

Les moyens d'enseignement romands en sciences humaines et sociales vont-ils réellement modifier les pratiques ?



Alain Pache

Professeur HEP ordinaire, HEP Vaud (Suisse)

Samuel Fierz

Chargé d'enseignement en didactique des sciences humaines et sociales et de sciences de la nature, HEP Valais, St-Maurice (Suisse)

Lucien Reymondin

Chargé d'enseignement, HEP Vaud (Suisse)

Béatrice Rogéré Pignolet

Chargée d'enseignement, HEP Vaud (Suisse)

Joël Schwab

Chargé d'enseignement, HEP Vaud (Suisse)

Résumé

Ce texte présente dans un premier temps l'origine et les étapes de mise en œuvre d'un nouveau plan d'études et de nouveaux moyens d'enseignement, en Suisse romande, pour les disciplines des sciences humaines et sociales. Après avoir mis en évidence les principaux enjeux épistémologiques et didactiques d'un tel changement, le texte propose une première analyse d'une recherche exploratoire qui vise à mieux comprendre l'usage que les enseignantes et les enseignants font de ces nouveaux moyens ainsi que ce qui se joue en termes d'apprentissages dans le quotidien de la classe. Ces résultats font apparaître une tension entre des moyens d'enseignement attractifs et jugés intéressants, car ils renvoient à des questions d'actualités, et de nouveaux enjeux pour lesquels le corps enseignant estime être mal outillé, comme, par exemple, l'usage d'un moyen de référence en SHS, l'enseignement de la pensée systémique (ou complexe) ou encore le travail autour de la complexité de certaines ressources didactiques.

Mots-clés : sciences humaines et sociales (enseignement des), équipement et matériel pédagogiques, enseignement primaire et élémentaire, Suisse

Abstract

Will the teaching resources for the humanities and social sciences in French-speaking Switzerland really change practices? — This paper begins by outlining the origins and stages of implementation of a new curriculum and new teaching resources for the humanities and social sciences in French-speaking Switzerland. After highlighting the main epistemological and didactic issues involved in such a change, the text offers an initial analysis of the exploratory research carried out with the aim of gaining a better understanding of the use that teachers make of these new resources and what happens in terms of learning in everyday classroom life. The results reveal a tension between teaching resources that are attractive and considered interesting because they address current issues, and new challenges for which teachers feel ill-equipped, such as the use of a reference resource in social sciences and humanities, the teaching of systemic (or complex) thinking or work on the complexity of certain teaching resources.

Keywords: humanities and social sciences (teaching of the), educational equipment and materials, primary and elementary education, Switzerland

Depuis 2010, le Plan d'Études Romand donne une nouvelle orientation aux disciplines des sciences humaines et sociales (SHS). Il s'agit d'un changement important, qui se manifeste sur trois plans différents : institutionnel, matériel et didactique. Ainsi, pour les enseignantes et enseignants, il s'agit d'acquérir de nouvelles compétences tout en s'appropriant les moyens d'enseignement romands qui sont mis à leur disposition depuis 2012.

La formatrice et les formateurs que nous sommes s'interrogent sur le lien entre ces nouvelles normes disciplinaires – par exemple l'accent mis sur la démarche d'enquête ou sur les concepts-clés – et les pratiques enseignantes. Existe-t-il une convergence ou, au contraire, un champ de tension entre ces deux niveaux ? Comment les enseignantes et enseignants s'approprient-ils ces nouvelles normes et pour quels résultats dans la classe ? Voici deux questions qui constitueront le fil conducteur de notre texte.

Dans un premier temps, nous présentons quelques éléments du contexte suisse romand. Nous présentons ensuite notre problématique et nos questions de recherche, puis le dispositif méthodologique retenu. Enfin, quelques résultats provenant de la phase exploratoire de notre recherche permettront de dégager quelques champs de tension et obstacles, autant de défis que la formation devrait permettre de relever.¹

1. Un changement institutionnel en Suisse romande

Dans le contexte fédéraliste suisse, les cantons sont souverains en matière d'éducation. L'avènement du Plan d'Étude Romand (PER) et des Moyens d'Enseignement Romand (MER) sont le reflet d'une volonté de coordination et d'harmonisation décidée entre les cantons et dont les principales étapes sont les suivantes :

- Concordat scolaire de 1970, donnant naissance à la CDIP (Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique) et à la CIIP (Idem, mais à l'échelle de la Suisse romande et italophone).
- Harmos : nouveaux articles constitutionnels d'harmonisation scolaire, acceptés par le peuple et les cantons en 2006 et entrés en vigueur en 2009.
- Convention scolaire romande (CSR), entrée en vigueur en 2009, pour mettre en œuvre Harmos en Suisse romande et le prolonger sur des objectifs communs aux cantons romands (moyens d'enseignement, etc.).
- Publication par la CIIP du Plan d'Études Romand (PER, 2010).
- Publication par la CIIP des Moyens d'Enseignement Romands en SHS : 1-2H² : 2012 ; 3-4H : 2014 ; 5-6H : 2014 ; 7-8H : 2016 ; 9H : dès 2016 en version probatoire dans certains cantons ; 10H : 2017 (idem) ; 11H : 2018 (idem).

Au final, les moyens d'enseignement sur lesquels porte notre recherche sont donc les premiers moyens romands construits sur la base d'un premier plan d'études commun intégrant pour la première fois l'ensemble de la scolarité obligatoire de la 1H à la 11H (élèves de 4 à 15 ans). Ces « premières » ne sont pas insignifiantes et constituent un changement important sur le plan institutionnel. Le commentaire ci-dessous en souligne la portée :

Ces programmes cantonaux étaient et restent en partie profondément ancrés dans la culture pédagogique locale. Les domaines les plus rebelles à la recherche d'un consensus intercantonal ont été par conséquent, durant la longue élaboration du Plan d'études romand, l'Histoire et la Géographie, ainsi que les aspects propres à la Citoyenneté, qui se retrouvent également en partie dans la Formation générale. Au terme d'une large consultation, les consensus ont été négociés, les objectifs et

¹ La recherche dont il est fait état dans ce travail implique des chercheuses et des chercheurs des HEP de Fribourg, Valais et Vaud ainsi que de l'Université de Genève. Elle est soutenue par le 2Cr2D. <https://www.2cr2d.ch/lusage-des-moyens-denseignement-dans-lenseignement-des-shs/>

² 1-2H = 4-6ans, 3-4H = 6-8 ans, 5-6H = 8-10 ans, 7-8H = 10-12 ans, 9-11H = 12-15 ans ; ces degrés sont regroupés par cycles : cycle 1 : 1H à 4H ; cycle 2 : 5H à 8H ; cycle 3 : 9H à 11H.

contenus encore amendés et complétés, jusqu'à l'adoption finale du PER en 2010. Celui-ci est aujourd'hui notre référence commune. (Plaquette de présentation des MER SHS au Cycle 3, CIIP, 2019, p. 2)

L'annexe 1 présente la collection des moyens d'enseignement romands (MER) en SHS en exposant les supports retenus pour chaque degré : guide didactique pour l'enseignant, livre élève, fichier élève, fichier « outil » élève. Elle fait l'objet d'une édition papier et d'une version numérique avec des compléments en ligne (documents numériques mobilisables en classe). Le tableau donne également un aperçu des thématiques traitées en géographie ou en histoire sur l'ensemble de la scolarité obligatoire en Suisse romande.

Ce matériel a été introduit graduellement dans les cycles d'enseignement selon le calendrier présenté à l'annexe 2. Notons qu'il varie selon les cantons et que le déploiement sur les trois cycles s'est fait sur près de dix ans, entre 2012 (cycle 1) et 2022 (cycle 3).

2. Redéfinition didactique de la géographie, de l'histoire et de la citoyenneté

La redéfinition didactique faite ici va présenter et mettre en relation deux espaces didactiques distincts (Reuter et al., 2013) : celui des prescriptions et recommandations institutionnelles et celui de la recherche en didactique.

2.1. Prescriptions institutionnelles

Les *Sciences Humaines et Sociales* (SHS³) constituent un des six domaines disciplinaires du PER aux côtés des Langues (L), de Maths et Sciences de la Nature (MSN), des Arts (A), de Corps et Mouvement (CM) et de l'Education Numérique (EdNum). Ce découpage par domaine marque le désir de construire à l'école un pôle disciplinaire qui étudie les *sociétés*, dans leurs relations à l'espace, dans leur temporalité, et dans leur articulation avec les individus (gestions et décisions collectives intégrant les individus). C'est dans cette perspective que sont insérées les disciplines traditionnelles à savoir respectivement la géographie (objectif d'apprentissage SHS 21/31), l'histoire (SHS 22/32) et la citoyenneté (SHS 24/34) aux côtés d'une volonté de travailler les compétences d'analyse des situations sociales (SHS 23/33). L'éthique et les cultures religieuses font également partie de ce domaine en tant que spécificité cantonale (ECR ; SHS 25/35). Pour la lectrice et le lecteur du PER, un bref texte introductif (visées prioritaires) rappelle l'enjeu des SHS comme suit :

Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps ; identifier et analyser le système de relations qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres. Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments. (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Plan d'études romand, Cycle 3, Neuchâtel, 2010, p. 61)

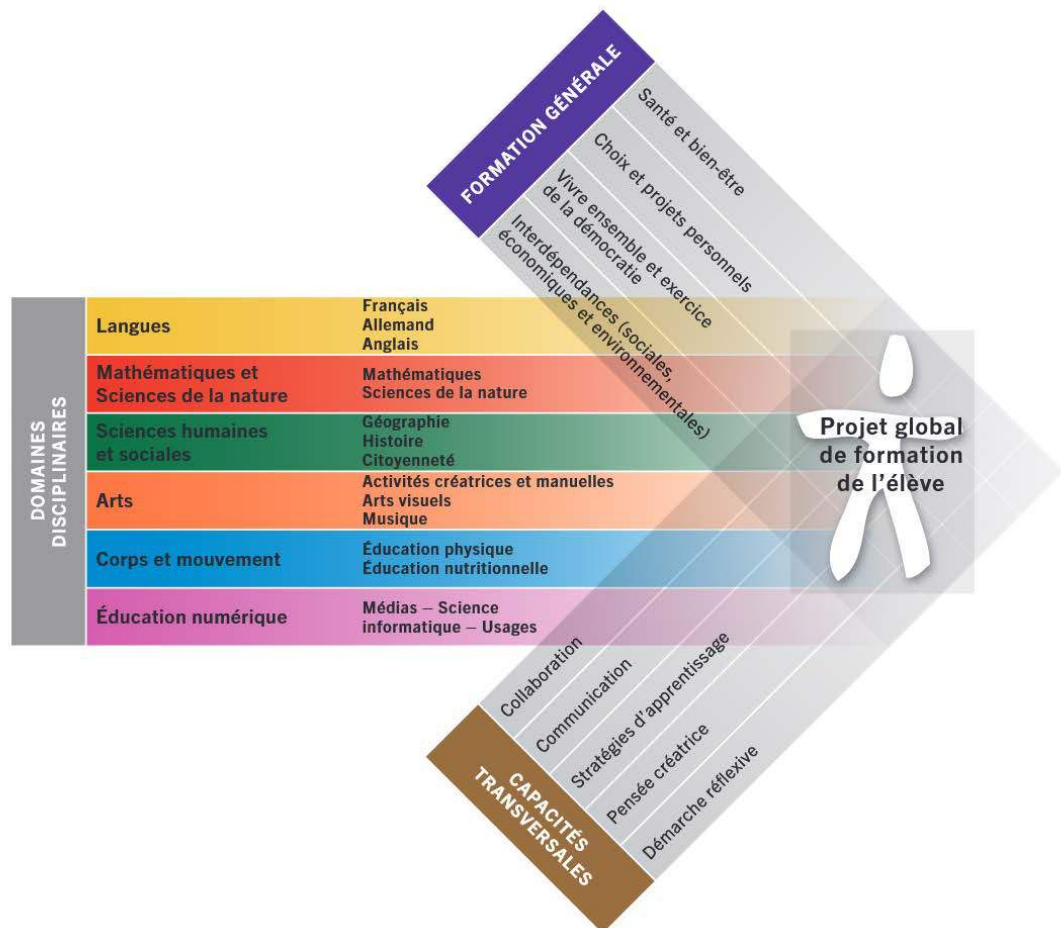
Dans son projet global de formation de l'élève, le PER comprend deux autres dimensions en plus des domaines disciplinaires : la Formation Générale (FG) et les Capacités Transversales (CT). La formation générale rend visible les défis éducatifs et valeurs de référence du PER :

- Maîtriser les images, l'information et les techniques de l'information (FG11/21/31) ;
- Préserver sa santé (FG12/22/32) ;
- Se construire un projet de vie (FG13/23/33) ;
- S'inscrire dans une citoyenneté démocratique (FG 14-15/24-25/34-35) ;
- Assurer la durabilité sociale, économique et environnementale (FG16-17/26-27/36-37).

³ Cet acronyme et tout ce qui suit entre parenthèses sont les acronymes et appellations officiels utilisés dans le PER.

Tout comme les capacités transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive), la formation générale est à articuler avec les domaines disciplinaires, comme le rappelle la figure 1. Le PER suggère donc que ces enjeux soient travaillés *en situation* et non pour eux-mêmes. C'est pourquoi les activités et les thèmes qui vont être déclinés en SHS (géographie et histoire) seront teintés par les préoccupations de la citoyenneté, de la durabilité des modes de vie et des décisions ou de la circulation des images et de l'information.

Figure 1 - Architecture générale du Plan d'Études Romand (PER), 2010



Les Moyens d'enseignement romand ont été développés dans cette perspective, en signifiant ces changements didactiques de diverses manières (construction des séquences, choix des thèmes et situations de travail, communications faites aux enseignantes et enseignants, déclinaison des activités pour les élèves, tâches proposées dans le feuillet élève, etc.).

Ainsi, les MER amènent une double redéfinition didactique par rapport aux enseignements de géographie, histoire et citoyenneté. D'une part, il s'agit d'inscrire ces disciplines traditionnelles dans la perspective du domaine SHS pour nourrir un questionnement sur la société et ses défis actuels (FG), construire des problématiques de travail, engager des investigations mettant en œuvre les regards historiens ou géographes, utiliser des outils pour mener ces enquêtes et aboutir à des constats et des compréhensions temporaires mais construits sur les situations sociales qui auront été travaillées, qu'elles soient actuelles, passées ou futures. D'autre part, il s'agit d'explicitier et faire construire les concepts-clés centraux de chacune des disciplines qui se définissaient dans les ouvrages précédents davantage par les thèmes et situations traitées que par les concepts et outils de la discipline. Ce travail se fait de façon spiralaire, du cycle 1 au cycle 3, en déclinant à des niveaux de complexité adaptés les concepts géographiques (acteurs, localisation, organisation de l'espace, échelle) et historiques (changement/permanence, périodisation, traces et mémoires, sources, mythe et histoire ainsi qu'histoire et mémoire, représentations de

l'histoire). Évidemment, les MER veillent à ce que cette construction conceptuelle puisse se faire sur des situations que les élèves peuvent investir : on travaille par exemple sur l'organisation du bâtiment scolaire et de la cour en 1-2H.

2.2. Contextualisation didactique

Les choix présentés ci-dessus trouvent un ancrage théorique dans divers travaux fondateurs et connus, que Lévy (1986) résume particulièrement bien :

Chaque science possède un relativement petit nombre de structures explicatives fondamentales qu'il est possible de simplifier sans les déformer pour les rendre accessibles y compris à de jeunes enfants. On apprend donc d'un bout à l'autre de ses études les mêmes concepts, sous des présentations de plus en plus complexes. La démarche d'apprentissage est très tôt mise en place, car il existe une similitude essentielle entre l'appropriation de nouvelles structures de pensée par l'« apprenant » et l'invention de structures inédites par le chercheur. (Bruner, 1971, cité par Lévy, 1986, p. 20)

Enfin, cette approche, qui définit, à la suite de Jean Piaget, la connaissance comme un acte, d'ailleurs d'autant plus efficace qu'il est conscient, ne récuse pas l'intérêt de mémoriser les connaissances acquises, mais, avance l'idée, en accord avec les biologistes du cerveau, que la précocité du stockage n'est finalement utile que si les unités de mémoire sont rendues fonctionnelles par de nombreuses interrelations. (Lévy, 1986, p. 20)

Dans la foulée de ces précurseurs, les structures explicatives fondamentales des SHS ont été mises en évidence par Audigier et al. (2011) en même que les actes d'apprentissage posés en conscience par l'élève : approches de problématiques actuelles par détour/retour et élaboration d'un appareil de concepts d'analyse SHS contribuant à leur compréhension. Dans la foulée, Hertig (2018) résume ces enjeux pour la géographie (approche de la complexité, concepts-clés) tandis que Jenni et al (2013) développent plus particulièrement la façon de construire un enseignement problématisé où l'élève apprend à s'emparer et traiter des questions d'actualité en faisant des liens entre les savoirs. Ces travaux cherchent à réorienter les pratiques afin de donner plus de sens aux enseignements/apprentissages en géographie (et en histoire indirectement), et ce dans un contexte de recompositions disciplinaires (Audigier et al., 2015).

Tant dans les indications proposées à l'enseignant que dans les tâches proposées aux élèves, les MER s'inscrivent dans ces enjeux. Outre une certaine gradation dans l'appropriation des concepts-clés des disciplines et dans l'abstraction des situations abordées, il y a une progressive *dévolution* (Astolfi, 1997 ; Sensevy, 2007) à l'élève de la démarche d'enquête, de l'utilisation des outils mobilisés dans l'enquête et de la conscience disciplinaire (Reuter, 2003). On attend des élèves qu'ils intègrent et mobilisent progressivement le questionnement géographique ou historique et les démarches de travail de ces disciplines.

Une progression entre les cycles est aussi attendue sur le plan de la *métacognition* (Doudin, Martin & Albanese, 2002). L'élève est invité à expliciter progressivement ses conceptions, ses questionnements, ses démarches, ses analyses, ses conclusions, ses doutes, etc.

De façon très résumée, les MER cherchent à aider les enseignantes et enseignants à construire un *contrat didactique* (Sarrazy, 1995) adapté aux enjeux du domaine SHS. Des indications du guide pour l'enseignant 3-4H explicitent très clairement ce contrat didactique et comment il évolue au fil des étapes de l'enquête présentées sur la figure 2. Pour favoriser la dévolution à l'élève et sa métacognition, des feuillets *Memento* ou *ODR* (Outils, Démarches, Références) ont été développés au cycle 2 et au cycle 3. Sorte de tableau de bord en SHS, ils peuvent être mobilisés sur plusieurs années, aussi bien en histoire qu'en géographie ; l'élève y trouve une présentation du cadre disciplinaire (voir figure 3), des indications sur la façon de travailler avec des outils, mais également des références (cartes, frises, schéma sur l'organisation de la société) ou des

tableaux synthétiques où ils notent les principaux constats (grandes évolutions en histoire ; caractéristiques des acteurs et des organisations d'espaces étudiés en géographie).

Figure 2 - Étapes de la démarche d'enquête présentée dans le Guide pour l'enseignement 3-4H

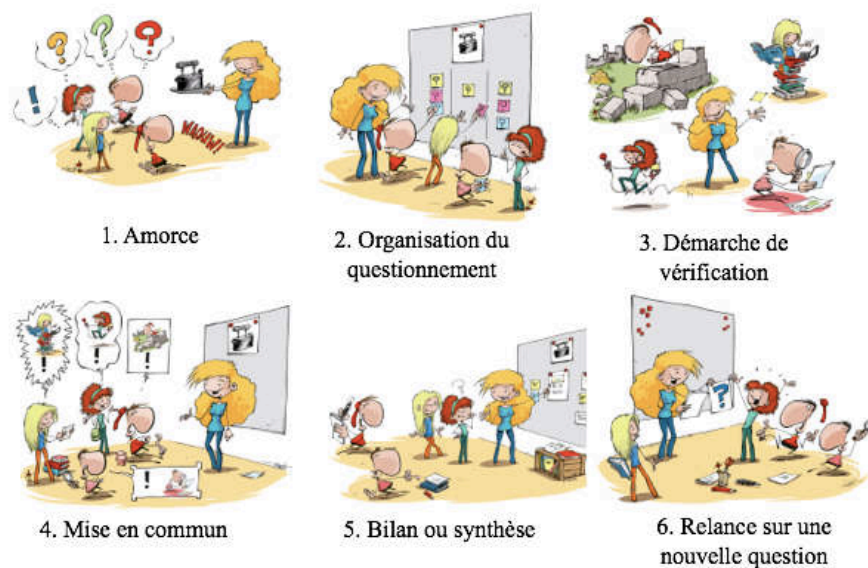
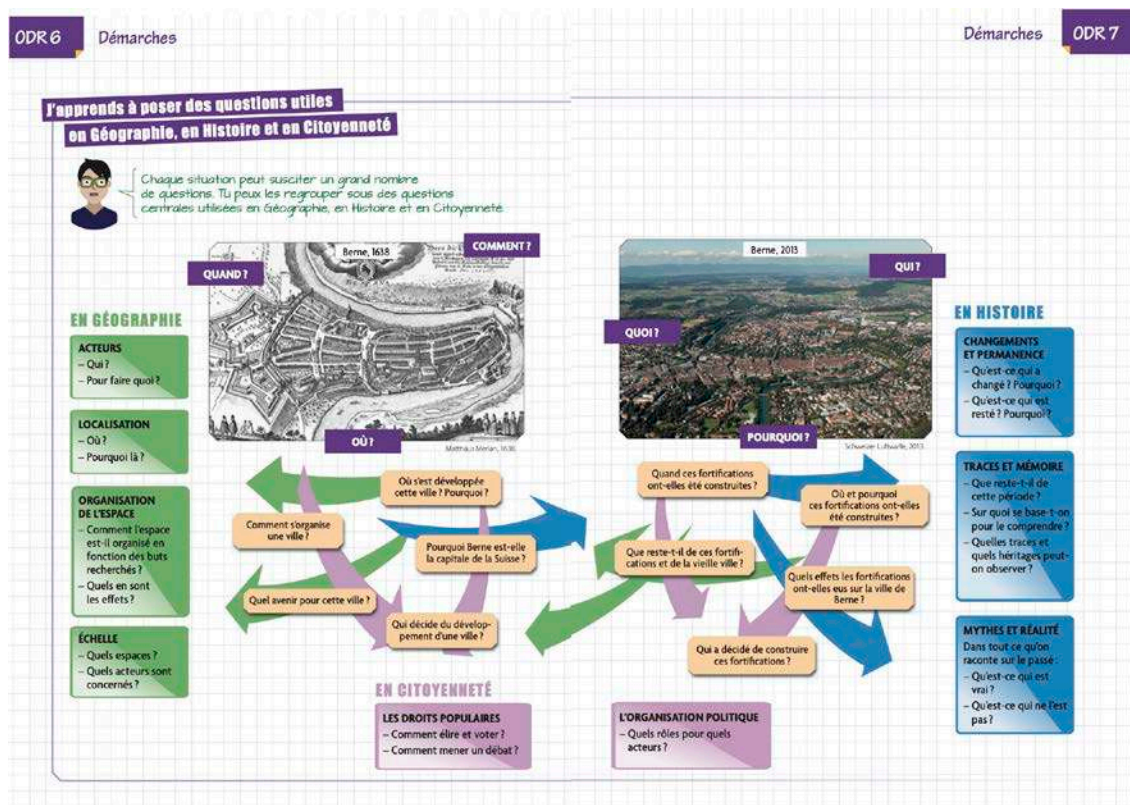


Figure 3 - Outils, démarches et références 7-8H, 2016



À ce jour, les MER en SHS ont fait l'objet de quelques analyses recueillies dans une publication en ligne de la CIIP. Elle traite du caractère novateur du domaine SHS du PER (Fierz, 2017), de la façon dont les MER sont construits en Géographie (Jenni, 2017) et en Histoire (Fink, 2017), de la nécessité de produire des MER (Maradan, 2017) et du processus d'élaboration des MER avec

l'idée de convention épistémologique développée par Walter (2017). Une présentation du dispositif de probation mis en place pour les MER de 9, 10 et 11H a également été réalisée (Kassam, 2017). Ces différentes contributions développent plus en avant les points évoqués ci-dessus (renouvellement épistémologique, structuration autour des concepts-clés, finalités citoyennes, démarche de recherche) et mettent en évidence toute la complexité d'un processus éditorial initié et piloté par plusieurs cantons romands, autrement dit par plusieurs systèmes éducatifs ayant leurs logiques propres.

3. Problématique de recherche

Depuis le début du XX^e siècle, le manuel scolaire a fait l'objet de nombreuses critiques. Il a d'abord été critiqué par Freinet (1928), qui, l'a accusé de tuer le sens critique et d'enfermer l'élève dans un « carcan ». De telles critiques sont d'ailleurs aujourd'hui reprises par Heimberg (2019), qui montre que les situations historiques abordées dans les manuels sont souvent présentées de manière trop simpliste et complaisante pour le pays d'appartenance.

Avec une autre approche, les travaux de l'équipe ESCOL ont montré l'évolution entre les manuels de l'après-guerre (1945-1965) et les manuels du XXI^e siècle. Les premiers présentent le savoir de manière linéaire, alors que les seconds regroupent des « textes composites » qui exigent de la part de l'enseignant et des élèves une reconstruction des liens et donc du texte du savoir, avec le risque d'augmenter les inégalités scolaires dans le cas où ce travail resterait implicite (Bonnery, 2015).

D'autres études ont montré que le manuel n'a pas d'effet structurant sur les pratiques enseignantes et que c'est davantage la conception de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enseignant qui s'avère déterminante (Boutonnet, 2015). Par ailleurs, les travaux de Barbosa Oliveira (2016) signalent que les curricula « penséspratiqués » sont uniques et adaptés au contexte d'enseignement. Ils ne seraient en aucun cas l'application stricte d'un modèle théorique ou d'une prescription.

Les travaux portant sur le rapport au support nous intéressent également, car ils mettent en évidence trois manières d'appréhender le manuel : l'*utilisateur* (qui fait confiance aux auteurs de manuels), l'*adaptateur* (qui s'en inspire pour proposer aussi d'autres documents) et le *concepteur*, qui, à l'inverse, ne s'appuie pas du tout sur le manuel (Leroy, 2010, 2013 ; Priolet & Mounier, 2018). Les auteurs de ces travaux, réalisés en didactique des mathématiques mettent également en évidence le fait que le rapport au support des enseignants varie en fonction de la phase de conception ou de mise en œuvre de l'enseignement⁴.

Enfin, bon nombre de travaux portant sur le numérique à l'école insistent sur la nécessité de ré-interroger la place du manuel scolaire compte tenu de l'accès immédiat à l'information qui caractérise la société actuelle (Allouche, 2019).

Compte tenu de ces divers éléments, nous pouvons examiner nos questions de recherche sous un angle nouveau qui amène à formuler deux hypothèses :

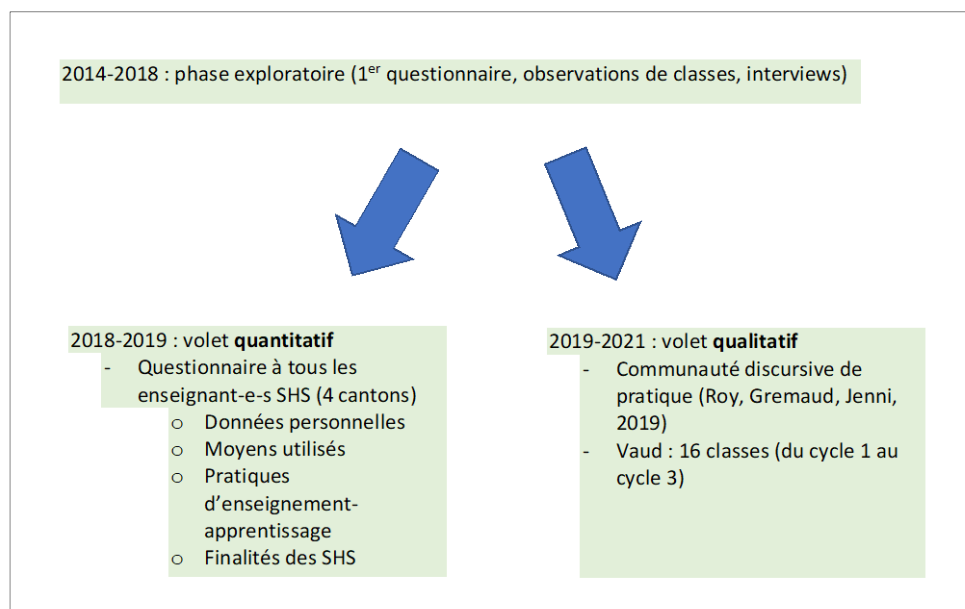
- Hypothèse 1 : Même si le manuel scolaire peut s'avérer utile pour l'enseignante ou l'enseignant, les conceptions qu'il ou elle a de sa discipline et de l'apprentissage seront à la base de ses choix didactiques.
- Hypothèse 2 : L'usage que les enseignantes et enseignants font des manuels ne révèle pas de changement majeur dans leurs pratiques.

⁴ Dans le cas des sciences humaines et sociales, cette typologie va certainement devoir être adaptée. Elle constitue néanmoins un bon point de départ.

4. Méthodologie

Comme le montre la figure 4 ci-dessous, cette contribution s'inscrit dans une recherche qui articule des données quantitatives et des données qualitatives et qui comprend une phase exploratoire (2014-2018) et une phase principale (2018-2021). Bien qu'elle ne porte que sur la phase exploratoire, nous présentons l'ensemble de la recherche, notamment pour donner le contexte d'autres articles publiés dans ce même numéro.

Figure 4 - Dispositif méthodologique



4.1. Phase exploratoire (2014-2018)

Lors de la phase exploratoire, nous avons élaboré un premier questionnaire qui permettait de recueillir l'avis de 95 participantes et participants suite à une formation continue portant sur l'introduction des MER dans les degrés 5-6H (élèves de 10-11 ans)⁵. Ce questionnaire comprenait onze questions de portée générale à laquelle il était demandé d'indiquer un degré d'accord sur une échelle de Likert à quatre positions (pas du tout d'accord, pas vraiment d'accord, en partie d'accord, tout à fait d'accord). Après passation, entre 2014 et 2018, les questions ont été traitées avec le logiciel SPSS.

Le questionnaire comprenait également une question ouverte qui permettait de recueillir les remarques générales des enseignantes et enseignants. Cette question a été traitée avec le logiciel Alceste, un logiciel d'analyse textuelle. Une question contextuelle permettait en outre de renseigner les variables « genre », « années d'expérience », « formation » et « date ».

Nous avons également élaboré une grille d'observation des pratiques de classe, lesquelles ont pu être complétées par nos étudiants en voie Bachelor lors de l'année académique 2017-2018. Nous avons pu recueillir 36 observations en géographie. Par ailleurs 16 interviews d'enseignantes et enseignants ont été réalisées. Ce sont les principaux résultats de cette phase exploratoire qui sont présentés dans cet article.

4.2. Phase principale (2018-2021)

La phase principale de la recherche comprend un volet quantitatif et un volet qualitatif. Elle fait l'objet d'autres articles publiés dans ce numéro.

⁵ Cette formation comprenait trois demi-journées et était généralement organisée au sein de l'établissement scolaire.

Le volet quantitatif

Le volet quantitatif (voir Fierz & Jenni dans ce même numéro) a consisté à faire passer un questionnaire, en 2018-2019 à tous les enseignants et enseignantes de la scolarité obligatoire (primaire, secondaire 1) dans différents cantons romands. Ce questionnaire comprend les quatre parties présentées sur la figure 4. La plupart des items sont à évaluer à l'aide d'une échelle de likert à quatre positions. Certaines questions ouvertes fournissent des éléments plus qualitatifs (notamment lorsqu'il s'agit de porter un regard critique sur une formation suivie ou lorsqu'il s'agit de préciser les points forts et les limites des moyens d'enseignement.

Le volet qualitatif

Le volet qualitatif (voir Pache et al. dans ce même numéro, ainsi que Pache et al. 2021) a consisté à mettre en œuvre – en 2019-2020 et en 2020-2021 – une communauté discursive de pratique (Roy, Gremaud & Jenni, 2019) dans divers cantons. Un tel dispositif consiste à réunir des enseignants et des chercheurs dans le but de planifier, enseigner et analyser une démarche d'enseignement-apprentissage dans les disciplines des SHS. L'enjeu consiste à construire progressivement un « espace interprétatif partagé » (Ligozat & Marlot, 2016) qui a permis d'identifier les obstacles, les freins, mais également les opportunités offertes par la mise en œuvre des MER en classe.

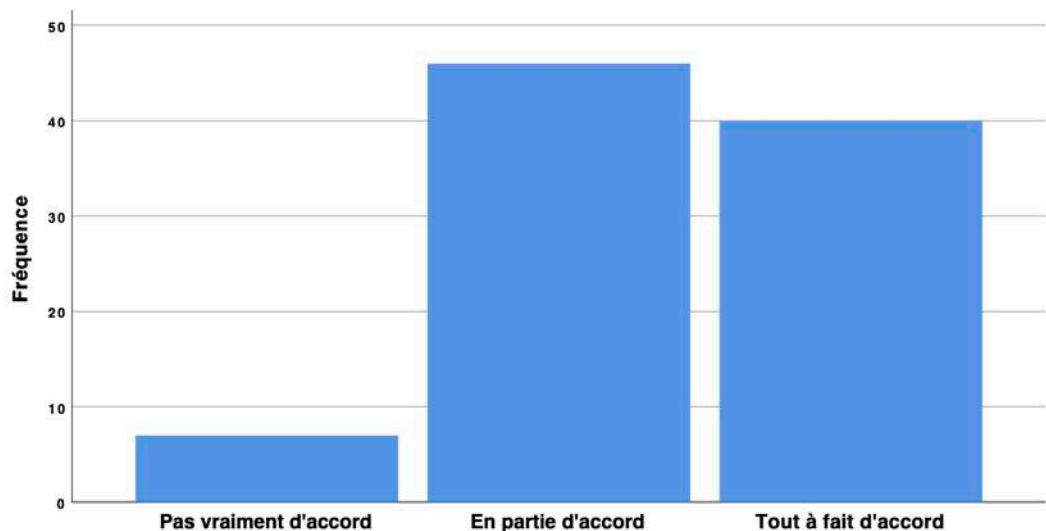
5. Quelques résultats de la phase exploratoire

5.1. Questionnaire exploratoire

L'analyse des 95 questionnaires exploratoires met en évidence un intérêt marqué des enseignantes et enseignants pour les MER (figure 5). En effet, la plupart des répondants (86/95) sont « en partie d'accord » et « tout à fait d'accord » avec l'énoncé proposé. Seuls 7 répondants ne sont pas vraiment d'accord.

Figure 5 - L'intérêt des enseignantes et enseignants pour les MER

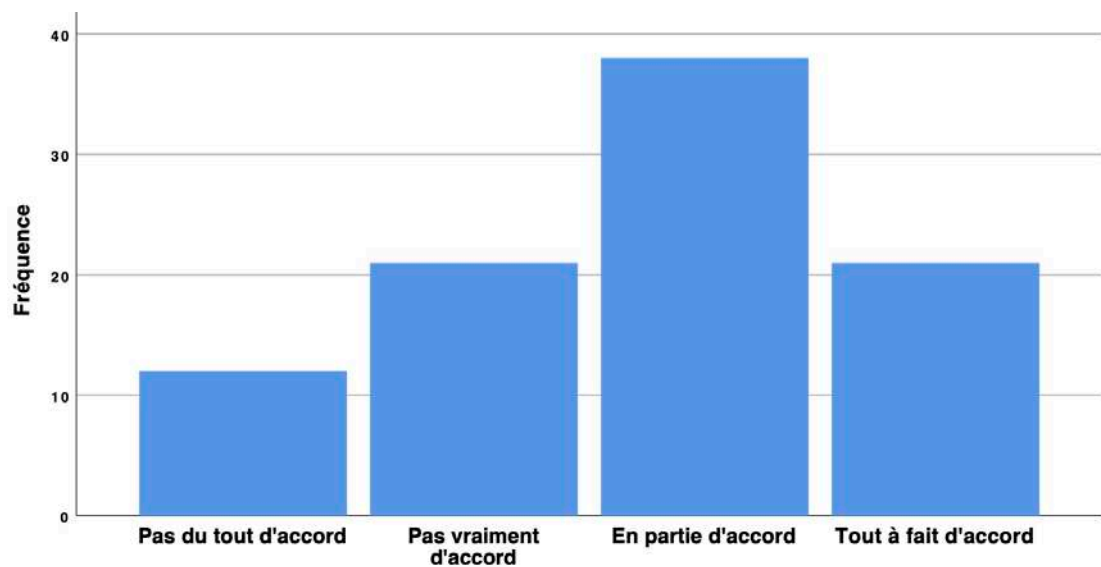
J'ai envie de mettre en œuvre, dans ma classe, les moyens d'enseignement romands 5-6 H (N =95)



Deux nouveaux objets amenés par les MER semblent à ce stade poser problème : l'utilisation du *Mémento*, l'ouvrage de référence pour les degrés 5 et 6H (figure 6) et la pensée systémique (figure 7).

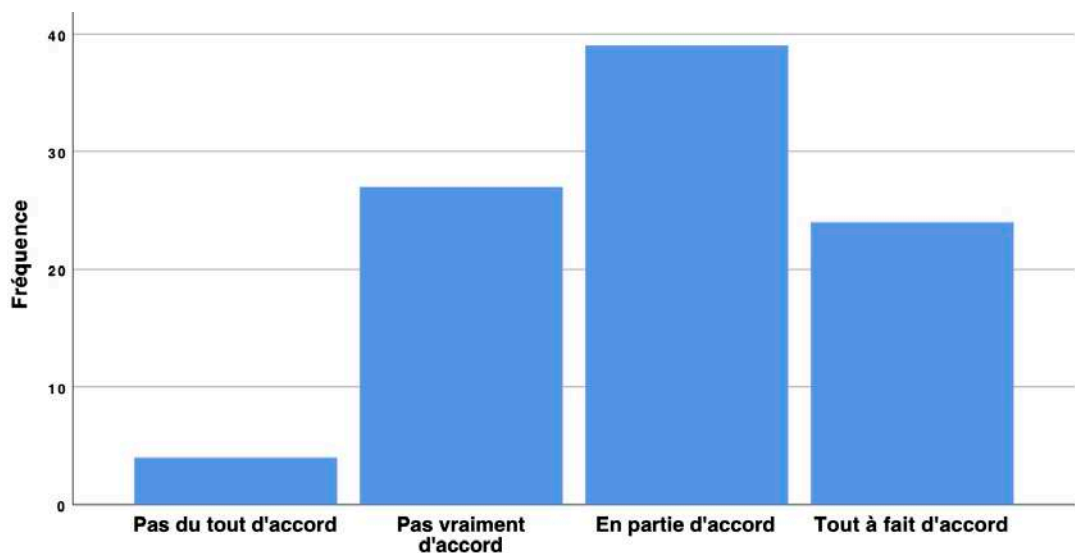
Le *Mémento* apparaît en effet comme peu utile pour environ un tiers des répondants (33/95).

Figure 6 - L'intérêt des enseignantes et enseignants pour les MER
Je trouve le Mémento 5-6 H géo utile (N =95)



En ce qui concerne la pensée systémique, plus d'un tiers, également, pense n'avoir pas bien ou mal compris les enjeux de la pensée systémique (31/95).

Figure 7 - La compréhension des enjeux de la pensée systémique
Je pense que j'ai bien compris les enjeux de la pensée systémique (N =95)



L'analyse bi-variée fait apparaître une corrélation significative entre la formation suivie et la capacité à comprendre la pensée systémique ($-.22^*$)⁶. Cela signifie que les enseignantes et enseignants formés à la Haute École Pédagogique semblent globalement mieux comprendre la pensée systémique que celles et ceux qui ont suivi une formation plus ancienne (École normale ou centre de formation et de perfectionnement dans le canton de Vaud).

Enfin, l'analyse de la question ouverte met en évidence les trois classes de discours suivantes (figure 8)⁷ :

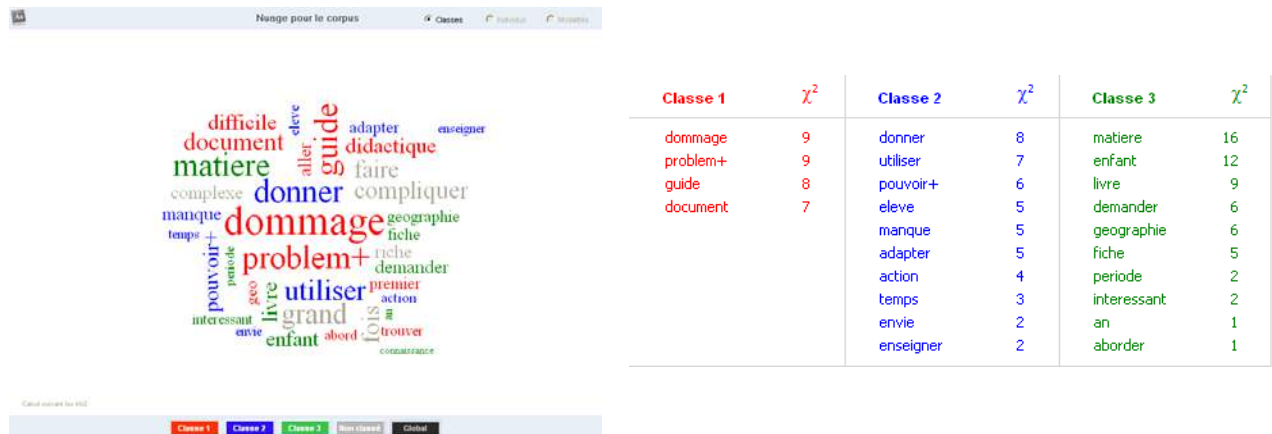
⁶ Le logiciel SPSS met en évidence les variables qui sont corrélées en précisant leur degré de significativité. Ici, la valeur p est inférieure à 0,005 car elle est signalée par un astérisque.

⁷ Le logiciel Alceste est basé sur un algorithme qui met en évidence la régularité de l'usage de certains mots (valeur du Khi^2) et la conjonction de leurs apparitions dans des portions similaires de textes. Ces classes de discours, représentées par trois couleurs sur la figure 8, doivent ensuite être interprétées de manière à en dégager du sens.

- Les regrets et difficultés (classe rouge), notamment le virage vers la géographie sociale ou le manque d'interdisciplinarité ;
- La nécessité d'adapter son enseignement (classe bleue), notamment pour les élèves mauvais lecteurs ou peu autonomes ;
- L'attrait pour la matière (classe verte), et notamment pour les questions socialement vives.

Figure 8 - Trois classes de discours (analyse Alceste)

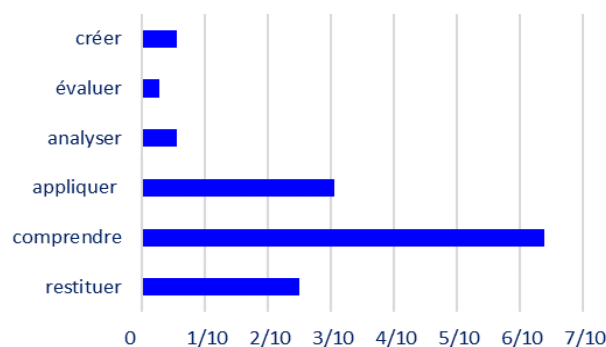
Question ouverte : Voici encore ce que j'aimerais dire au sujet de ces moyens d'enseignement



5.2. Observation de leçons

En classant, selon la taxonomie partagée par Anderson & Krathwohl (2001), les 36 « objectif(s) de la leçon » observés, nous constatons que deux niveaux sont le plus souvent travaillés (figure 9) :

- Comprendre (22/36) différents besoins, classer des métiers selon des secteurs d'activités économiques, localiser des lieux de vente ;
- Appliquer (11/36) lecture de cartes et localisation ;
- Restituer (9/36) les continents ;
- Créer (2/36) expérimentation de la boussole (hypothèses explicatives, débat), dessiner la maison de ses rêves.

Figure 9 - Niveau taxonomique des objectifs (n = 36)⁸

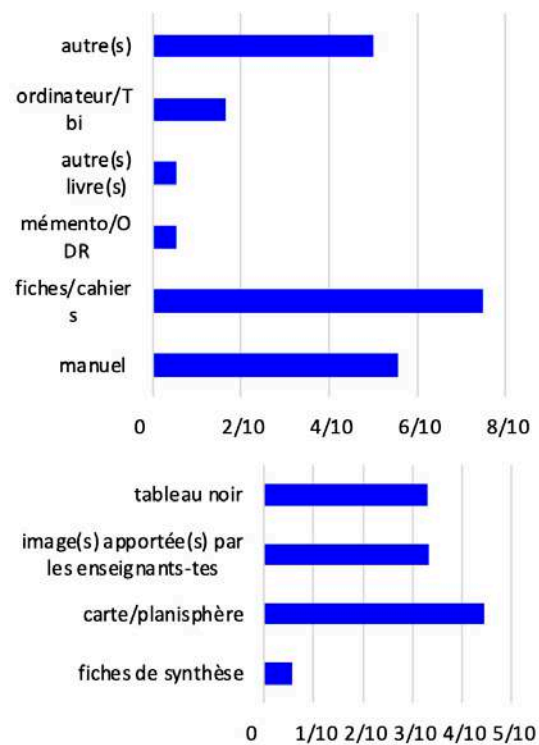
Dans le cadre de ces observations de leçons, on constate que les supports exploités par les enseignantes et enseignants sont :

- le plus souvent, le binôme « manuel (27/36)/fiches, cahier (20/36) » sans que l'ODR/Mémento n'y soit pour autant associé (2/36) (figure 10) ;

⁸ L'axe des abscisses présente une importance croissante entre le niveau défini et l'ensemble des 36 objectifs.

- des cartes (8/18), photos du quartier, vidéos (partagées par les enseignantes et enseignants), boussole, lettres ou encore d'ardoise (rubriques autres sur la figure 10).

Figure 10 - Supports utilisés (n = 18)

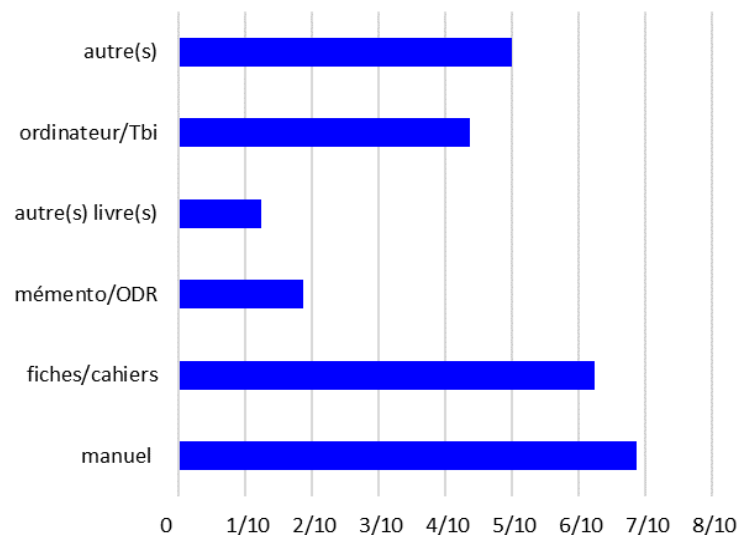


5.3. Interviews

Les supports exploités par les 16 enseignantes et enseignants interviewés sont (figure 11) :

- le plus souvent, le binôme « manuel/fiches, cahier » ;
- mais aussi des ressources numériques, comme, des vidéos, des applications (GoogleMap), des sites (*RTS découvertes*) mais également des sorties (observation du paysage) et visites de bâtiment.

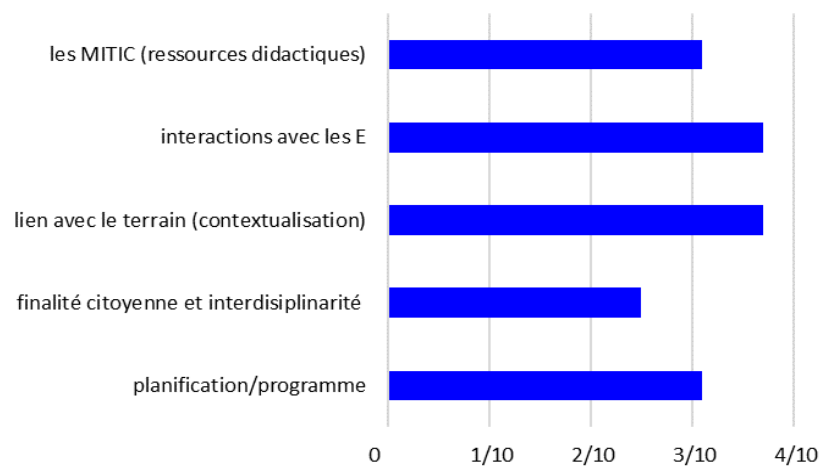
Figure 11 - Typologie des supports utilisés (n = 16)
Quels genres de supports utilisez-vous ?



Les enseignantes et enseignants apprécient le plus dans l'enseignement de la géographie (figure 12) :

- les savoirs nécessaires à la compréhension du monde qui entoure leurs élèves (6/16) ;
- les discussions avec les élèves (débat) (6/16) ;
- ou encore les ressources numériques partagées (5/16).

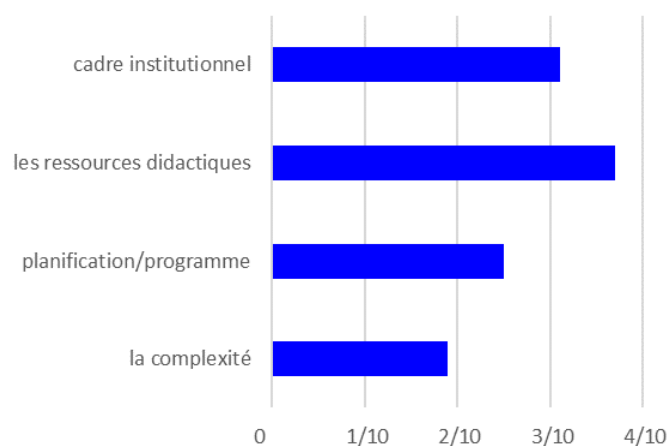
Figure 12 - Ce que les enseignantes et enseignants apprécient (n = 16)
Qu'appréciez-vous le plus dans l'enseignement de cette discipline ?



Au contraire, les enseignantes et enseignants n'apprécient pas dans l'enseignement de la géographie (figure 13) :

- les ressources notamment le manuel et les fiches associées (6/16) ;
- mais également le cadre institutionnel (évaluations, programme, objectifs) (5/16) et la planification/programme (4/16).

Figure 13 - Ce que les enseignantes et enseignants déprécient (n = 16)
Qu'appréciez-vous le moins dans l'enseignement de cette discipline ?

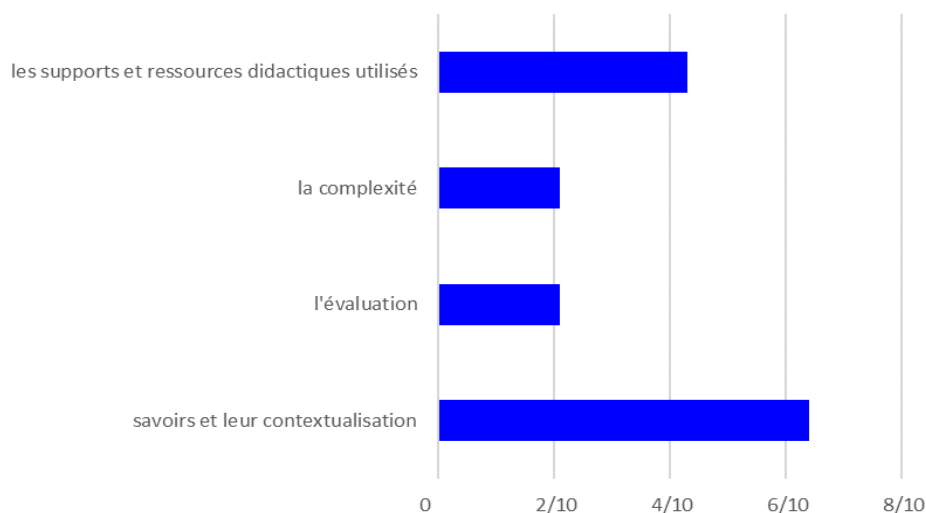


Lorsque l'on interroge les enseignantes et enseignants sur les difficultés rencontrées par leurs élèves en cours de géographie, ils évoquent (figure 14) :

- la mise en perspective, dans la vie citoyenne des élèves, des savoirs partagés en classe afin qu'ils soient accessibles (problématiques à d'autres échelles, trop éloignées de leurs élèves) (9/16) ;

- le fait que les ressources exploitées (notamment le manuel) comportent des documents (textes, infographies) à la compréhension difficile pour leurs élèves (6/16).

Figure 14 - Les difficultés rencontrées par les élèves (n = 16)
Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves ?



6. Synthèse et conclusion

Les résultats présentés ci-dessus mettent en évidence le fait que les nouveaux moyens d'enseignement romands sont perçus comme attractifs par les enseignantes et enseignants dès lors qu'ils seraient plus en phase avec les enjeux de société environnementaux, sociaux et démocratiques actuels. Une tension semble toutefois exister entre les pratiques déclarées et ces nouveaux moyens d'enseignement, car environ un tiers des répondants ont de la peine à utiliser l'ouvrage de référence « Mémento » (fichier outil destiné à l'élève), qui priorise la démarche d'enquête et l'analyse critique des sources. La même proportion estime par ailleurs avoir mal compris les enjeux de la pensée systémique. Il semblerait donc que les conceptions spontanées de la discipline et de l'apprentissage prédominent lorsqu'il s'agit d'aborder de nouveaux moyens d'enseignement et que ces conceptions interfèrent avec la redéfinition disciplinaire prescrite, ce qui irait dans le sens de notre hypothèse 1.

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement-apprentissage observées en classe, elles privilégient les bas niveaux taxonomiques (comprendre et appliquer) ainsi que les outils conventionnels (le binôme manuel/fiches, cahier ainsi que les cartes). Ce dernier constat est plutôt paradoxal, car ces supports sont aussi perçus comme particulièrement difficiles d'accès pour les élèves. Par ailleurs, l'éducation numérique ne semble pas avoir pris d'importance majeure : ce sont en effet le travail de terrain et les interactions avec les élèves qui sont largement préférés par les répondants. On tend vers une certaine permanence ou une inertie des pratiques qui n'a rien d'étonnant dans ce contexte d'innovation (hypothèse 2).

D'un point de vue méthodologique, rappelons que pour la partie quantitative, cet article porte sur un échantillon réduit (N95) de deux degrés scolaires (5-6H) émanant d'un seul canton romand (Vaud). L'article de Fierz & Jenni dans ce numéro apportera une vision plus complète et détaillée en traitant d'un échantillon intercantonal de plus de 1200 questionnaires émanant de toute la scolarité obligatoire (voir point 5).

Sur la base de ces constats, il convient de renforcer la formation des enseignantes et enseignants afin de montrer les complémentarités entre le manuel et d'autres ressources, afin de développer des compétences disciplinaires telles la problématisation ou la démarche d'enquête. Mais il s'agit également, dans le contexte de crise que nous vivons, de renforcer des compé-

tences transversales qui seront utiles au citoyen du XXI^e siècle, que ce soit la pensée critique, la pensée complexe ou encore la capacité à penser le futur.

Références

- ALLOUCHE Elie (2019), *Humanités numériques, supports pédagogiques manuels et forme scolaire : problématique et perspectives d'évolution*, Texte présenté aux 14^e Journées Pierre Guibbert, 16-17 mai, Université de Montpellier.
- ANDERSON Lorin & KRATHWOHL David (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing*, New York, Longman.
- ASTOLFI Jean-Pierre (1997), *Mots-clés de la didactique des sciences*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- AUDIGIER François (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse pour le doctorat Université de Paris VII.
- AUDIGIER François (2011), « Éducation en vue du développement durable et didactique », dans *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahiers FAPSE.
- AUDIGIER François, SGARD Anne & TUTIAUX-GUILLON Nicole (éds.) (2015), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- BARBOSA DE OLIVEIRA Ines (2016), *Le Curriculum, une création quotidienne émancipatrice : l'expérience brésilienne*, Paris, L'Harmattan.
- BOUTONNET Vincent (2013), *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, Montréal, Université de Montréal.
- CIIP : Portrait de la CIIP, <https://ancien.ciip.ch/La-CIIP/Portrait/Portrait-de-la-CIIP>, consulté le 4.6.2019.
- DOUDIN Pierre-André, MARTIN Daniel & ALBANESE Ottavia (éds.) (2002), *Métacognition et éducation. Aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.
- FIERZ Samuel (2017), « Le domaine Sciences humaines et sociales : une des nouveautés du Plan d'études romand », *Bulletin CIIP*, n° 4/17, p. 3-5.
- FINK Nadine (2017), « Moyens d'enseignement romands en Histoire », *Bulletin CIIP*, n° 4/17, p. 9-11.
- HEIMBERG Charles (2019), *Les écueils d'une ressource scolaire unique en Suisse romande pour enseigner et faire apprendre de l'histoire*, Texte présenté aux 14^e Journées Pierre Guibbert, 16-17 mai, Université de Montpellier.
- HERTIG Philippe (2018), « Géographie scolaire et pensée de la complexité », *L'Information géographique*, 2018/3 (vol. 82), p. 99-114.
- JENNI Philippe (2017), « Moyens d'enseignement romands de Géographie en phase avec le Plan d'études romand », *Bulletin CIIP*, n° 4/17, p. 12-15.
- JENNI Philippe, SGARD Anne & VARCHER Pierre (2013), « La didactique de la Géographie face à l'interpellation de l'Éducation en vue du Développement Durable (EDD) deux réponses », dans *Didactique en construction, constructions des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 129-146.
- KASSAM Shanoor (2017), « Mise en probation de moyens d'enseignement romands en Sciences humaines et sociales », *Bulletin CIIP*, n° 4/17, p. 27-28.

LEROYER Laurence (2013), « Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré », *Education & Didactique*, n° 7(1), p. 147-164.

LÉVY Jacques (1986), « La rente ou la valeur », *Espace géographique*, t. 15, n° 1/86, p. 17-23.

LIGOZAT Florence & MARLOT Corinne (2016), « Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France », dans F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (éds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 143-164.

MARADAN Olivier (2017), « Nécessité de moyens d'enseignement romands en histoire et géographie et dispositions prises », *Bulletin CIIP*, n° 4/17, p. 6-8.

PACHE Alain, GAVIN Anne-Sophie, SCHWAB Joël & VALLEY Matthieu (2021), « Enseigner la géographie avec les MER. Quelles pratiques au cycle 3 ? », *GeoAgenda*, n° 3, p. 14-17.

PRIOLET Maryvonne & MOUNIER Eric (2018), « Le manuel scolaire : une ressource au "statut paradoxal". Rapport de l'enseignant au manuel scolaire de mathématiques à l'école élémentaire », *Education et didactique*, n° 12(11), p. 79-100.

REUTER Yves (2003), « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La Lettre de la DFLM*, n° 32, p. 18-22.

REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle & LAHANIER-REUTER Dominique (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur (3^e édition).

ROY Patrick, GREMAUD Bertrand & JENNI Philippe (2019), *Une Communauté Discursive de Pratiques Interdisciplinaires (CDPI) pour appréhender le chocolat comme objet d'investigation interdisciplinaire dans le champ de l'Éducation en vue d'un développement durable*, Texte soumis au XVI^e Rencontres du REF, Toulouse, 9-10 juillet 2019.

SARRAZY Bernard (1995), « Le contrat didactique », *Revue française de pédagogie*, n° 122, p. 85-118.

SENSEVY Gérard (2007), « Des catégories et pour décrire et comprendre l'action didactique », dans G. Sensevy & A. Mercier (éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 13-49.

WALTER François (2017), « Les moyens d'enseignement romands en Sciences humaines et sociales : contraintes et perspectives », *Bulletin CIIP*, n° 4/17, p. 23-26.

Annexe 1

Inventaire des MER et des thématiques traitées

		Guide didactique pour enseignant	Compléments numériques pour enseignant	Livre élève	Fichier élève (activités en lien avec le livre)	Fichier OUTIL élève SHS
1-2 H	Géographie - Histoire	Géographie – Histoire – Sciences de la Nature : Guide pour l'enseignement CIIP, Neuchâtel, (2012)	Consultation en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (fiches élèves, images, etc.)	Aucun. Le Guide propose de nombreuses pistes de travail (sans détail) à décliner par l'enseignant sur son contexte local Géo : <i>classe, bâtiment scolaire</i> , Histoire : <i>temps vécu durant les activités des jours, semaines, mois, année ; temps vécu par la famille.</i>		
3-4 H		Géographie – Histoire – Sciences de la Nature : Guide pour l'enseignement CIIP, Neuchâtel, (2014)	Consultation en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (fiches élèves, images, etc.)	Aucun. Le Guide propose quelques activités développées pour lesquelles l'enseignant élabore son matériel en lien avec son contexte local : Géo : <i>classe, bâtiment scolaire, quartier</i> . Histoire : <i>temps vécu durant les activités (jours, semaines, mois, année) ; temps vécu par la famille ; temps de l'Histoire</i>		
5H	Géographie	Guide didactique à l'usage des enseignant-e-s CIIP, Neuchâtel, (2014)	Consultation du tout en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (ressources numériques, corrigés)	Habiter ... son <i>village</i> , sa <i>ville</i>		Mémento 5-6H
6H				Mon canton, un espace ... pour se déplacer, s'approvisionner, se divertir		
5H	Histoire	L'atelier de l'histoire : Guide didactique CIIP, Neuchâtel, (2014)	Consultation du tout en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (ressources numériques, corrigés)	L'atelier de l'histoire 10 thèmes	L'atelier de l'histoire 10 feuillets	
6H				(du passé à l'histoire ; étude de la vie quotidienne et de l'organisation sociale et économique <i>Préhistoire</i> et <i>l'Antiquité</i> ; analyse des représentations sur ces périodes)		
7H	Géographie	Géographie 7-8 Une Suisse au pluriel. Guide didactique CIIP, Neuchâtel, (2016)	Consultation du tout en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (ressources numériques, corrigés)	Géographie 7-8 Une Suisse au pluriel.		ODR 7-8 Outils, Démarches, Références Sciences humaines et sociales
8H	Histoire	Histoire 7-8 Du Moyen Âge à l'époque contemporaine. CIIP, Neuchâtel, (2016)	Consultation du tout en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (ressources numériques, corrigés)	Histoire 7-8 Du Moyen Âge à l'époque contemporaine		
Légende : En gras : document imprimé En <i>italique</i> : information sur les contenus et thèmes traités						

9H	Géographie	Guide didactique (uniquement en ligne)	Consultation du tout en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (ressources numériques, corrigés)	Géographie 9^e ENV. <i>Les risques naturels liés à l'écorce terrestre</i> ECON. <i>De la production à la consommation d'un bien agricole</i> SOC. <i>Vivre en ville ici et ailleurs</i>	ODR 9-11 Outils, Démarches, Références Sciences humaines et sociales
		Guide didactique (uniquement en ligne)	Consultation du tout en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (ressources numériques corrigés)	Géographie 10^e ENV. <i>Changements climatiques : les risques liés aux phénomènes atmosphériques</i> ECON. <i>De la production à la consommation d'un produit manufacturé</i> SOC. <i>Les migrations, leurs causes et leurs conséquences</i>	
		Guide didactique (uniquement en ligne)	Consultation du tout en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (ressources numériques corrigés)	Géographie 11^e ENV. <i>L'eau et ses enjeux</i> ECON. <i>De la production à la consommation des énergie</i> SOC. <i>Les flux d'informations</i>	
10H	Histoire	Guide didactique (uniquement en ligne)	Consultation du tout en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (ressources numériques corrigés)	Histoire 9^e ANTIQUITE : <i>Jeux olympiques ; Fondation de Rome ; Empire romain ; Des Helvètes aux Gallo-Romains ; Alexandrie</i> MOYEN-AGE : <i>Royaumes barbares ; Al-Andalus Les Croisades ; La féodalité ; Commerce Europe-Asie ; Architecture et art religieux</i> A TRAVERS LE TEMPS : <i>Les fêtes</i>	
		Guide didactique (uniquement en ligne)	Consultation du tout en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (ressources numériques corrigés)	Histoire 10^e XV ^e et XVI ^e SIECLES : <i>Les trois révolutions du livre ; Renaissance et humanisme ; L'Europe à la rencontre du Monde ; Les réformes religieuses au XVI^e siècle</i> XVII ^e et XIX ^e SIECLES : <i>La construction de l'Etat au XVII^e siècle ; Des Lumières au bulletin de vote ; L'âge industriel ; 1848 : naissance de la Suisse moderne ; Construire l'identité de la Suisse moderne ; Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique</i> A TRAVERS LE TEMPS : <i>L'hygiène, de la Renaissance à aujourd'hui</i>	
		Guide didactique (uniquement en ligne)	Consultation du tout en ligne (+ pdf). Documents complémentaires (ressources numériques corrigés)	Histoire 11^e XX ^e et XXI ^e SIECLES : <i>Le XX^e siècle, entre crises et prospérité ; La Première Guerre mondiale ; Les dictatures totalitaires ; La Seconde Guerre mondiale ; Les crimes contre l'humanité ; La décolonisation ; Le Moyen-Orient ; La Guerre froide ; Le rôle de la Suisse dans les relations internationales ; La construction européenne.</i> A TRAVERS LE TEMPS : <i>L'artiste, témoin et acteur de son temps</i>	
11H					

Annexe 2

Calendrier d'introduction des MER pour chaque canton romand

Sciences humaines et sociales								
	Canton	Berne	Fribourg	Genève	Jura	Neuchâtel	Vaud	Valais
Géographie	Cycle 1							
	CE 1-2	2012	2012	2013	2012	2012	2012	2012
	CE 3-4	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
	Cycle 2							
	Géo 5	2013	2014	2013	2015	2013	2013	2013
	Géo 6	2014	version cant.	2015	2015	2014	2014	2014
	Géo 7-8	2016	2016	2017	2016	2016	2016	2016
	ODR 7-8	2017	2017	2017	2017	2017	2017	2016
	Cycle 3							
	Géo 9 ^e	2016 (p) 2019	2016 (p) 2019	2016 (p) 2018	2016 (p) 2018	2016 (p) 2018	2020	2016 (p) 2018
	Géo 10 ^e	2017 (p) 2019	2017 (p) 2020	2017 (p) 2019	2017 (p) 2019	2017 (p) 2019	2021	2019
	Géo 11 ^e	2018 (p) 2021	2018 (p) 2021	2018 (p) 2021	2018 (p) 2021	2018 (p) 2021	2022	2018 (p) 2021
	ODR 9-11	2022	2022	2022	2022	2022	2022	2022

Histoire	Cycle 1							
	CE 1-2	2012	2012	2013	2012	2012	2012	2012
	CE 3-4	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
	Cycle 2							
	Histoire 5-6	2014/15	2014	2015	2016	2014	2015	2014
	Histoire 7-8	2016	2016	2017	2017	2016	2017	2016
	ODR 7-8	2017	2017	2017	2017	2017	2017	2016
	Cycle 3							
	Histoire 9 ^e	2019 2016 (p)	2016 (p) 2019	2016 (p) 2019	2016 (p) 2019	2016 (p) 2019	2019	2016 (p) 2019
	Histoire 10 ^e	2017 (p) 2020	2017 (p) 2020	2017 (p) 2020	2017 (p) 2020	2017 (p) 2020	2020	2017 (p) 2020
	Histoire 11 ^e	2018 (p) 2021	2018 (p) 2021	2018 (p) 2021	2018 (p) 2021	2018 (p) 2021	2021	2018 (p) 2021
	ODR 9-11	2022	2022	2022	2022	2022	2022	2022

Remarque : Les ouvrages de 9^e 10^e et 11^e ont été introduits en version probatoire (p) dans tous les cantons romands sauf Vaud.