire des travaux de Jean-Louis Martinand sur les pratiques sociales de référence (1984). Elle les prolonge et s'en distingue, en particulier parce que le concept même de situation sociale de référence renvoie à une réalité plus complexe que celui de pratique sociale de référence, avec des acteurs, des enjeux, un contexte, et bien d'autres éléments dont une approche est fournie par les indicateurs présentés au chapitre précédent.

3.2.2 Situations et dispositifs au centre de la recherche

Nous avons choisi de faire travailler les élèves sur deux manifestations de phénomènes climatiques exceptionnels et sur les contextes sociaux correspondants, avant de mettre en place des dispositifs de débat articulés sur l'étude de ces phénomènes. Le dispositif de recherche prend appui sur la problématique du *détour* et du *retour* présenté dans le chapitre précédent. Rappelons que cette formule pose le cadre théorique reliant les apprentissages et leurs usages et appelle l'organisation du travail en classe autour de deux moments privilégiés : l'étude de situations sociales permettant de construire des savoirs et des compétences s'y rapportant (le *détour*), puis la mise en œuvre de moments de débats (le *retour*).

3.2.2.1 Deux situations sociales de référence

Les situations sociales de référence sont de deux types : des inondations violentes qui ont eu lieu en Suisse durant les étés 2005 et 2007 ; les inondations qui ont frappé le Bangladesh en 2007. Selon les classes, la situation sociale de référence en Suisse est différente, certaines classes étant situées dans des lieux frappés par ces inondations ou très proches d'elles, d'autres étant plus lointaines : durant l'été 2005 à Brienz-Glyssibach (canton de Berne), durant l'été 2007 à Roche (canton de Vaud) ou Flamatt-Wünnewil (canton de Fribourg). La proximité des élèves avec ces événements leur permet d'identifier plus aisément les acteurs, d'imaginer les contextes spatiaux et sociaux de leur déroulement. Inversement, le choix du Bangladesh repose sur l'étude d'un monde et d'un contexte différents. Le travail de comparaison est alors censé mettre en évidence une convergence des causes de ces phénomènes autour des effets supposés du réchauffement climatique et, surtout, de marquer des différences dans les conséquences, différences liées à des conditions topographiques, économiques, sociales, politiques et culturelles.

3.2.2.2 Le dispositif scolaire de débat

Nous avons retenu deux dispositifs différents de débat. Chacun s'inscrit directement à la suite de l'étude de la situation sociale scolaire, suisse pour le premier débat, du Bangladesh pour le second. Afin de favoriser l'expression de points de vue personnels, nous avons écarté les dispositifs de type jeu de rôles et ceux où les élèves sont invités à avoir et à défendre des points de vue prédéfinis. Dans le premier débat, l'enjeu est de construire un accord : la classe discute le contenu d'une pétition à adresser à une autorité publique en suggérant des mesures prioritaires à prendre pour que les événements de Brienz, Roche ou Flamatt et leurs conséquences ne se reproduisent plus. Le but du second débat est d'amener les élèves à confronter leurs idées : ils ont une somme virtuelle de 1000 francs à répartir entre quatre projets dont le but est de faire face aux

changements climatiques et à leurs conséquences dramatiques. Projet A : mener des études afin de favoriser les transports publics et de modifier nos habitudes de consommation pour limiter les gaz à effet de serre ; projet B : aider la recherche scientifique, notamment sur des véhicules propres, en collaboration avec le Bangladesh ; projet C : anticiper en Suisse les effets des menaces sur le tourisme pour conserver des emplois, acheter des canons à neige, développer les aquaparc ; projet D : aider les victimes de ces événements en leur apportant vivres, tentes et médicaments. Rappelons que le débat a été choisi pour que les élèves se sentent autant que possible dans un dispositif éloigné des normes scolaires, en particulier de l'évaluation, même si l'on ne peut échapper aux coutumes scolaires, ne serait-ce parce que tout cela se déroule dans la salle de classe, avec l'enseignant et selon les contraintes de l'emploi du temps.

Sauf une exception, les débats ont été introduits et menés par les enseignants. Les élèves étaient invités, sans contrainte particulière, à prendre la parole et à développer leurs propres idées et opinions dans la continuité des thèmes abordés et des propos échangés. Nous attendions de cette formule leur implication plus directe. La seule contrainte était celle du passage du micro – tel un bâton de parole – d'un élève à un autre afin de garantir la qualité sonore des enregistrements, mais aussi d'amener les élèves à prendre un temps de réflexion pour construire leur propos.

3.3 L'ensemble du dispositif

L'ensemble du dispositif de recherche a donc été construit autour de ces deux temps de *détour* et de *retour*. Selon les classes, la durée totale du projet fut de six à quinze périodes scolaires (une période équivaut à 45 minutes) distribuées en huit étapes, appelés moments (M). Chacun de ces moments a donné lieu à un recueil spécifique de données.

3.3.1 Les différents moments du dispositif

Le tableau 1 détaille ces différents moments et les données récoltées :

Tableau 1 : Le dispositif

	Déroulement du dispositif	Durée	Données récoltées
M0	Présentation du projet	1 période	Questionnaires élèves
M1	Dévolution et problématisation	1 période	Enregistrement vidéo

M2	Construction des savoirs : Situation locale suisse. <i>Détour</i> ³¹ .	3-6 périodes	Enregistrement audio d'un entretien <i>post</i> avec l'enseignant ; Corpus de documents utilisés en classe
M3	Premier débat. <i>Retour</i> ³² .	1 période	Enregistrement vidéo du débat
M4	Institutionnalisation des savoirs	1 période	Enregistrement vidéo du cours
M5	Construction des savoirs : Bangladesh. <i>Détour</i> .	2-4 périodes	Enregistrement audio d'un entretien <i>post</i> avec l'enseignant ; Corpus de documents utilisés en classe
M6	Second débat. <i>Retour</i> .	1 période	Enregistrement vidéo du débat
M7	Institutionnalisation	1 période	Enregistrement vidéo du cours

L'enjeu du dispositif de recherche en classe a été de ne pas s'en tenir à un débat entre élèves au sens strict (moment d'échange entre élèves), mais d'intégrer également la problématisation (M1), la construction des savoirs de référence (M2 et M5), l'institutionnalisation (M4 et M7).

Le dispositif de travail a reposé sur dix classes, dont une de post-obligatoire, cinq de 9^e (soit la moitié des classes), une de 7^e, trois de 6^e (primaire), des cantons de Fribourg, de Genève, du Valais et de Vaud³³.

3.3.2 Matériaux recueillis

Les moments M1, M3, M4, M6 et M7 ont été enregistrés par deux caméras vidéo, l'une fixe, l'autre mobile. La problématisation, M1, met à jour les modes de raisonnement, les conceptions, les représentations qui sont exprimés par les élèves et l'enseignant lors de l'introduction du thème. Les débats filmés permettent d'étudier le contenu des échanges (savoirs et concepts de sciences sociales, conceptions, représentations, valeurs, etc.) et la dynamique argumentative. Il en va de même pour l'institutionnalisation et le bilan collectif, M4 et M7, effectués par l'enseignant et qui donnent à voir ce que celui-ci juge prioritaire ou significatif. Nous n'avons pas enregistré les moments M2 et M5 mais conduit des entretiens *a posteriori* avec les enseignants pour connaître la manière dont ils avaient adapté le dispositif prévu et conduit le travail en classe. Les principaux résultats de ces entretiens sont présentés dans la section 3.5.

³¹ Voir le chapitre 2 sur la problématique.

³² *Id.*

³³ Pour conserver l'anonymat, nous ne différencions pas les classes et nommons de P1 à P3 celles du primaire, de S1 à S7 celles du secondaire.

Ces données concernant les pratiques scolaires *in situ* ont été complétées du côté des élèves par plusieurs autres données : un questionnaire, des bilans de savoirs et deux entretiens oraux réalisés avec deux groupes de trois élèves dans chaque classe³⁴. Le questionnaire papier-crayon, renseigné en début de recherche par les élèves, a permis de récolter leurs connaissances et opinions à propos des inondations et de certains aspects du développement durable. En fin d'année scolaire, les bilans de savoir (Charlot, 2001) ont invité chaque élève à revenir sur ce qu'il a étudié durant l'année, ce qu'il a jugé important et ce qui lui a paru utile. Des entretiens semi-directifs avec quelques élèves ont complété les données recueillies. Après un bref rappel du contexte (développement durable et événements climatiques graves ; débats), les deux groupes de trois élèves ont été invités à dire ce qu'ils avaient fait en classe, comment cela s'était passé, ce qu'ils avaient aimé ou moins aimé, ce qu'ils avaient appris. Enfin, dans quelques classes, les enseignants ont eux-mêmes réalisé des épreuves d'évaluation pour répondre aux demandes institutionnelles de notation des élèves et nous ont transmis les copies de ces travaux.

Compte tenu d'aléas liés aux réalités scolaires et du fait que certains moments ont été conduits l'un à la suite de l'autre, quelques données n'ont pu être récoltées ou l'ont été de manière continue. Pour l'ensemble du dispositif, nous avons recueilli :

- 189 questionnaires élèves ;
- 37 enregistrements vidéo d'une durée moyenne de 45 minutes ;
- 18 entretiens enseignants d'une durée moyenne de 40 minutes ;
- 17 entretiens d'élèves par groupes de trois d'une durée moyenne de 30 minutes ;
- 156 bilans de savoirs ;
- 4 épreuves d'évaluation, pour un total de 85 élèves.

Compte tenu à nouveau des conditions réelles de fonctionnement des établissements et des classes, le recueil des données relatif aux débats a duré plusieurs mois, étant entendu que les bilans de savoirs et les entretiens ont eu lieu durant le dernier trimestre de l'année scolaire afin de recueillir les propos des élèves à distance des moments de travail.

3.4 Traitement des données

Traitées avec le logiciel SPSS, les réponses des élèves au questionnaire de début de recherche ont donné lieu à des tris à plat et à des croisements avec les

³⁴ Dans la classe du postobligatoire, les deux dernières prises de données n'ont pas été réalisées pour des raisons de calendrier.

variables descriptives (âge, sexe, degré, intérêt pour la matière, langue parlée à la maison, nombre de livres au domicile). Des analyses multivariées ont été effectuées par la suite (voir chapitre 4).

Les enregistrements des situations scolaires, principalement des débats et des moments de bilan, ont été transcrits avec le logiciel Transana. Une fois la transcription faite, ce logiciel permet de découper la séquence selon une succession temporelle de collections et de sous-collections, et d'attribuer à chacune une ou plusieurs catégories descriptives, elles-mêmes caractérisées par des mots clés. Découpages, catégorisations et attributions de mots clés ont été construits selon les mêmes principes quel que soit le moment du dispositif. La collection (niveau macro) découpe les séquences en différentes phases des débats. La construction retenue repose sur la description de l'intention dominante de chaque phase ; nous en avons dégagé sept :

- C1. La mise en situation (M3 et M6)
- C2. L'énoncé des propositions par les élèves (M3)
- C3. Le choix des propositions (M3)
- C4. La phase de décision (M3)
- C5. L'énoncé des arguments pour défendre chaque projet (M6)
- C6. Le moment de débat sur ces arguments (M6)
- C7. La décision personnelle des élèves sur la répartition des 1000 francs (M6).

Les sous-collections catégorisent thématiquement les actions évoquées durant ces différentes phases. À chaque collection ne peut être attribuée qu'une seule sous-collection. Celles-ci sont au nombre de onze :

- SC1. Action sur le mode de vie
- SC2. Action sur les transports
- SC3. Action sur la maîtrise de la nature (constructions, aménagement du cours d'eau, etc.)
- SC4. Action sur l'habitat (déménagement, constructions dans les zones à risque, etc.)
- SC5. Action sur la recherche scientifique
- SC6. Action sur l'aide
- SC7. Action sur l'éducation
- SC8. Action pour l'emploi
- SC9. Intervention d'urgence en cas de catastrophe
- SC10. Action sur l'information en général
- SC11. Action sur les techniques de prévention.

Enfin, l'attribution de mots clés à chaque sous-collection les décrit plus précisément. Nous avons choisi trente-six mots clés classés sur la base de nos

indicateurs, de notre typologie d'attitude d'élèves construite à partir des réponses au questionnaire (voir chapitre 4) et du contenu des propos des élèves et des enseignants : à chaque sous-collection peuvent être associés plusieurs mots clés. Par exemple, un passage classé dans la collection C2 est divisé selon son contenu en SC2 et SC3 ; ces sous-collections sont alors caractérisées par des mots clés. Transana permet de sortir un rapport qui rassemble toutes les sous-collections associées à tel ou tel mot clé, par exemple échelle temporelle, acteurs, etc. Le codage de chaque transcription est fait séparément par deux chercheurs qui procèdent ensuite à une mise en commun. Les matériaux ainsi obtenus ont servi de base pour les analyses présentées dans le chapitre 5.

Les bilans de savoirs et les entretiens sont deux manières de recueillir les avis des élèves et d'esquisser le bilan qu'ils font eux-mêmes des apprentissages réalisés durant l'ensemble de la séquence ainsi que les opinions qu'ils ont sur celle-ci, en particulier sur les débats. Ils permettent également d'accéder aux savoirs, opinions et conceptions des élèves. Ces deux procédés sont complémentaires étant entendu que l'écrit est réalisé en classe et que les entretiens sont des moments de liberté de parole menés de façon semi-directive et dont les transcriptions ne sont pas communiquées à l'enseignant. Les entretiens ont été transcrits et mis en forme pour une analyse à l'aide du logiciel Alceste. Les analyses de ces données élèves sont présentées dans le chapitre 7.

Alceste est un logiciel d'analyse automatique du discours. Il vise à dégager les « structures » énonciatives d'un texte. Sa méthode repose sur un découpage aléatoire du corpus en fragments de taille relativement analogue, dits « unités de contexte »³⁵. Ces mêmes fragments sont ensuite classés statistiquement selon une procédure descendante hiérarchique. Cette démarche est dite descendante en ce sens qu'Alceste s'appuie sur des fractions de texte et en rapproche les segments qui contiennent les mêmes vocables³⁶, afin de constituer des classes de discours. *In fine*, ces classes sont des classes d'énoncés stables, différenciées notamment par le contraste de leur vocabulaire (Reinert, 2001). Le traitement de corpus (coupures de presse, entretiens, textes littéraires, etc.) par le logiciel Alceste constitue un apport analytique important pour l'étude des représentations sociales³⁷.

³⁵ Ce dernier répond à l'idée de phrase ou d'énoncé calibrée en fonction de la longueur (nombre de mots) ou de la ponctuation. Ces unités de contexte sont composées d'une ou plusieurs lignes de texte consécutives d'environ 200 caractères et terminées si possible par une ponctuation, sinon par un séparateur comme un blanc.

³⁶ Un mot est analysé lorsqu'il est présent dans au moins quatre unités de contexte.

³⁷ Il a fait ses preuves notamment dans plusieurs études (Kronberger & Wagner, 2000 ; Lahlou, 1998), et, en particulier, dans le cadre d'une enquête sur la représentation sociale des pratiques alimentaires des Français (Masson & Moscovici, 1997).

Nous avons ainsi obtenu une somme d'informations qui donne des éclairages divers sur l'ensemble du dispositif mis en œuvre et permet des croisements et recoupements, comme autant de contrôles possibles de ces données et dont rendent compte les chapitres qui suivent. Auparavant, nous exposons plus précisément le contenu du travail fait en classe pendant les moments M2 et M5, tel qu'il a été conçu a priori et tel que les enseignants disent l'avoir mis en œuvre.

3.5 La mise en œuvre du dispositif par les enseignants

Parmi les différents moments mis en œuvre, les moments dits de détournement, M2 et M5, correspondant au travail mené en classe par les élèves sur les deux situations en Suisse et au Bangladesh, n'ont pas été enregistrés. Sur la base d'une construction commune entre l'équipe de recherche et les enseignants, chacun adapte cette construction à ses propres choix et intérêts, selon les caractéristiques des élèves, au contexte de sa classe et de son établissement et aux conceptions qu'il a de l'éducation en vue du développement durable. Pour rendre compte de ces moments de travail en classe, les enseignants ont été interviewés après sa réalisation. Il leur a été demandé de présenter le travail tel qu'ils l'avaient mis en œuvre en classe : choix et traitements des sources et documents, tâches et productions des élèves, organisation du travail, etc. Nous avons ainsi recueilli le discours des enseignants au sujet de la manière dont ils se sont emparés des orientations communes et les ont mises en œuvre. Ces entretiens ont ensuite été analysés séparément selon trois thèmes : organisation du moment, savoirs mobilisés, conceptions du développement durable. La présentation de la construction commune de ces moments de travail sur les situations en Suisse et au Bangladesh précède celle des entretiens.

3.5.1 Construction du travail sur les situations en Suisse et au Bangladesh

La construction des moments M2 et M5 a été menée par l'équipe de recherche puis exposée, mise en discussion et révisée lors d'une journée de travail avec les enseignants associés. En référence aux indicateurs présentés dans le chapitre 2, l'équipe, avec les enseignants partenaires, a identifié les concepts en jeu (déconstruction et reconstruction de l'objet d'enseignement) et les questions à traiter dans les différentes étapes de la séquence (délimitation des unités de travail sous l'appellation d'unités-problème). Dans la dynamique de classe, une telle structuration de la séquence par unités-problème (UP) permet de s'appuyer sur des problématiques issues du questionnement des élèves (Hertig & Varcher, 2004). La figure 3 du chapitre 7 montre un exemple de ce travail de

déconstruction destiné à identifier les UP dont l'étude est requise pour aborder les différentes dimensions des situations sociales étudiées. Rappelons que le travail prévu avec les élèves avait pour objet de les mettre en situation de construire des savoirs qui étaient pertinents à convoquer lors des débats.

Pour la Suisse lorsque cela était possible, pour le Bangladesh dans toutes les classes, le moment d'introduction du thème et de sa problématisation s'est appuyé sur le visionnement d'extraits du téléjournal, lui-même éventuellement complété par d'autres sources. À la suite de cette vision et de la discussion qui a suivi, trois UP ont structuré l'étude de la situation sociale scolaire en Suisse. Nous avons retenu les titres et les contenus suivants :

- « Risque et catastrophe en lien avec les inondations ». Cette première étape consiste à introduire les élèves dans la situation sociale scolaire par le biais des effets catastrophiques et de l'idée de risque liée aux manières dont les habitants occupent et aménagent leur territoire. Les concepts importants sont notamment ceux d'interaction, d'échelle, de localisation, d'aléa, de risque, de catastrophe et d'aménagement.
- « Pourquoi des précipitations si importantes ? » L'étude de la situation faisait appel à des éléments locaux, liés aux aménagements des cours d'eau ainsi qu'à des ouvertures vers le réchauffement climatique pour interroger la violence de ces événements. Les concepts d'interaction, de temps long et de temps court, de réchauffement climatique, de normalité, de causes anthropiques/non anthropiques, d'effet de serre sont jugés importants.
- « Qui sont les personnes concernées ? Qui a décidé de mettre un village là, de construire là ? Auraient-elles pu éviter la catastrophe ? » Cette UP introduit de façon explicite les acteurs et les actions possibles, appelant ainsi à s'interroger sur les responsabilités et sur les pouvoirs. Les concepts importants sont notamment ceux d'acteurs, d'intentionnalité, de représentations, d'espace produit, de passé/présent, d'État, d'habitant, de propriétaire foncier, d'association, de protection de l'environnement, de nature comme production sociale, de plan d'aménagement.

Reprenant les mêmes questionnements et, pour l'essentiel, les mêmes concepts, l'étude de la situation au Bangladesh s'est déroulée également en plusieurs étapes. Après le visionnement d'extraits du téléjournal, quatre UP ont été travaillées par les élèves sous les titres suivants :

- « Où cela s'est-il passé ? Quoi ? Pourquoi là ? » Ici sont introduits un minimum de savoirs sur les cyclones ainsi que sur la localisation et la topographie du Bangladesh.
- « Quelles sont les conditions de vie au Bangladesh ? »

- « Les conséquences du cyclone Sidr ». Cette UP ouvre à la fois sur les conséquences immédiates, déjà rencontrées lors du visionnement du téléjournal et sur des conséquences plus lointaines, appelant ainsi à manier plusieurs temporalités.
- « Avoir “les pieds dans l’eau” : est-ce normal ? » Prenant un peu de distance avec la catastrophe elle-même, cette UP introduit un travail mettant en cause toute idée de fatalisme et s’interrogeant sur la possible augmentation de la fréquence et de la brutalité des cyclones.

À la suite de ces UP, un dernier temps de travail était consacré à une comparaison entre les catastrophes en Suisse et au Bangladesh.

Pour le primaire et à la demande des enseignants eux-mêmes, des situations et dispositifs de travail précis ont été élaborés avec une succession méthodique des activités prévues pour les élèves³⁸. Pour les classes du secondaire, chaque enseignant a choisi les modes d’introduction, les documents pour les élèves et les modalités de travail qui lui convenaient, avec l’obligation d’étudier les quatre UP. Pour cela, une banque documentaire a été mise à disposition de tous sur le site de l’équipe offrant, ainsi une mutualisation des ressources en relation avec les situations étudiées en classe.

3.5.2 Différentes modalités de travail

Ces ressources ont constitué la matière première du travail fait en classe avec et par les élèves. Compte tenu du dispositif d’ensemble qui laissait une importante marge d’initiative aux enseignants, les ressources, quelles que soient la précision de leur élaboration, ne disent pas le travail réel en classe. Les entretiens ont eu pour but d’identifier plus précisément les modalités et l’organisation du travail des élèves, ainsi que les contenus en termes de savoirs présents, savoirs correspondant à nos indicateurs et qui devenaient des ressources que les élèves étaient susceptibles de mobiliser durant les débats. Les entretiens ont été menés par des membres de l’équipe.

Nos analyses mettent en évidence que le travail proposé dans ces deux moments a été majoritairement jugé difficile. Presque tous les enseignants ont insisté sur la tension entre les approches analytiques, avec leur cortège d’informations dont la connaissance est jugée nécessaire, et la recherche de liens entre ces informations, que ces liens soient situés ou non dans la perspective d’une approche systémique. Au-delà des orientations communes et de la convergence de nombreuses remarques, les entretiens témoignent aussi de la diversité des manières dont les enseignants se sont emparés de ces

³⁸ Les documents élaborés pour les classes du primaire sont disponibles sur le site internet de l’équipe : <http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/index.html>

orientations, ont apporté leurs expériences et les modifications qu'ils jugeaient pertinentes.

3.5.2.1 Organisation du travail et déroulement

La situation de départ destinée à stimuler la réflexion et le questionnement a fait l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants qui lui ont attribué une place importante dans la séquence. Des extraits de trois journaux télévisés relatant la catastrophe de Brienz en août 2005³⁹ ont servi de point de départ dans le primaire. Plusieurs enseignants du secondaire se sont saisis de catastrophes relativement proches du lieu d'habitation des élèves. Deux enseignants ont fait le choix de considérer l'ensemble des catastrophes en Suisse pendant la période de l'été 2007 par l'étude d'un corpus documentaire pour l'un et d'un dossier de presse consacré à ce sujet pour l'autre. Pour introduire le travail sur le Bangladesh, les extraits du téléjournal ont été repris par presque tous les enseignants. Ces images présentent de façon directe la situation sociale : dénuement des victimes qui ont perdu leurs récoltes et leur habitation, famine qui guette, manque d'eau potable et risques sanitaires. Ainsi, les deux moments ont été ouverts par des documents, images et sons lestés d'une importante charge émotive. Ces documents ont suscité des réflexions et des réactions qui ont permis d'introduire les différents thèmes de travail repris dans les UP.

Conformément à ce qui avait été prévu, les élèves ont travaillé successivement les différentes UP ; une classe, où le travail sur les UP a été divisé en différents groupes, fait exception. Dans la mise en œuvre, l'insistance des enseignants sur tel ou tel objet plus précis est généralement justifiée par ce que les enseignants ont coutume de pratiquer et par les appréciations qu'ils font de ce qui est difficile pour leurs élèves. Du côté de la coutume, la géographie scolaire reste fortement marquée par l'importance, chez la plupart des enseignants, du travail sur les phénomènes naturels plutôt que sociaux. À posteriori, plusieurs enseignants du secondaire disent regretter avoir consacré trop de temps à travailler ces thématiques relevant des sciences ou de la géographie physique, au détriment d'objectifs relevant des sciences sociales. Du côté de l'appréciation des possibilités des élèves, par exemple, un enseignant du primaire justifie le peu de temps qu'il a consacré à l'UP3 en disant qu'elle est trop abstraite pour les élèves ; un enseignant du secondaire a aussi abordé de manière succincte certaines notions politiques, économiques ou sociales, estimant qu'elles sont difficiles pour les élèves. En revanche, toujours à titre d'exemple, un enseignant demande aux élèves de se prononcer, dans une autoévaluation, sur leur capacité à expliquer « les raisons qui poussent les gens

³⁹ Éboulements et inondations qui ont suivi quatre jours de très fortes intempéries, provoquant des dégâts dans ce village bordant un torrent et un lac, ainsi que dans tout le bassin hydrographique de l'Aar en aval.

à vivre dans les zones dangereuses », à identifier « qui sont les différents acteurs qui sont concernés par ces problèmes », « ce qu'est le plan d'aménagement du territoire » et à « donner des exemples d'aménagement de zones à risques ».

3.5.2.2 *Savoirs mobilisés : les indicateurs*

À des degrés divers, nos *indicateurs* se retrouvent dans les savoirs enseignés. Dans les séquences décrites par les enseignants, les élèves travaillent à identifier les acteurs concernés par les catastrophes, avec des variations. À l'école primaire, les catégorisations sont souvent générales (les gens, les autorités, etc.). Dans certaines classes du secondaire apparaissent des nuances au sein de ces différents groupes (habitants, propriétaires, promoteurs, lobbyistes, etc. ; Conseil communal, Grand Conseil, Conseil national ; entreprises, assurances, etc. et secteurs primaire, secondaire, tertiaire). De façon générale, les acteurs sont davantage différenciés pour le contexte suisse que pour le Bangladesh, où l'on utilise des catégories très générales, notamment « riches/pauvres » et sans introduire de distinction au niveau des autorités. Le travail s'étend également à l'analyse des points de vue des acteurs : pour Brienz, à propos de la perception que les divers acteurs ont de la situation (habitant, touriste, propriétaire du camping, etc.) ; pour le Bangladesh, elle concerne la différence de perception des inondations que les habitants ont selon qu'ils vivent à la campagne ou en ville. Conformément aux habitudes de la géographie scolaire orientée davantage sur la description que sur les processus, les acteurs sont identifiés mais rarement mis en lien entre eux (par exemple entre citoyens – sauveteurs – autorités – assurances), ce qui rend plus difficile d'identifier leurs relations, leur champ d'actions, leur pouvoir de décision dans une hiérarchie, leurs conflits, etc.

Le travail de *catégorisation* a aussi porté sur les notions d'aménagement (zone constructible, zone à risque), sur la distinction entre aléa et catastrophe, sur les différents types de cours d'eau, sur les causes/conséquences des catastrophes et sur beaucoup de notions de géographie ou de sciences (bassin hydrographique, débit de la rivière, haute et basse pression, effet de serre, couche d'ozone, mousson, saisons, etc.). Un enseignant du secondaire travaille explicitement une catégorisation des acteurs et des intentions selon les trois pôles du développement durable.

Les *échelles spatiales* et *temporelles* sont intégrées dans de très nombreuses activités, tant au primaire qu'au secondaire, mais elles ne donnent pas lieu à un traitement explicite. Les intentions et les démarches de travail liées aux échelles sociales sont plus rares et varient selon les séquences. Toutefois, au secondaire, on distingue les différents niveaux en particulier politiques, individuel ou collectif, autorités communales, cantonales, etc.). Nous traitons ultérieurement l'indicateur combinaison de facteurs et, analyse systémique, car il occupe une place particulière dans les propos des enseignants.

Les références explicites aux valeurs sont peu présentes au primaire. Les enseignants du secondaire y font plus souvent référence, entre responsabilité et liberté des habitants, sécurité et solidarité. Certains enseignants relèvent que les élèves partagent les mêmes positions que les habitants (« disposer des avantages de la situation – vue, accès au cours d'eau – sans en subir les désagréments »). Sans que l'intention soit explicitée par les enseignants, la référence aux normes juridiques ou administratives est partout présente en relation avec l'aménagement du territoire. Elle est introduite essentiellement par la prise de connaissance, de façon descriptive, de plans d'aménagement, y compris au primaire ; elle est quelquefois accompagnée de précisions sur les processus d'édiction de ces normes (qui décide d'interdire ? de vérifier ?) ou les tensions ou conflits qu'elles peuvent générer. Dans une classe du secondaire, la comparaison entre prévision de danger et étendue réelle de la catastrophe débouche sur l'idée que le risque zéro n'existe pas.

3.5.2.3 Choix des savoirs et « boîtes noires »

En complément des quelques raisons données par les enseignants pour rendre compte des choix qu'ils ont opérés, nous accordons une place particulière à ce que nous appelons les boîtes noires. Ce terme désigne un contenu et une pratique familière et obligée de l'enseignement des sciences sociales. De fait, la connaissance de tout objet ou situation sociale n'a pas de limite. Elle fait toujours appel à d'autres savoirs, d'autres informations, pour ne pas parler du point de vue et de l'interprétation. Ce constat soulève l'immense question des limites qu'il convient de tracer lors de l'étude d'une situation sociale toujours complexe. Les choix s'avèrent assez diversifiés et un même phénomène est exploré à divers degrés de détail. Par exemple, pour pouvoir établir les liens entre catastrophes étudiées et modes de vie, les concepteurs des fiches utilisées au primaire et les enseignants de ces classes ont choisi de détailler les phénomènes d'effet de serre, d'augmentation de la température, de changement climatique et de leurs causes naturelles et anthropiques. De même certains enseignants du secondaire ont engagé un travail de compréhension fine sur des phénomènes tels que les précipitations, la mousson, les mécanismes de l'effet de serre, la distinction entre gaz anthropiques et non anthropiques, la localisation de localités ou d'infrastructures dévastées, les possibilités d'action des individus au Bangladesh, etc. D'autres ont, au contraire, fortement réduit ces développements. Cette question des boîtes noires ouvre sur un dernier thème fortement présent dans les entretiens et auquel nous avons dit réserver un développement spécifique : les mises en relation des informations.

3.5.2.4 Informations et mises en relations, approche systémique

Une préoccupation récurrente des enseignants, surtout ceux du secondaire, est le développement de compétences de mises en relation pour assurer une meilleure

compréhension des situations étudiées et du thème général de travail. Quelques exercices de mise en lien (indicateur « relation et système ») sont intégrés à la séquence du primaire. Divers types de relations sont envisagés : causalité simple, le plus souvent une combinaison de divers facteurs, voire la construction d'une analyse systémique. Ces intentions s'expriment dans des activités élèves diversifiées tels que le donnent à voir des exemples d'écrits d'élèves. Dans certaines classes, aucune activité de mise en lien n'est apparente dans les écrits. Dans d'autres, certaines tâches demandent de choisir quelques mots clés à mettre en lien dans un schéma ; les exercices de ce type intégrés à la séquence du primaire ont généralement été considérés comme difficiles et sont parfois abandonnés. Dans d'autres encore, la consigne très large laisse à l'élève le soin d'établir par lui-même ces relations pour en dégager quelques idées forces. La mise en lien entre les catastrophes en Suisse et celle du Bangladesh (ce qui est pareil/différent) revient fréquemment, car elle est sous-entendue par le dispositif de recherche. Au secondaire, certains enseignants insistent sur ce type d'enjeux en proposant la mise en réseau d'un certain nombre de mots clés, l'élaboration de tableaux comparatifs, la discussion de scénarios pour éviter une nouvelle catastrophe, etc. À titre d'exemple, un enseignant expose par un texte très court les facteurs humains et naturels potentiellement responsables des changements climatiques ; l'activité des élèves est alors orientée sur la mise en lien des différentes causes et conséquences de ces éléments énoncés, dans une approche systémique. L'articulation entre appropriation d'informations et mise en lien d'informations se concrétise aussi d'autres manières. Un enseignant prend l'option de présenter aux élèves les avis contradictoires des experts par la lecture d'articles de journaux, renonçant à une compréhension fine des phénomènes en jeu (effet de serre par exemple). Son intention est d'inscrire la catastrophe étudiée dans une dimension spatiale et temporelle assez large, en mettant les élèves devant les enjeux humains que représentent ces phénomènes dès le début du travail. Un autre enseignant a choisi de mettre l'accent sur le tri et l'extraction d'informations pertinentes. Il a confié les unités-problème à des groupes d'élèves différents, qui, en travaillant sur un dossier documentaire volumineux et parfois complexe, devaient dégager cinq idées forces par unité de problème.

Ainsi, pour tenter de maîtriser la complexité, les enseignants mettent en œuvre des stratégies différentes selon les classes ; ces stratégies sont au nombre de quatre :

- travailler quelques phénomènes emblématiques ou polémiques et en laisser d'autres sous la forme de boîtes noires ;
- répartir cette tâche d'analyse des phénomènes entre les élèves, en créant des « groupes d'experts » ;

- travailler sur les liens qui relient les différents acteurs et les phénomènes (présentés alors en quelques mots comme des résultats à prendre comme tels, en signifiant la controverse qui les anime, mais sans entrer dans leur explication) ;
- travailler directement sur les enjeux de ces liens, eux-mêmes référés aux phénomènes et aux acteurs.

Les mises en relation sont directement liées à la complexité des situations étudiées et des thèmes traités. Comme il est décrit précédemment à propos du travail de déconstruction des situations étudiées et de construction de ces moments M2 et M5, les UP ont divisé la complexité en thèmes plus limités et donc, a priori, plus simples à étudier et à comprendre. Après cette phase de décomposition, reste la phase plus complexe de recomposition. Celle-ci s'opère au moins à deux niveaux. Le premier est relatif aux relations qui sont explicitement établies entre deux ou plusieurs éléments rencontrés durant le travail sur les UP. Le second se situe sur le thème général, celui des conséquences humaines et sociales d'événements climatiques exceptionnels, qui agit comme une mise en intrigue censée rassembler les éléments dispersés et leur donner sens⁴⁰.

3.5.3 Les enseignants et les conceptions du développement durable qu'ils expriment

La participation des enseignants à la recherche s'est faite sur la base du volontariat et n'a pas tenu compte de leurs conceptions du développement durable et de l'éducation en vue du développement durable. Même si tous avaient une sensibilité et un intérêt pour ces objets, nous avons donc travaillé avec des enseignants ayant des conceptions variées. Pour rendre compte de cette diversité telle qu'elle s'exprime dans les entretiens, nous avons repris les différentes compétences citoyennes exposées dans le chapitre 2. De manière significative et générale, un enseignant du primaire insiste sur le fait que « l'homme est au centre du problème » et « qu'il n'y a effectivement pas de solution ou d'optimum. Après, c'est une question de choix, de choix des élèves ». Il considère que les élèves doivent « prendre conscience de l'incertitude et de l'appréhension du risque par les acteurs ». Si l'on reprend les trois compétences citoyennes de manière plus précise, ce sont les compétences cognitives qui sont les plus citées. Les enseignants disent insister volontiers sur l'analyse, la synthèse, la réflexivité et la mise en perspective critique du monde : relier le local et le global, l'ici et l'ailleurs, identifier les stratégies des acteurs, analyser à l'aide des trois dimensions du développement durable,

⁴⁰ Voir à ce propos la notion de l'intrigue comme synthèse de l'hétérogène développée par Ricœur (1983-1985).

prendre en compte de nombreux facteurs dans une vision systémique, reconnaître l'exploitation commerciale des catastrophes, mettre en lien les « prix avantageux de certains articles dans nos pays (habits) avec les bas salaires payés au Bangladesh, salaires qui n'offrent pas de possibilité de développement ni de pouvoir de décision de la part des travailleurs ». En revanche, d'autres compétences cognitives sont moins souvent citées. L'intention de développer des compétences de créativité et d'inventivité est présente chez un enseignant qui évoque l'importance d'imaginer d'autres styles de vie. L'idée d'une nécessaire connaissance du monde actuel dans ses dimensions historiques, culturelles, biologiques, économiques, politiques, éthiques est évoquée une fois, mais par la négative, par un enseignant du secondaire qui les considère comme trop difficiles pour des élèves de cet âge-là. Quelques propos vont dans le sens des compétences éthiques et de choix des valeurs, qui impliquent la capacité à identifier les valeurs en jeu, à reconnaître la part d'émotionnel et d'affectif qui les sous-tendent et les actions « non rationnelles » qu'elles engendrent, à accepter leur coexistence. Un enseignant du primaire évoque l'importance d'une décentration. Un autre du secondaire fait réfléchir ses élèves aux contradictions, aux paradoxes dans les choix opérés par la classe ou dans notre vie en général : « Je leur ai quand même fait remarquer que prendre l'avion pour aller un jour à Berlin, visiter un camp de concentration et revenir n'était pas très écolo et que par rapport au développement durable, on était un peu en porte à faux ». Enfin, relativement aux compétences sociales ou compétences d'action, plusieurs enseignants évoquent l'importance de prendre des responsabilités afin de changer les choses au niveau individuel principalement (dans le concret de tous les jours), d'explorer les possibilités d'actions techniques ou politiques. Un enseignant a choisi des exemples tirés de la proximité pour pousser à la prise de conscience et de responsabilité. Un autre insiste sur les trois pôles du développement durable comme étant une manière de construire des consensus démocratiques. La capacité à intervenir dans le débat, à argumenter, à choisir en situation n'est pas évoquée. L'enseignant qui a organisé le travail en trois groupes d'experts ajoute l'intention de développer une certaine interdépendance dans la classe.

Ainsi, de manière plus globale, les enseignants disent insister sur les compétences d'analyse, de mises en liens ou de mises en perspective critique, sur la complexité des décisions humaines et le rôle qu'y tiennent les valeurs ou les émotions, et sur l'importance d'une prise de responsabilité, essentiellement individuelle. On constate peu d'insistance sur les compétences sociales : décider ensemble d'un avenir commun, débattre en public, choisir dans l'incertitude et la prospective, agir collectivement pour concrétiser les choix, coopérer et résoudre des conflits selon les principes démocratiques. Par contre, plusieurs

enseignants veulent développer des attitudes et des valeurs liées au développement durable.

De manière plus personnelle, les enseignants donnent leur point de vue sur le développement durable plus que sur l'éducation en vue du développement durable elle-même. La confiance dans l'avenir et dans l'homme est évoquée par un enseignant qui déclare vouloir développer cette attitude chez ses élèves. Il veut également lutter contre le misérabilisme et désire montrer que la capacité d'action au Bangladesh est potentiellement restreinte en raison de la pauvreté du pays, mais que les populations sont capables de prendre des décisions locales, en réponse à leurs besoins. À cet effet, un certain nombre d'images utilisées montrent des solutions locales, dénotant toute l'inventivité déployée par les victimes au Bangladesh pour lutter contre les effets des inondations (jardins flottants, bateaux écoles, abris anti-inondation permettant le stockage de la nourriture et des semences, etc.).

Un autre enseignant veut éviter le catastrophisme, même s'il se reconnaît lui-même un peu fataliste face aux catastrophes provoquées par l'eau. Il partage pourtant l'idée « qu'on doit faire quelque chose », et ne voudrait pas que ses élèves, en fin de scolarité « arrivent en se disant "quelle horreur ! On vit dans quel monde ?" » Il les encourage ainsi à envisager des actions individuelles : « Dans le concret de tous les jours, qu'est-ce que je peux faire ? » Il a trouvé le deuxième débat très négatif, car il ne révélait pas des valeurs de solidarité auxquelles il adhère ; il se sentait déçu et fâché. Voyant le débat s'enfoncer dans le mode fataliste, « on ne peut rien faire », il est intervenu pour bousculer les partis pris des élèves : « Enfin, on pourrait avoir un peu de solidarité ! »

Après avoir travaillé avec les élèves, un autre enseignant dit : « Je n'ai pas l'impression qu'ils ont capté, dans leurs raisonnements, que notre manière de vivre, la manière dont on consomme est liée aux changements climatiques. Le peu d'élèves qui ont peut-être fait le pas ne sont pas prêts à changer grand-chose ». Il déplore le fatalisme des élèves (« De toute façon, on peut rien y faire, c'est trop gigantesque, à chacun ses ennuis ») qui va à l'encontre de sa propre posture de solidarité et de militance pour faire changer les choses. Il regrette alors avoir passé trop de temps à étudier le passé climatique de la terre, qui incitait finalement les élèves à relativiser les changements climatiques et se dit qu'il aurait été préférable d'avoir un document plus direct comme le film d'Al Gore pour vraiment provoquer une prise de conscience auprès des élèves et viser un changement de comportement. Mais il hésite quand même car, dit-il : « On biaise un peu le débat d'avoir une chose un peu plus nette en direction d'un changement, en tout cas des mentalités, et puis peut-être des comportements ».

Ces enseignants montrent bien que le développement durable – et l'éducation qui en découle – impliquent des valeurs de référence (solidarité,

responsabilité, action, confiance en l'homme) et ont aussi une réelle dimension politique. Le fait que ces valeurs ne soient pas partagées par les élèves semble remettre en cause l'éducation en vue du développement durable elle-même, comme le soulignent avec agacement les deux derniers enseignants. La tentation est alors forte de rompre avec la distanciation critique pour provoquer des prises de conscience et des changements de comportement, avec le risque de tomber dans le prescriptif (« il faut... »). Quant à la dimension politique, le fait qu'elle ouvre à la diversité des points de vue, des intérêts, des opinions, des choix de vie, etc., la rend le plus souvent difficile à scolariser, ce qui explique qu'elle soit finalement peu présente au-delà de quelques déclarations très générales.

3.6 Pour conclure

Les entretiens montrent que les choix opérés par les enseignants sont en premier lieu et très normalement conformes aux habitudes scolaires, par exemple l'évitement de ce qui fait débat ainsi que les difficultés d'ordre épistémologique et didactique qui se posent lorsqu'on aborde des questions complexes et controversées. Les approches analytiques et descriptives sont privilégiées par rapport aux perspectives systémiques et aux analyses des acteurs et des processus. Ainsi, la mise en pratique des orientations communes retenues pour le travail avec les élèves combine-t-elle, selon des équilibres divers, trois orientations :

- l'explication des phénomènes et la construction de relations causales simples ; dans ce type de travail, une synthèse prend la forme d'un texte explicatif ou d'un schéma linéaire ;
- la mise en relations de ces différents phénomènes, de façon systémique, en tenant compte des actions et rétroactions ; dans cette perspective, la synthèse prend souvent la forme d'un schéma non linéaire ;
- moins fréquemment, un intérêt pour les controverses entre les différents acteurs à propos de leur interprétation et de leur positionnement face à ces phénomènes (experts scientifiques, autorités, mouvements citoyens, acteurs individuels).