

Sur le chemin de demain... Former à un enseignement/apprentissage « créacteur » par et pour l'environnement en SHS

(Etude d'un dispositif interdisciplinaire innovant de formation d'enseignants en Master)

AMALIA TERZIDIS
HEPVS/PHWS amalia.terzidis@hepvs.ch
MARIE-FRANCE HENDRIKX
HEPVS/PHWS marie-france.hendrikx@hepvs.ch
LAURENCE PIAGET-DUBUIS
Eco-artiste indépendante / laurence@theblueartery.ch

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RÉSUMÉ

En regard des évolutions paradigmatiques éducatives et sociétales, dans un monde à la complexité croissante, et aux défis colossaux, il n'a jamais été aussi urgent de questionner le sens donné à l'apprentissage et à l'enseignement, ainsi qu'à ses modalités et ses rapports à la société et à l'environnement. Nous alignant avec les épistémologies actuelles des sciences humaines et sociales, et cherchant à innover pour permettre aux enseignant.e.s de se former le plus adéquatement possible dans ce contexte, nous avons co-créé un dispositif de formation pour des étudiant.e.s en formation d'enseignant.e.s en Master, inscrit.e.s en didactique d'histoire et de géographie. Nous avons souhaité sortir les étudiant.e.s des classes et des modèles antérieurs, pour leur permettre de vivre un apprentissage par et pour l'environnement, actif et acteur dans une perspective citoyenne, afin qu'ils puissent transposer ces modalités dans leur façon d'enseigner. A partir d'un projet culturel autour de la 3^e correction du Rhône, l'éco-artiste lauréate du concours s'est associée à nous, didacticiennes de l'histoire et de la géographie, pour co-élaborer un projet de formation. Celui-ci implique les étudiant.e.s dans la thématique du Rhône valaisan et de ses interactions avec les humains, leurs impacts et dépendances mutuels ; après une appropriation sensorielle de la thématique et une réflexion directement sur le terrain, ils et elles ont été amené.e.s à développer leurs connaissances et compétences sur le sujet, d'abord dans la perspective de leur discipline (soit histoire, soit géographie), puis à co-construire, de façon interdisciplinaire, une installation pédagogique. Celle-ci, s'inscrivant dans dimension artistique, part de cette thématique du Rhône pour aborder des questions essentielles en SHS et interpeller le public (y compris hors scolaire) sur son rapport à l'environnement, afin de réfléchir ensemble sur les scénarii possibles d'avenir des sociétés humaines en interaction avec l'environnement.

SUMMARY

In view of the paradigmatic changes in education and society, in a world of increasing complexity and colossal challenges, it has never been more urgent to question the meaning given to learning and teaching, as well as to its methods and its links to society and environment. In line with the current epistemologies of the humanities and social sciences, and seeking to innovate in order to enable teachers to train as adequately as possible in this context, we have co-created a training programme for Master's level teacher training students enrolled in history and geography didactics. We wanted to take the students out of the classroom and away from previous models, to enable them to experience learning by and for the environment, active and actors in a civic perspective, so that they could transpose these methods into their teaching methods. Based on a cultural project about the 3rd correction of the Rhone, the winning eco-artist of the project joined us, history and geography didacticians, to co-develop a training project. It involves the students in the thematic of the Rhône in Wallis and its interactions with humans, in both directions. After a sensory appropriation of the theme and a reflection directly on the ground, they were led to develop their knowledge and skills on the subject, first from the perspective of their discipline (either history or geography), and then to co-construct, in an interdisciplinary manner, an educational exhibition, with an

artistic dimension, which takes this theme as a starting point to address essential questions in SHS and to challenge the public (including those outside the school system) on its relationship with the environment, and to reflect together on possible scenarios for the future of human societies in interaction with the environment.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

outdoor education, innovation, formation des enseignants, SHS, environnement

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Outdoor education, innovation, teacher training, Human Sciences, environment

1. Introduction et cadre théorique : sortir pour apprendre, une didactique créative et citoyenne des SHS

Enseigner les Sciences Humaines et Sociales (ci-après : SHS) et éduquer à la citoyenneté à l'heure actuelle devrait permettre aux élèves, futurs citoyen.ne.s, de prendre conscience de leur pouvoir agentif, et de se penser comme acteurs potentiels de la société (Lefrançois, Ethier, Demers & Fink, 2014 ; Falaize, 2019). Les épistémologies en histoire et en géographie ont progressivement évolué pour passer d'un rapport positiviste au savoir à une approche de la complexité et de la subjectivation dans l'étude des faits (Pourtois & Desmet, 2007). La transposition dans les disciplines scolaires des SHS modélise une approche de problématisation et de développement du sens critique (Doussot & Vezier, 2014), amenant à une plus grande autonomisation de pensée (Doussot & Fink, 2018). La pensée historique ou géographique humaine s'est ainsi complexifiée, et se propose de porter un regard interdisciplinaire et acteur sur le monde (Noël, 2014).

Par ailleurs, l'environnement pose à l'heure actuelle des questions cruciales. Comme le relèvent Morin, Theriault & Bader (2019), les élèves d'aujourd'hui et de demain sont urgemment concernés par les questions environnementales, et l'enseignement formel ne peut que les mener à un découragement ou un désengagement. Il s'agit donc d'apprendre au sens de développer non seulement des connaissances, mais également et surtout des compétences et un sentiment d'agentivité potentielle.

L'agentivité peut être définie comme la capacité d'un individu ou d'un groupe à agir ou non dans un contexte social donné. (Boutonnet, 2019, p.8). Pour Bandura (1997), il s'agit du pouvoir d'initier des actions dans un but donné, et de façon expansive, via les actions individuelles, d'induire des transformations potentielles de structures sociales, du monde. (Deschênes & Laferrière, 2019).

Le « pouvoir » d'agentivité donné, ou rendu par le processus d'« empowerment » est compris, chez Le Bossé (2008) comme la capacité de créer de nouvelles possibilités, et de libérer le potentiel créatif et agentif de l'individu (Maury & Hedjerassy, 2020). C'est le principe même de la créativité, selon la définition de Lubart (2003) ; la capacité à créer des solutions nouvelles, adaptées au contexte, que nous souhaitons transférer également en didactique (Terzidis, 2020 ; 2021)

Malgré ces constats, on observe que les méthodes pédagogiques les plus utilisées peinent à évoluer hors du cours magistral (Meirieu, 2015 ; Boutonnet, 2019) ; les élèves reçoivent passivement un savoir univoque, que l'enseignant.e détient et distille. Cela nous pousse à nous interroger sur la façon de former les enseignant.e.s, afin de modifier ces tendances pour rendre l'école plus adéquate avec les besoins éducatifs et sociétaux actuels. Par ailleurs, nous pensons avec Gagnon-Tremblay, Madary & Turcotte (2020), que l'agentivité souhaitable chez les élèves doit nécessairement passer par le développement de celle des enseignant.e.s. Il s'agit de les rendre a priori conscient.e.s des enjeux de leur enseignement

et de les amener à se demander à quoi leurs élèves doivent être formé.e.s, et pourquoi. En ce qui nous concerne, il semble plus que nécessaire de les interroger sur le sens à donner aux SHS, aux missions de l'école et à leur liberté d'action en tant que professionnel.l.e de l'éducation. Dans ce type de démarche, la question de la posture est centrale : le contrat didactique classique du « maître sachant » est en effet aboli. En partant du ressenti, du vécu, des représentations des apprenant.e.s, l'enseignant.e accepte de passer au « second rôle » et de se laisser lui aussi surprendre. Son enseignement se construit et s'adapte ainsi progressivement au gré des découvertes des élèves. Dans ce contexte, le dispositif réussit quand l'enseignant.e lui-même a appris quelque chose.

Ce contexte permet de créer un climat de confiance : l'apprenant.e, considéré.e également comme pourvoyeur.e de connaissances, voit sa confiance et son estime de soi renforcées.

C'est à cela que nous avons souhaité pousser nos étudiant.e.s, en pensant un dispositif de formation innovant, où ils et elles sont amené.e.s non seulement à construire leurs connaissances et compétences didactiques dans leurs disciplines, mais également à penser l'enseignement et l'apprentissage (des SHS mais de façon générale également) de façon citoyenne, réflexive, ouverte sur la cité et ses enjeux, auxquels leurs élèves vont être confronté.e.s.

2. Un module de formation innovant, par et pour la nature

A la suite d'un appel d'offres à l'interface entre le service du développement économique et celui de l'enseignement valaisan, l'éco-artiste Laurence Piaget Dubuis a développé un projet artistique et pédagogique. Celui-ci se veut co-créatif, pour permettre aux élèves de s'approprier la thématique du Rhône et des interactions entre humain et environnement. En filigrane, le projet offre la possibilité de réfléchir différemment au réchauffement climatique et aux enjeux que l'on connaît. En nous associant à elle, nous avons orienté notre dispositif sur cette perspective, qui nous apparaissait comme idéale pour servir les besoins de la formation des enseignant.e.s tels que nous les avons identifiés plus haut. C'est ainsi que notre dispositif est né, dans une approche collaborative, interdisciplinaire, co-créative et innovante.

La volonté avouée de la démarche était également de chercher à les connecter au monde « extérieur » par des aspects émotionnels, comme le préconisent Pache & Lausset (2019), pour aller au-delà de « l'observation » - élément tellement connoté, en particulier chez les géographes quand il s'agit « d'analyser » le paysage. Nous souhaitions également sortir des pratiques ancrées et basées sur un parcours académique. Par ailleurs, il s'agissait de déconstruire leur propre manière de voir leur environnement et permettre une connexion plus personnelle pour créer d'autres ponts avec leurs compétences et leur créativité personnelles et au-delà, celles de leurs futur.e.s élèves. Notre démarche enfin, permettait de rejoindre les pédagogies de projet ainsi que certains principes proposés par des pédagogues plus anciens tels que John Dewey, Ovide Decroly ou Joseph Jacotot, redécouvert grâce au « maître ignorant » de Jacques Rancière.

Ce module de formation représente une année de cours de didactique d'histoire secondaire II, respectivement de géographie secondaire I, à raison de 4 heures hebdomadaire à la grille horaire. Toujours dans la perspective d'innover pour mieux servir la formation et le développement de l'éducation, nous avons cassé ce modèle de 4 heures hebdomadaires,

pour structurer notre module -en respectant la dotation d'heures de travail prévues- en plusieurs phases thématiques :

2.1. Bases – 6 semaines environ

Tout en présentant le fil conducteur et le projet Blue Artery¹, les étudiant.e.s (débutant.e.s à ce stade) sont introduit.e.s aux éléments de base dans leur discipline (épistémologie, concepts didactiques, plans d'études et planifications).

2.2. Approche terrain – 5 semaines environ

Une rencontre a lieu à l'extérieur, en réunissant les étudiant.e.s en histoire et géographie, à l'embouchure du Rhône dans le Léman. Les étudiant.e.s sont amené.e.s, au travers de différentes activités, à s'approprier le terrain, ses différentes facettes, au travers des 5 sens, et à collecter du « matériel », à la fois concret et sous formes d'idées, pour la suite. On leur demande ensuite de réaliser une analyse conceptuelle de la thématique du Rhône, dans une perspective disciplinaire (histoire ou géographie, selon leur plan d'étude) et de synthétiser dans un rapport les retours de leur expérience sur le terrain. Ce travail permet aussi de poser les bases théoriques et les apports possibles de la créativité et de l'innovation dans l'enseignement, de l'outdoor education ou de la pédagogie par projet, comme expliqué ci-dessus. Les étudiant.e.s en géographie vont, en outre, visiter le Musée d'histoire du Valais, accompagné.e.s de leur didactienne et de l'artiste Laurence Piaget-Dubuis afin de réfléchir aux apports d'une visite plus « classique » mais aussi et surtout, de contextualiser le discours proposé par une muséographie et les enjeux liés à la création d'une exposition. La visite leur permet de comprendre, sur la base des traces matérielles exposées, l'évolution des relations des hommes et de leur environnement, en particulier celui des liens plaine-montagne en Valais et les changements paradigmatiques survenus à la fin du XIX^e s dont les conséquences sont encore visibles aujourd'hui. L'objectif de cette visite était également de leur faire percevoir la nécessité de réfléchir soigneusement à la manière de mettre en œuvre un message « grand public » lors de la création de supports de médiation.

2.3. Didactisation – 5 semaines environ

Les étudiant.e.s reçoivent d'autres apports théoriques en didactique spécifique de leur discipline et didactisent tout ce qu'ils ont collecté et approfondi, en construisant une séquence d'enseignement-apprentissage sur la thématique, s'insérant dans la planification annuelle de leur enseignement, selon le public auquel ils et elles sont confronté.e.s.

¹ <https://theblueartery.ch/>

2.4. Nouage – 5 semaines environ

Les étudiant.e.s des cours de didactique de géographie et d'histoire sont à nouveau réuni.e.s pour présenter leur travail et réfléchir ensemble à l'élaboration d'une installation artistique pédagogique qui puisse exploiter les différents éléments collectés, approfondis et didactisés. Leurs travaux individuels et les sources récoltées pour servir de base à leurs séquences d'enseignement forment un socle sur lequel le véritable projet de co-création peut s'appuyer. Une séance de brainstorming, basée sur les techniques de gestion de projet, leur permet de faire émerger des préoccupations et des questionnements communs, autour des enjeux actuels liés au Rhône et à sa troisième correction. Durant cette séance, ils et elles sont amené.e.s à quitter leur posture habituelle « d'étudiant.e.s HEP » pour participer à un partage d'idées collectif, avec leurs enseignantes et l'artiste Laurence Piaget-Dubuis et proposer des pistes concrètes d'approfondissement sur la base d'un canevas général fourni.

2.5. Co-élaboration d'un projet pédagogique ouvert sur la cité – 1 semestre entier

En recevant d'autres apports théoriques de didactique disciplinaires (lectures, ateliers TIC), et en s'appuyant sur les éléments travaillés au premier semestre, les étudiant.e.s réparti.e.s en sous-groupes interdisciplinaires élaborent et structurent les contenus de l'installation. Celle-ci prend la forme d'une table de plexiglas où sont imprimés des ronds concentriques, représentant des impacts de ricochets sur l'eau -reprenant l'idée d'un étudiant qui évoquait un souvenir d'enfance lors de la sortie sur le terrain. Les centres des cercles concentriques, représentent des impacts provoqués par l'activité humaine (agriculture, industrialisation, mobilité humaine, représentations, croyances et rapport au sacré, etc.) et les lignes, leurs répercussions, qui peuvent s'entrecroiser. Nous partons également de l'idée que le temps, dans l'Antiquité, n'était pas représenté comme une ligne progressive, mais comme des cycles... Ainsi, le temps se donne à voir ici comme une série de cercles plutôt qu'une ligne chronolinéaire, avec tout un réseau d'interactions et de possibles à venir.

Les points et les lignes sont légendés. Certaines lignes s'entrecroisent en des points qui renvoient à des développements documentaires, accessibles via un QRcode.

Dans une perspective participative et interactive, des cailloux sont mis à disposition du public, pour proposer d'autres ricochets actuels et à venir et leurs implications, à imaginer et à inscrire.

Autour de la table, sont exposées des affiches avec des scénarii d'avenir possibles, en fonction des répercussions et de leurs interactions. Certaines sont laissées blanches et les visiteurs peuvent faire des propositions, et les afficher.

L'installation est facilement montable/démontable, pour pouvoir la déplacer, en tant qu'exposition mobile. Un petit guide didactique l'accompagne, pour pouvoir être utilisé dans les classes du secondaire, et éventuellement dans des espaces publics.

3. Premiers constats et discussion

Nous nous plaçons dans une perspective méthodologique de recherche action de type Design en Education (Classe & Schneider, 2013), dans le but de proposer des pistes

innovantes de formation. A ce titre, nous nous trouvons actuellement dans la phase de test de prototype de dispositif, et sommes entrain de collecter les données en direct. Dans la mesure où la première itération du prototype est encore en cours, il nous est impossible de proposer une analyse approfondie et achevée des données, à des fins de généralisations de principes pour une seconde itération ou d'autres dispositifs de ce type. Nous proposons ici une première observation en direct, qui sera suivie d'analyses des données suivantes :

- *traces des étudiants dans les tâches tout au long du dispositif (verbatim conservé sous forme de notes, itérations des différentes tâches, rapports divers, productions finales)*
- *évaluation des compétences des étudiant.e.s à l'issue du dispositif*
- *questionnaire passé aux étudiant.e.s à l'issue du dispositif*
- *synthèse des observations et analyses en direct des formatrices*

Cette analyse, à l'aide d'items spécifiques et d'un cadre méthodologique propre, fera l'objet d'une autre communication. Les premières observations que nous livrons à ce stade, sur une partie de ces données déjà disponibles, permettent d'entamer une réflexion participative dans la communauté de la formation tertiaire, que nous considérons comme apprenante, dans notre perspective méthodologique.

En premier lieu, nous avons constaté que tout au long du processus, les étudiant.e.s ont mené un véritable travail de mise en abîme, pas toujours évident pour des débutant.e.s. Le défi à relever était ambitieux : il s'agissait d'acquérir des outils didactiques nécessaires à leur future pratique et, dans le même temps, de remettre en perspective leurs connaissances académiques et leurs représentations, se détachant de l'enseignement magistral et transmissif qu'ils avaient eux-mêmes connus en tant qu'élèves, pour créer un dispositif pédagogique innovant. L'enjeu s'est essentiellement situé autour de leur posture : comment apprendre à lâcher prise, à se laisser guider par sa créativité alors qu'on découvre l'enseignement et ses multiples enjeux ?

Un des avantages de la démarche, une fois que les étudiant.e.s ont accepté le défi : l'entrée dans un travail collaboratif, basé sur la soif de découverte et la curiosité (chaque étudiant.e a décidé d'enquêter sur plusieurs sujets non-maîtrisés), interdisciplinaire, en lien direct avec des enjeux contemporains. Les étudiant.e.s, malgré une certaine anxiété exprimée (« on ne sait pas vraiment vers quoi on va » ; « je ne sais pas si ce que je fais est juste » ; « je ne vois pas vraiment comment je dois m'y prendre »), ou peut-être grâce à ces sentiments d'incertitude, car ne pouvant pas se reposer sur des modèles exclusifs ou des « recettes de cuisine » ont été poussés à davantage d'agentivité dans leur professionnalisation (Gagnon-Tremblay, Madary & Turcotte, 2020), s'appropriant le processus de didactisation, dans une perspective créative (Terzidis, 2020 ; 2021 ; Le Bossé, 2008) durable (Terzidis, 2017) et émancipatrice (Terzidis ; sous presse ; Maury & Hedjerassy, 2020) ; nous les avons observé faire des liens directs avec leur pratique, les publics dont ils avaient déjà l'expérience, pour affiner leurs élaborations didactiques.

Les séquences produites par les étudiant.e.s ont été exceptionnellement riches, pertinentes et complètes (documentation, sources, supports de tâches, planifications détaillées, analyses d'objets). Leur travail montre une véritable volonté d'intégrer des apports extérieurs : soit en proposant des sorties sur le terrain aux élèves, soit en mettant en perspective et questionnant l'évolution des représentations culturelles, soit en intégrant des questions socialement vives. Tous les travaux se veulent interdisciplinaires : au-delà de la « classique » collaboration histoire – géographie, ils proposent également des liens d'autres

disciplines et les capacités transversales ou la formation générale. Par leur questionnement de départ et leur angle d'approche, tous cherchent, déjà à ce stade, à atteindre une dimension citoyenne et sociétale et à dépasser le cadre strict des « programmes scolaires ». Evidemment, le lien entre la qualité des productions et notre dispositif reste à démontrer de façon rigoureuse, mais l'observation directe permet de montrer une corrélation. Quoi qu'il en soit, la contrainte du choix de l'objet d'étude et de son appropriation par l'expérimentation et la co-construction interdisciplinaire a très nettement impacté la maîtrise du sujet, la richesse et l'originalité (pertinente) des séquences produites. Le matériel élaboré pour l'installation a montré une appropriation de la thématique et des enjeux que nous proposons pour ce projet ; les étudiants ont varié leurs sources, ont tissé des liens pertinents entre les différentes thématiques autour du Rhône et ont proposé des contenus riches, aux prolongements didactiques variés. La limite majeure qui est apparue ici a été précisément la gestion de cette richesse, notamment dans le séquençage et le temps prévu pour les différentes tâches des élèves, nettement trop faible par rapport aux ambitions pédagogiques prévues. Bien entendu, le manque d'expériences des étudiant.e.s novices ne permet pas, à ce stade, une prise en compte réaliste du temps nécessaire aux tâches complexes, et le rôle des formatrices apparaît ici comme central dans ces régulations, en attendant les régulations induites par l'expérimentation. Une autre limite réside dans la difficulté à mettre en lien le travail réalisé dans le cadre de ce projet et la pratique quotidienne des étudiant.e.s, qui se retrouvent souvent dans des contextes de travail beaucoup moins créatifs et interdisciplinaires, où un « programme » linéaire est le plus souvent de mise.

Les rapports produits par les étudiant.e.s après la sortie en nature ont permis de dégager un grand nombre d'observations très prometteuses. Si leur première réaction a été parfois teintée d'incertitudes dans leurs propos oraux et écrits, d'autres sentiments positifs et constructifs ont en majorité émergé de ce contexte inhabituel et déstabilisant.

Ainsi, nous pouvons recenser dans ces écrits souvenirs agréables d'enfance, des émotions positives (surprise, joie, calme, intérêt, curiosité, détente, admiration, tranquillité, bien-être), un resserrement des liens du groupe et un facteur humain renforcé, la facilitation de la relation pédagogique (formatrices/étudiant.e.s), des prises de conscience de l'importance d'être sur le lieu pour se rendre compte de certaines choses impossible à voir sur une carte ou dans une source textuelle/iconographique, dont la liste n'apparaît pas ici par manque d'espace.

Si certain.e.s étudiant.e.s disposaient de connaissances « théoriques » sur le Rhône et ses aménagements, l'observation directe semble avoir eu un réel impact d'une autre nature, comme l'expriment ces étudiant.e.s dans leur rapport :

« Sur un plan plus général, l'observation de l'ancien delta du fleuve ainsi que les traces du vieux Rhône m'a surpris. Sans ignorer le phénomène sur le plan théorique, le remodelage du territoire est vraiment impressionnant en ces lieux. En effet, comme évoqué plus haut, la zone visitée se révèle extraordinairement contrastée. D'un environnement urbain, résidentiel, touristique (aqua parc) et industriel (gravière), la passerelle sur le Rhône nous emmène dans cette réserve qui permet encore d'imaginer l'ancienne physionomie de la région et cela m'a paru saisissant » (J.)

« En effet, lorsque l'on est sur la passerelle en métal, il est incroyable de constater que ce Rhône, pourtant « dompté », continue d'impressionner n'importe quel passant. (...) lorsque je me suis éloignée des bruits de la ville et de la vision de l'empreinte de l'homme et que je me suis alors retrouvée face à moi-même et à la nature favorisant la méditation et le retour sur soi-même, essentiel pour se rendre compte de sa puissance » (M.)

« La visite de l'endroit m'a donné envie d'y rester pour imaginer le passé et l'avenir de ce lieu » (A.)

« Nous avons pu observer quelque chose que l'on a tendance à oublier en vivant continuellement dans un monde urbain : le calme et le « chaos contrôlé » de la nature. En effet, le contraste entre le village du Bouveret, très bruyant, très carré dans sa construction (routes bétonnées, maisons ou appartements posés les uns à côté des autres), avec la zone du Vieux-Rhône, très calme, très « chaotique » dans sa construction naturelle (les plantes poussent comme bon leur semble), était saisissant. Nous avons tendance à toujours être pressé par le temps et, ainsi, de ne pas avoir le temps de se poser et de profiter de l'environnement qui nous entoure. Cette excursion sur les berges du Rhône et dans la zone du Vieux-Rhône nous a permis de se reconcentrer sur nous-mêmes, et interioriser notre conception du rapport Homme-Nature. » (C.)

En outre, le travail de médiation de l'artiste, partant des ressentis et synthétisant les visions de chacun de façon structurée, avec toute son expertise, a permis l'émergence d'idées riches, personnelles et décomplexées qui ont rarement cours dans un cours de didactique « classique ».

En termes de didactique, les étudiant.e.s ont relevé que la sortie et leur présence en milieu naturel leur ont permis d'acquérir, de comprendre ou d'inférer plusieurs pistes didactiques, relevé dans leurs rapports écrits, et synthétisés dans le tableau suivant, qu'ils ont pu transférer ensuite dans l'élaboration de leurs productions didactiques-

Objet d'apprentissage	Modalités d'apprentissage
dimension plus riche et complexe du sujet via l'observation en direct d'éléments sinon inaccessibles	Apprentissage plus actif
construction d'un rapport personnel avec l'objet d'études	nécessité d'une préparation bien organisée et minutieuse (par exemple plastifier les supports en cas de pluie, ou prévision d'un lieu au sec pour écrire)
comparaison du lieu actuel et réel avec des cartes du passé, et des projections d'avenir (corrections du Rhône)	activités outdoor pour renforcer les relations (élèves-élèves/ élèves-enseignant.e.s)
importance du Rhône (et de l'environnement en général) dans l'histoire économique et sociale locale, nationale, internationale.	collaboration nettement facilitée
dimension plus riche et complexe du sujet via les émotions et expériences sensorielles permises par la présence sur les lieux.	interdisciplinarité rendue possible et beaucoup plus perceptible
contrôle, apprivoisement et « renaturation » souhaitable/souhaitée)	être dehors en nature permettrait, selon leur propre expérience vécue, d'être plus détendu, moins préoccupé par des cadres formels (places assises, classe, horaires, autres étudiants rythmés par les sonneries et les horaires, habitus sociaux d'école) et ainsi plus disponibles cognitivement pour développer des idées
développement économique et liens avec problématiques actuelles environnementales (notamment réchauffement climatique)	le mouvement physique (marche à pieds, déplacements dans l'espace et activités concrètes) semble, selon leurs propos, avoir « dynamisé » leur pensée

	implication personnelle et confrontation avec l'objet lui-même sur le plan visuel, sonore et même tactile qui permettent d'augmenter l'intérêt et de plonger l'apprenant dans une tâche
lien entre objet d'apprentissage et vie quotidienne	intériorisation des problématiques abordées par l'expérimentation personnelle sensorielle et émotionnelle
Observation directe et prise de conscience plus évidente de l'impact de l'humain sur le milieu naturel	discussions informelles qui ont permis d'enrichir les réflexions

Il nous semble apparent dans ce qui ressort de cette analyse, que de façon récurrente, la sortie en milieu plus ou moins naturel a inféré et/ou facilité une mise en lien nette entre objets d'apprentissage historiques/géographiques avec des questions environnementales (impact humain sur l'environnement et le climat), et des questions socialement vives (faut-il et comment faut-il aménager les berges du Rhône ? Faut-il rendre à la Nature ce qui lui appartient ? comment notre rapport à l'environnement impacte notre futur ?), qui n'apparaissent d'ordinaire quasiment jamais, et que nous espérons voire émerger par notre dispositif. Nous espérons également voir émerger ces liens non seulement dans l'installation que nous préparons avec les étudiant.e.s mais également dans leur enseignement, pour suivre les visées épistémologiques des SHS que nous avons développées en introduction théorique.

Néanmoins, les étudiant.e.s ont également relevé des limites et des points de résistance :

- difficultés et complexité d'organisation logistique et de gestion d'une sortie
- sécurité et gestion de la discipline
- difficulté de gestion émotionnelle pour des jeunes et risque de l'intime

Une limite qui n'apparaît pas dans les rapports mais ressort régulièrement des propos des enseignant.e.s en formation ou en fonction est celle du facteur temps et la pression de « devoir faire le programme », ce qu'une sortie et une approche problématisée viendrait contrecarrer. Evidemment, ces réticences sont à prendre en considération, car elles représentent les obstacles majeurs si l'on veut faire évoluer les pratiques. En ce sens, nous essayons, par ce projet, de leur montrer (et si possible montrer à d'autres enseignant.e.s et/ou formateur-trices d'enseignant.e.s), à quel point les étudiant.e.s ont appris, de façon complexe et approfondie, à la fois sur l'objet d'apprentissage « Rhône » en histoire et en géo, et à la fois sur l'objet de formation « didactique », sans que nous ayons suivi un programme linéaire, chronologique et structuré de la manière dont sont structurés les habituels « programmes » que les enseignant.e.s semblent devoir « tenir », sans que l'on sache réellement d'où vient cette injonction.

3.1. Conclusions

La prise de conscience permise par l'expérimentation en milieu naturel prévue dans notre dispositif de formation nous apparaît comme fondatrice dans notre expérience de formatrices. En effet, il nous apparaît que cette expérience -qu'il nous reste à achever à l'heure actuelle en élaborant l'exposition (l'installation)- soit porteuse d'un grand nombre de pistes différentes pour exploiter la dimension d'apprendre par la nature, pour la nature. Pour optimiser la formation des enseignant.e.s dans une perspective innovante et plus en adéquation avec le développement des sociétés humaines actuelles, il nous semble que sortir, observer le rapport humain/environnement naturel, l'expérimenter par les cinq sens et via les émotions des apprenant.e.s permette de développer une didactique des SHS axée sur les défis réels et les enjeux actuels de ces disciplines. Cette approche nous semble en

effet aller dans le sens d'une émancipation citoyenne, d'apprenants et futurs citoyens actifs et acteurs, sensibles et sensés, qui utilisent les connaissances et la co-construction des connaissances, de façon interdisciplinaire, pour comprendre un monde complexe, ses interactions, ses problématiques. Enfin, et non des moindres, ces éléments sont à notre sens des tremplins pour développer la capacité et le désir de penser -et d'agir- un monde de demain viable et harmonieux.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American journal of health promotion: AJHP*, 12(1), 8-10.
- Boutonnet, V. (2019). Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants d'histoire-géographie du secondaire au Québec : épistémologie pratique et agentivité. *Éducation et francophonie*, 47 (2), 83-101.
- Class, B., & Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Education: vers une nouvelle approche?. *Frantice. net*, 7, 5-16.
- Deschênes, M., & Laferrière, T. (2019). Le codesign d'une plateforme numérique fondé sur des principes au service de l'agentivité des enseignantes et des enseignants en contexte de développement professionnel| Co-Design of a Digital Platform Based on Principles Supporting Teachers' Agency in the Context of Professional Development. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 45(1).
- Doussot S., Fink N. (2018), «Autonomisation de la classe d'histoire et critique historique», in Ethier Marc-André, Lefrançois David, Audigier François (éd.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Belgique : De Boeck, 93-108. Doussot, S., & Vézier, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation: une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Éducation et didactique*, 8(8-3), 111-139.
- Falaize, B. (2019). Review of [Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (dir.). (2019). *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec*. M éditeur]. *Revue des sciences de l'éducation*, 45 (3), 168-169. <https://doi.org/10.7202/1069645ar>
- Gagnon-Tremblay, A., Madary, L., & Turcotte, J. (2020), « Co-développement de l'agentivité chez l'enseignant et les élèves de niveau secondaire et éducation relative à l'environnement. » In : Barma, S.(dir). (2020). *Construction sociale et culturelle des connaissances : 1er collectif étudiant*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/construction-sociale-et-culturelle-des-connaissances-1er-collectif-etudiant>
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment: de quel pouvoir s'agit-il? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 137-149.
- Lefrançois, D., Éthier, M. A., Demers, S., & Fink, N. (2014). « Agentivité, citoyenneté et manuels scolaires au primaire. » *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise—Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*, 125-147.
- Maury, Y., & Hedjerassi, N. (2020) Empowerment, pouvoir d'agir en éducation : à la croisée entre théorie (s), discours et pratique (s). *Spirale : Revue de recherches en Education*. 66. (3-14)
- Meirieu, P. (2015). *L'École mode d'emploi: Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux : ESF Sciences humaines.
- Morin, M., Therriault, G., Bader, B. (2019). « Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble », 51 | 2019, En ligne : <http://journals.openedition.org/edso/5821>
- Pourtois, J. P., et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Belgique : Éditions Mardaga.

Noël, P. M. (2014). *Épistémologie, histoire et historiens: considérations conceptuelles, méthodologiques et empiriques autour du discours que les historiens tiennent sur leur savoir*. Thèse de doctorat. Université de Laval, Québec.

Terzidis, A., et Darbellay, F. (2017). Un développement professionnel durable ? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation (Canada)*, 43, 124-153.

Terzidis, A. (2020). La créativité didactique pour sortir des classes, des manuels, des habits de l'enseignement de l'Histoire: une Recherche Design en Education en didactique de l'Histoire au secondaire II. In: Altérité, Anderssein, Alterità, *Didactica Historica*. 6/2020

Terzidis, A. (2021). De l'hybridation à la professionnalisation des enseignants, ou quand la didactique de l'Histoire sort de ses gonds: une étude de cas *IPTIC. (1)* (En ligne)

Tutiaux-Guillon, N. (2004). Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants: un facteur d'inertie disciplinaire. *Journée d'étude didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, IUFM Basse-Normandie Caen-19-20 Octobre*.