

*La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches-clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD : la capacité de problématiser.
Une application en classes de collège au sujet de QSV liées au fait religieux*

HUMBEL Laurent¹, JOLLIET Fabienne², VARCHER Pierre³

Membres du Groupe de recherche-action « Problématisation en didactique de la géographie dans le cadre de l'EDD » : Université de Genève, Institut Universitaire de Formation des Enseignants du secondaire (IUFÉ)

Résumé :

Apprendre à problématiser est fondamental dans le cadre de l'EDD : le développement durable suppose la participation active de tous pour affronter les défis sociaux, environnementaux et économiques posés à nos sociétés. Une telle démocratie participative ne peut prendre forme que si chacun est apte à construire les problèmes en collectif à partir des situations rencontrées.

Or, l'école apprend encore trop à répondre à des questions que les élèves ne se posent pas. Le « savoir des questions » nécessite un véritable apprentissage. Dans le cadre de chaque discipline, reconfigurée pour qu'elle s'inscrive dans la perspective de l'EDD, il convient de se poser alors la question de savoir comment contribuer à développer chez les élèves une capacité de problématiser.

Les trois auteurs, impliqués dans une recherche action en didactique de la géographie, présentent deux éléments-clés pour un tel apprentissage : une phase spécifique d'enseignement-apprentissage appelée élément déclencheur et une opération que tout enseignant, en tout cas en sciences sociales, se devrait d'effectuer avant de se lancer dans une séquence, la déconstruction de la question socialement vive (QSV).

C'est en prenant appui sur la thématique du fait religieux et plus particulièrement sur la question de l'interdiction de construire des minarets en Suisse que les auteurs ont affiné les caractéristiques de l'élément déclencheur. Ils démontrent en quoi cette thématique relève bien de l'EDD et comment ils pratiquent pour faire en sorte qu'au moyen de l'élément déclencheur, la QSV choisie devienne véritablement vive dans la classe.

Mots clés :

Déconstruction, élément déclencheur, amorce, problématisation, EDD, géographie scolaire, QSV, fait religieux.

¹ Formateur de terrain en didactique de la Géographie (IUFÉ, Université de Genève) et enseignant de géographie, Collège Pinchat (Genève, Suisse)

² Enseignante de géographie, Collège Budé (Genève, Suisse)

³ Chargé d'enseignement à la retraite, Didactique de la géographie (IUFÉ, Université de Genève)

La capacité de problématiser, une compétence-clé à développer dans l'Éducation en vue du Développement Durable (EDD)

La capacité de problématiser est considérée comme un objectif d'apprentissage clé dans la perspective de toute éducation émancipatrice. Le groupe de recherche action auquel appartiennent les trois auteurs fait sienne cette affirmation de Samuel Joshua : « *Toute formation est une conformation à des savoirs et des techniques données. C'est ce que notait Gramsci dans un sens encore plus vaste. Mais il va de soi qu'une perspective émancipatrice de l'éducation doit aller au-delà, et permettre de doter les humains d'une capacité outillée de remise en cause éventuelle de cette conformation* » (Joshua, 2006).

Cette capacité outillée implique la capacité de problématiser.

« *On voudrait prendre au mot une suggestion de Gilles Deleuze selon laquelle, la véritable liberté du citoyen ne devrait pas se borner à choisir entre les solutions qu'on lui propose, mais s'étendre à la gestion des problèmes eux-mêmes qui sont après tout ses problèmes. Ce qui était une revendication anarchiste soixante-huitarde, peut sans doute se voir infléchi dans le sens de ce qu'on nomme aujourd'hui démocratie « participative » ou « de proximité ». Cette participation à la définition et à la construction des problèmes est devenue en effet une sorte de leitmotiv dans le paradigme du développement durable qui veut rompre avec l'applicationnisme et les conceptions « descendantes » de l'expertise* » (Fleury & Fabre, 2007).

Il n'est dès lors pas étonnant que, dans son étude qui vise à une évaluation des expériences menées au cours de la première phase de la Décennie de l'EDD (entre 2005 et 2010), Tilbury (2011) mette en évidence l'objectif d' « *apprendre à poser des questions critiques et réflexives* » comme un apprentissage fondamental pour l'EDD, partie d'un processus d'apprentissage fondé sur la « *pensée critique et réflexive* ».

Quant à nous, qui travaillons dans le cadre de la recherche en didactique de la géographie, nous ancrons nos réflexions, démarches et recherches dans l'idée d'une géographie scolaire reconstruite, afin que cette discipline puisse participer pleinement à un véritable projet d'éducation en vue du développement durable (EDD). Nous faisons nôtre la conception de l'EDD qui s'appuie sur la construction de savoirs fortement ancrés dans des savoirs disciplinaires de référence, l'enjeu étant d'éviter de graves dérives vers des approches comportementalistes (Varcher, 2008). Cette recomposition de la discipline scolaire porte d'abord sur la définition des apprentissages fondamentaux. La question qui nous occupe ici est dès lors de savoir comment la géographie scolaire peut contribuer à « *apprendre à poser des questions critiques et réflexives* » et à développer une capacité à problématiser. Or, la capacité à construire le problème sur lequel on va travailler est une question encore peu étudiée en didactique de la géographie, même s'il est courant d'affirmer qu'il convient d'enseigner la géographie par le problème (Le Roux, 2004).

Comme support à cette réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour que les élèves apprennent à construire un problème, nous utiliserons une séquence consacrée à un « *fait religieux* » qui a été mise en œuvre en classe de collège plusieurs années de suite et sous des formes différentes par Fabienne Jolliet et Laurent Humbel.

Une séquence d'enseignement-apprentissage au sujet du « fait religieux » a-t-elle sa place dans le cadre de l'Education en vue du Développement Durable (EDD) ?

Dans les représentations sociales courantes, l'EDD évoque, on ne le sait que trop, des thèmes à dominante environnementale. Pourtant, le développement durable porte tout autant sur des questions économiques, sociales et culturelles. Les défis liés à la diversité culturelle ont été pointés tout au long de la Décennie pour l'EDD comme inhérents à toute démarche d'EDD et, de manière très générale, ils sont considérés comme relevant du pôle social du Développement Durable. Parmi ces défis, la montée des fondamentalismes intégristes, de quelque religion que ce soit, devient un problème remettant en cause la soutenabilité de nos sociétés.

Estimant que ces questions d'identité – altérité sont donc au cœur de l'EDD, les auteurs ont décidé de poser, sur un plan géographique, la thématique du fait religieux comme support de QSV dans leurs classes respectives et d'en faire un objet de recherche-action dans leur groupe de l'Université de Genève.

Nous ne discuterons pas ici des caractéristiques de ce qu'on appelle un « fait religieux » ni de la pertinence de l'étudier comme objet transdisciplinaire à l'école et renvoyons sur ces questions à Regis Debray. Nous nous contenterons de rappeler qu' « un fait a trois caractéristiques. Premièrement, il se constate et s'impose à tous. (...) Deuxièmement, un fait ne préjuge ni de sa nature, ni du statut moral ou épistémologique à lui accorder. (...) Troisièmement, un fait est englobant. Il ne privilégie aucune religion particulière, considérée comme plus " vraie " ou plus recommandable que les autres. (...) Le fait est [donc] observable, neutre et pluraliste. (...) [Quant au] religieux, distinct en cela du spirituel, il désigne la conviction intérieure en tant qu'elle s'extériorise et le sentiment individuel en tant qu'il se socialise. » (Debray, 2002).

L'interdiction constitutionnelle de construire des minarets en Suisse : un fait religieux porteur de QSV

Une fois déterminées les problématiques prioritaires pour une géographie scolaire « reconfigurée EDD », se pose la redoutable question du choix des « questions socialement vives » (QSV) qui s'invitent souvent de manière inattendue au rythme de l'actualité : lesquelles traiter en classe de géographie ? C'est celle de l'interdiction de construire des minarets en Suisse qui s'est imposée à nous.

Comme dans plusieurs états d'Europe, face aux incertitudes générées par la globalisation économique, la Suisse voit croître des regroupements identitaires et des mouvements politiques populistes à la recherche de boucs émissaires. L'augmentation du nombre de musulmans est alors présentée par ces milieux comme une menace culturelle risquant de saper l'identité nationale. C'est dans ce contexte préoccupant que des milieux proches des intégristes chrétiens et des mouvements politiques populistes ont lancé en 2008 une initiative fédérale interdisant la construction de nouveaux minarets dans un pays qui n'en comptait jusqu'alors que quatre. Des affiches jugées scandaleuses par certains, au point que certains gouvernements cantonaux en ont interdit l'affichage, ont couvert les murs et panneaux électoraux. Les arguments passionnels empêchaient bien souvent toute analyse rationnelle de la question et, le 29 novembre 2009, la majorité des votants et des cantons a accepté de modifier la Constitution suisse en ce sens.

Depuis, la question reste vivement débattue socialement, juridiquement et politiquement et des recours sont pendants à la Cour Européenne des Droits de l'Homme.

On peut donc estimer que cette question est vive dans la société de référence des élèves et que, dès lors, la première des trois caractéristiques d'une question socialement vive est ici remplie (Simonneaux, L. & Legardez, A., 2011, pp 16-17).

La deuxième caractéristique d'une question socialement vive selon Simonneaux & Legardez renvoie à la géographie comme discipline de référence. Nous touchons là un point délicat pour la géographie scolaire : celle-ci repose souvent sur des références épistémologiques implicites. Or, suivant les références épistémologiques utilisées, la question des minarets peut être considérée comme une question vive ou comme une question située hors de l'objet de la discipline (surtout si la conception de celle-ci la situe sur un versant mettant l'accent sur la géomorphologie ou la pure analyse spatiale).

En ce qui concerne la géographie scolaire telle qu'elle est conçue dans le Plan d'Etudes Romand qui a l'ambition de s'inscrire dans le cadre de l'EDD, les réflexions épistémologiques de Michel Lussault (2007), d'Augustin Berque (1996), de Guy Di Méo et Pascal Buléon (2005), de Raffestin sur les relations de pouvoir (1980), et la géographie radicale de David Harvey (2000, par exemple) sont particulièrement pertinentes comme références. (cf. Varcher, 2008, pour une argumentation plus détaillée à ce sujet). Dans cette perspective, la géographie est avant tout une démarche qui commence par la pose d'un problème à partir d'une situation donnée. Ensuite, « *il importe, pour comprendre les phénomènes observés, de conjointre des préoccupations politiques (il n'y a pas d'espace ni de spatialités sans régulations collectives), pragmatiques (il n'y a pas d'espace ni de spatialités sans effets collectifs et individuels), éthiques (il n'y a pas d'espace ni de spatialité sans valeurs et normes et placement de l'individu au regard de ces valeurs et normes)*» (Lussault, 2007).

Dans une telle perspective, la question de l'interdiction de la construction de minarets sur un espace national relève bien d'une spatialité chargée de valeurs et de normes qu'il convient, pour les géographes, d'explicitier. Une telle question politiquement vive est donc aussi une question vive pour les géographes et nombre de ceux-ci s'en sont emparés (par exemple Chavinier & Lévy, 2009).

Reste à aborder la troisième caractéristique de la QSV, la dimension « *être vive dans les savoirs scolaires* ». Nous estimons que pour être remplie, cette caractéristique exige une véritable démarche didactique qui mérite un développement plus conséquent. C'est l'objet des chapitres qui suivent et qui sont consacrés à l'élément déclencheur.

Comment permettre à des élèves de se saisir de la thématique proposée par l'enseignant pour faire en sorte qu'elle devienne vive dans les savoirs scolaires ? Le rôle essentiel de l'élément déclencheur :

La vivacité d'une question dans les savoirs scolaires ne dépend pas que de la porosité de ceux-ci à la vivacité de la question sur le plan social. Elle exige une construction reposant sur des dispositifs didactiques et ceci pour deux raisons majeures : tout d'abord le rapport des élèves aux savoirs a été largement conditionné par la forme scolaire et peu de jeunes considèrent les savoirs comme des réponses aux questions que les hommes se posent. Un tel rapport aux problèmes du quotidien est à reconstruire. Ensuite, les enfants et adolescents ne

vivent pas l'actualité comme les adultes. Il n'y a donc pas simple percolation de la société à la classe. Certes, lorsque le sujet est particulièrement vif dans la société, cette percolation s'opère, mais la question est alors revisitée, elle se vit à travers les filtres des représentations des élèves et de leurs appartenances groupales essentielles à leur identité dans l'école. Il est alors nécessaire de mener cette opération de (re)construction qui recouvre ce que Legardez (2006) désigne comme nécessité de « réchauffement » ou de « refroidissement » de la question : une question trop « chaude » dans la classe crée un risque d'embrasement non maîtrisable par l'enseignant et un obstacle à l'apprentissage des élèves, car elle devient trop impliquante. Mais il existe une dérive possible vers un « refroidissement », voire d'une « neutralisation » de la question, sans problématisation ni sens, qui entraîne chez les élèves la perte du « désir d'apprendre ».

Faire s'approprier par les élèves le sens d'une question comme celle de la pertinence d'interdire la construction de minarets en Suisse, et plus largement la question de savoir si tout un chacun peut inscrire dans l'espace public des symboles de sa religion, n'est pas évident. Souvent, on laisse entendre qu'il suffit d'une simple amorce ou d'effectuer une collecte des représentations des élèves pour que ceux-ci partagent le sens du problème. Mais apprendre à construire un problème est un véritable apprentissage qui n'est pas assez développé à l'école où l'on apprend bien davantage à répondre à des questions que l'on ne s'est pas posées. Le groupe suit en cela l'hypothèse de Meyer et Fabre qui postulent que le « *savoir des questions* » est spécifique et différent du « *savoir des réponses* » et supposent « *une compétence générale à problématiser tout en analysant les spécificités de telle ou telle sorte de problématisation* » [géographique, philosophique, etc.]. (Fabre, 2009).

Tout cela nécessite une phase d'enseignement-apprentissage préliminaire qui est capitale (et qui n'est pas une simple « mise en situation ») : c'est cette phase, ce processus d'apprentissage, que nous appelons « élément déclencheur ». L'élément déclencheur a été construit comme un outil au service d'une géographie scolaire qui vise à l'émancipation des élèves dans une perspective d'éducation en vue du développement durable (Varcher, 2008). Dans cette perspective, le problème n'est pas donné tel quel à la classe. Il est d'abord à construire par les élèves qui se confrontent à une situation de départ énigmatique⁴. Et rappelons ici cette évidence trop souvent oubliée à l'école : « *Pour qu'il y ait problème, il doit y avoir une question qui a du sens et nécessite une réponse qui n'est pas connue, sinon il n'y aurait que rappel de connaissances* (Dumas, Carré & Goffard, 1997).

Un élément déclencheur vise trois finalités :

a) *Eveiller l'intérêt et la motivation des élèves. Les mettre en projet en leur faisant percevoir l'intérêt du thème :*

Sur cette caractéristique de recherche du sens, l'élément déclencheur recouvre ce que l'équipe du Laboratoire de méthodologie de la Géographie de l'Université de Liège a appelé la « *phase de contact, ou immersion* » (Partoune, 1999).

b) *Faire émerger les savoirs de référence /représentations des élèves :*

⁴ Il ne faut pas confondre la situation sur laquelle va s'appuyer l'élément déclencheur et le problème : une situation est susceptible de provoquer la construction d'un ou de plusieurs problèmes, mais elle ne peut pas être elle-même un problème.

Cette finalité a été beaucoup évoquée en didactique de la géographie et de nombreux outils ont été proposés aux enseignants sans toujours expliciter ce que nécessite leur utilisation. Ainsi, on estime généralement que les représentations que l'on cherche à faire émerger sont celles des savoirs de référence liés au thème que l'on va traiter, ceux-ci étant du reste souvent réduits aux principales notions qui semblent incontournables dans ce champ.

En réalité, le but d'une telle activité est de faire en sorte que l'enseignant puisse opérer une première évaluation diagnostique au sens d'identification des acquis de ses élèves. Pour ce faire, il doit pouvoir disposer de repères pour évaluer les conceptions de ceux-ci. Or, il est impossible de pouvoir identifier le niveau de complexité des acquis des élèves si l'enseignant n'est pas lui-même au clair sur ce qui est essentiel à la compréhension du thème. C'est pourquoi, l'utilisation de l'élément déclencheur nécessite une opération préalable que l'enseignant doit réaliser seul (ou avec des collègues) et qui consiste à « déconstruire » le thème : il doit pouvoir expliciter ce que lui, en tant que géographe, « voit » lorsqu'il est placé face à la situation qu'il va utiliser en classe. Dans notre exemple, que sait-il en tant que géographe sur la question de la construction des minarets en Suisse et de leur interdiction que les autres (ceux qui ont d'autres références disciplinaires) ne savent pas forcément ? Force est de constater que, dans la pratique, rares sont les enseignants de géographie qui effectuent explicitement une telle déconstruction (voir ci-dessous).

Au-delà des notions et des liens à tisser entre les éléments en jeu dans la situation, plus fondamentalement, il s'agit aussi de repérer à quel « modèle explicatif » (Orange, 2006) ou à quel « schème d'intelligibilité » (Berthelot, 1990) les élèves font appel. Autrement dit essayer de comprendre la manière avec laquelle les élèves lisent, questionnent et interprètent les situations sociales : sont-ils dans l'idée d'un monde fixe qu'il s'agit de décrire ? s'attachent-ils principalement aux données symboliques ? sont-ils à la recherche de causalités linéaires ? utilisent-ils spontanément des références à des modèles structuralistes, à des systèmes ou recherchent-ils des acteurs en cherchant à comprendre qui a pu faire telle ou telle chose et pourquoi ?

c) Faire émerger les questions des élèves et construire collectivement une problématique géographique qui fasse sens pour tous :

La problématisation n'est pas seulement la porte d'entrée dans un thème, mais aussi la production d'une référence (la problématique) permettant de réguler chacune des phases du processus didactique. Elle peut même être considérée comme davantage que cela : « *Savoir n'a pas le même sens lorsque je déclare savoir ce que je cherche et lorsque je prétends posséder la solution. Il y a un art des questions (ou compréhension) qui est de savoir poser et construire des problèmes* » (Fabre, 2009). La phase de problématisation peut alors être considérée comme une phase d'apprentissage en soi indispensable dans la perspective d'une éducation émancipatrice dans un monde devenu problématique (Fabre, 2011).

La troisième finalité de l'élément déclencheur étant d'arriver à poser une problématique qui fasse sens collectivement dans la classe, nous pouvons considérer celui-ci comme un « inducteur de problématisation » (même s'il n'est pas que cela) pour reprendre les termes de Fabre et Musquer (2009) : « *L'inducteur de problématisation est un **élément du milieu pédagogique** ou didactique visant à aider l'élève à problématiser. Ne confondons pas l'inducteur avec les processus mentaux qu'il est censé enclencher chez les élèves. L'inducteur appartient au milieu, c'est un élément extra-psychique. Distinguons-le également des éléments du problème (par exemple les données, les conditions...) à l'élaboration desquels, il est censé contribuer. L'inducteur consiste plutôt dans une certaine manière de questionner,*

de présenter les données, d'induire les conditions, ou encore dans le fait de suggérer ou de critiquer des hypothèses de solution » (Fabre et Musquer, 2009, p. 51).

Les 3 phases chronologiques d'un élément déclencheur :

Dans le cadre de ce moment didactique appelé « élément déclencheur », il semble tout à fait fonctionnel de distinguer trois phases chronologiques :

a) La pose d'une amorce

Il s'agit tout d'abord de poser une amorce, avec une consigne permettant une production de la part des élèves. Cette première phase est souvent appelée « élément déclencheur », mais alors dans un sens étroit. Quant à nous, nous essayons d'éviter de parler d'élément déclencheur au sens de pose de l'amorce pour éviter toute confusion : l'« élément déclencheur » doit rester le terme qui désigne l'ensemble du processus didactique et d'apprentissage comprenant les 3 phases.

Nous développons ci-dessous la question des caractéristiques d'une telle amorce.

b) Une phase de mise en commun

Cette phase de mise en commun est celle durant laquelle le débat prend tout son sens (prise de conscience des représentations d'autrui, de leurs questionnements,...) et la problématisation prend forme, se développe.

c) Une phase d'explicitation de la problématique

C'est une phase d'émergence, de clarification et d'explicitation de la problématique qui devrait faire sens collectivement.

Les phases 2 et 3 représentent un défi didactique important en termes de repères utiles à acquérir par les enseignants pour l'organisation de cette mise en commun et d'émergence de la problématique. Nous n'avons pas la place de les aborder dans ce texte. Elles font encore l'objet d'intenses échanges dans le groupe de recherche action.

Nous allons donc nous concentrer sur la phase a) qui est aussi cruciale pour la réussite du processus en montrant quelles amorces ont été utilisées dans les séquences consacrées à l'interdiction des minarets en Suisse.

Les caractéristiques de l'amorce d'un élément déclencheur :

Reprenons la mise en garde ci-dessus : il convient de ne pas réduire l'élément déclencheur à sa seule amorce. Nous appuyant à nouveau sur Fabre et Musquer (2009, p. 51), nous appelons « amorce » « **le trait de surface de l'inducteur** [donc de l'élément déclencheur] qui peut prendre la forme d'une consigne, d'un document, d'une observation, d'une expérience, ou émerger du dispositif mis en place, des interactions... » (Fabre et Musquer, 2009, p.51).

Le choix de l'amorce est crucial : celle-ci doit à la fois permettre une ouverture sur la complexité du thème qui va être abordé (sinon elle ne permettra l'émergence que d'une problématique très réduite) et être accessible aux élèves. Nous pointerons ici quatre composantes essentielles de toute amorce d'élément déclencheur :

a) La présentation d'une situation

Le premier composant d'une amorce d'élément déclencheur est la présentation d'une situation (sous la forme d'une image, d'un texte, d'un film, d'un objet ou d'une représentation, d'une simple évocation, etc.).

Cette situation doit être susceptible de provoquer la construction collective en classe d'un ou de plusieurs problèmes, mais on a vu qu'elle ne pouvait pas être considérée elle-même comme un problème : la situation est un extrait choisi d'éléments de l'actualité, de la vie quotidienne, d'évènements habituels ou exceptionnels...

La question qui se pose alors est de savoir comment choisir une situation adéquate et la forme (support : image, texte, etc.) la plus opportune à lui donner. Cette double question nous renvoie à trois dimensions différentes : épistémologique, cognitive et didactique. Nous n'avons pas la place de détailler ces trois dimensions et nous nous contenterons de dire que sur les dimensions cognitive et didactique, cette conception de l'amorce de l'élément déclencheur s'appuie sur « *une pédagogie de la provocation intellectuelle mettant en avant le rôle du paradoxe et du défi dans l'apprentissage* » (Fabre & Musquer, 2009). Epistémologiquement, la situation choisie doit englober - au sens du principe hologrammique de Morin -, les questions anthropologiques profondes liées au thème qui sera abordé.

La grande difficulté pour l'enseignant est de proposer une amorce qui doit, à la fois, être accessible aux élèves et ouvrir sur la complexité du thème. Une bonne connaissance de la classe d'âge et de ses intérêts permet à l'enseignant de dessiner une première cible dans laquelle viser. De plus, il convient de présenter une situation qui est très présente dans l'actualité ou très vive dans la vie quotidienne des jeunes. Or, pour des adolescents, le rapport au temps est bien différent de celui des adultes. Des souvenirs qui semblent très actuels dans la tête des enseignants peuvent ne pas avoir affecté la vie de leurs élèves. Des évènements aussi marquants que l'attaque du World Trade Center se sont déroulés alors que les adolescents actuellement au collège apprenaient à marcher et à parler... Dans l'exemple de notre séquence, le souvenir des passions liées à la votation concernant l'interdiction de construire des minarets s'estompe vite. Cette affaire, tout en restant vive dans la société, notamment à cause des mouvements d'associations qui ne cessent de lutter et des recours juridiques pendants, a quitté progressivement les uns des médias. Entre 2008 et 2011, les mêmes enseignants ont dû changer leur amorce⁵ :

- En 2008, la séquence a été lancée alors que la campagne pour la récolte des signatures en faveur de l'initiative interdisant la construction des minarets battait son plein. L'amorce utilisée a été l'image diffusée par le comité d'initiative et montrant un minaret qui, telle une fusée surgie du sous-sol, vient déchirer le territoire helvétique.

- L'année suivante, en 2009, la séquence a eu lieu alors que le débat était vif dans la société, puisqu'on se situait dans la période de votation. C'est l'affiche du principal parti soutenant l'initiative qui a servi d'amorce : un dessin montrant une femme en burka noire sur fond de drapeau suisse couvert de minarets dressés comme des missiles.

- La troisième mise en œuvre s'est déroulée en 2011, 18 mois après la votation, et le sujet était devenu moins vif dans la société. Les deux enseignants ont senti qu'il ne serait pas très opportun de reprendre l'affaire des minarets comme amorce de l'élément déclencheur. Attentifs à la condition que l'amorce doit « contenir le tout », ils ont exploré deux possibilités

⁵ Toutes ces séquences se sont déroulées dans des classes du 11^e degré du cycle d'orientation (=collège en France) avec des élèves de 14-15 ans de différents niveaux scolaires.

différentes :

* utiliser un événement médiatique qui posait la même question de la pertinence d'ériger des symboles religieux dans l'espace public : comme amorce, Fabienne Jolliet a présenté un extrait du journal télévisé romand d'une durée d'environ trois minutes qui décrivait un fait divers s'étant déroulé dans le canton de Fribourg, où des croix situées sur trois sommets des Préalpes avaient été sciées à leur base. L'extrait se limitait à des prises de vue aérienne et à la description des faits, sans dévoiler l'auteur du geste, qui était à ce moment-là encore inconnu. Cet événement s'étant avéré trop local et ayant fixé l'attention des élèves uniquement sur la recherche de l'auteur (on saura plus tard qu'il s'agissait d'un guide de montagne profondément athée), l'enseignante a dû utiliser une deuxième amorce complémentaire en montrant des photographies de tombes juives profanées.

* confronter les élèves à la présence de symboles religieux en classe, chose absolument inhabituelle pour les élèves et proscrite au sein de l'école publique d'un des trois seuls cantons laïcs de la Confédération Helvétique. A l'abri des regards des élèves, Laurent Humbel a ainsi affiché, imprimé noir sur blanc en format A3, le symbole des trois religions monothéistes principales qu'il a pris soin de disposer à différents endroits dans la salle. Face à un sujet aussi délicat, il voulait tenter de recueillir des réactions d'élèves les plus naturelles possible en cherchant à provoquer une réaction spontanée qui a surgi dès l'entrée en classe.

b) Une question ouverte

La deuxième composante fondamentale d'une amorce d'élément déclencheur est de poser une question ouverte. En effet, toute question fermée renvoie ipso facto à une représentation du juste ou faux, à la peur de l'erreur, à la nécessité de se remémorer des savoirs scolaires pour pouvoir exercer son « *métier d'élève* » (Perrenoud, 2005) et à une dimension purement cognitive qui ne suscite de l'intérêt que chez celles et ceux qui « savent ».

Les travaux du groupe de recherche action montrent que la formulation de cette question ouverte varie finalement très peu et que, dans la plupart des cas, il est demandé aux élèves :

- quelles sont vos propres sentiments et réactions face à cette situation / suite à cette projection de film / suite à cette lecture ... ?
- qu'en pensez-vous ?
- ou alors une question ouverte directement en lien avec la situation proposée et mettant les élèves face à une demande d'une action à réaliser pour débloquer la situation

Sur un plan didactique, la question ouverte se justifie par le fait qu'elle permet non seulement l'expression des savoirs que les élèves mobilisent spontanément dans une situation donnée, mais aussi l'émergence de sentiments et d'émotions. En ce sens, notre idée d'amorce englobe, certes, celle d'« accrocheur cognitif » telle que l'utilise Legardez, mais elle va au-delà. En sciences sociales, dans une perspective d'EDD, l'amorce ne permet pas seulement de faire émerger des conflits cognitifs, mais aussi, et fondamentalement, des conflits de valeurs qu'il s'agit d'apprendre à identifier et catégoriser. Dès lors, l'amorce doit être porteuse d'une charge émotionnelle, affective, constitutive de toute question anthropologique profonde. En ce sens, des questions du type « De quoi s'agit-il ? », si elles sont bien ouvertes, ne correspondent toutefois pas à l'exigence d'ouvrir sur l'expression d'éventuelles émotions. Elles induisent en effet à se limiter au plan explicatif, donc à rester dans un domaine cognitif.

Nous avons pu constater dans les séquences réalisées que les véritables tensions dialogiques entre des valeurs - ici liées à l'alteridentité - ne surgissent que par l'expression d'affects et d'émotions. Certes, cela n'est pas sans risque pour l'enseignant et la dynamique de la classe. Une telle manière de procéder ne peut se réaliser que si un contrat didactique clair et partagé

par tous s'est tissé entre les élèves et leur enseignant et entre les élèves entre eux. Cette caractéristique de l'amorce de l'élément déclencheur permet clairement de distinguer celle-ci d'une situation-problème classique.

Dans notre séquence, sur la base des affiches de la récolte des signatures et du parti soutenant l'interdiction, la question posée était de cocher à choix : « je suis contre, je suis plutôt contre, je suis plutôt pour, je suis pour » et d'être prêt à défendre son point de vue. Sur la base des photos de croix coupées et de tombes profanées, la question était : « Quelle est votre réaction ? ». Et nous avons vu que Laurent Humbel est allé plus loin : il n'a pas présenté une situation par une image sur laquelle on demande aux élèves de donner leurs ressentis, il a créé une situation pour la faire vivre à sa classe. Nul besoin alors de question, ni de consigne. Par leur réaction immédiate, les élèves ont confirmé que, mis face à une situation inhabituelle, ils sont aptes à faire surgir des questions anthropologiques profondes, avec un plus ou moins fort étayage.

c) Etre accessible aux élèves

Il s'agit bien sûr de concevoir une amorce qui se situe dans la zone de développement proche (la ZPD de Vygotski). Depuis longtemps, on postule en didactique que l'élève ne peut pas accueillir une énigme si celle-ci ne trouve pas à s'accrocher à ses représentations préalables, à son « déjà-là » cognitif que De Peretti désignait, en 1984, d' « *embrayeur de liaison* ».

Dans cette perspective, l'enseignant doit anticiper d'éventuels obstacles de compréhension de la situation dus, par exemple, à des insuffisances lexicales ou à une trop grande distance entre les préoccupations et les représentations des élèves et la situation proposée. Le lien avec l'actualité et/ou la vie quotidienne est à cet égard essentiel tout en ayant à l'esprit que les adolescents ne vivent pas dans la même actualité que les adultes et les médias.

Mais pour rendre cette amorce accessible aux élèves, il ne suffit pas de veiller à la ZPD, il s'agit aussi d'y inclure une dimension morale ou éthique pour permettre une prise de position personnelle.

d) Contenir une consigne claire

C'est la quatrième composante de l'amorce que nous citerons ici. Cette consigne doit engager les élèves dans une réflexion d'abord personnelle. Elle doit donc avoir au moins les trois caractéristiques suivantes :

- elle doit être directement exécutable par les élèves
- elle doit permettre aux élèves de réaliser quelque chose qui leur est propre (texte, dessin, etc.)
- elle doit rendre possible, dans un 2e temps, une exploitation des productions des élèves.

L'opération préalable de déconstruction du thème et celle de reconstruction de celui-ci en termes d'apprentissage :

Nous avons relevé que, pour mener à bien les différentes phases de l'élément déclencheur – et, plus largement, pour assurer la cohérence de toute séquence d'enseignement-apprentissage se réclamant de l'EDD - une opération préalable est nécessaire pour l'enseignant : celle nous appelons la phase de déconstruction - reconstruction, la déconstruction du thème et sa reconstruction en termes d'apprentissage.

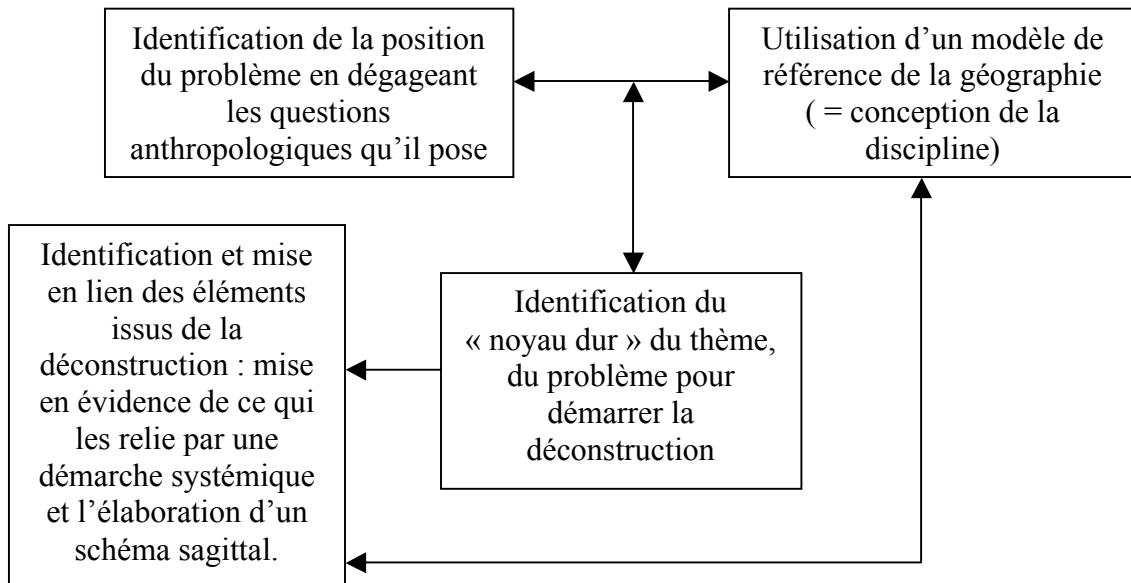
A part Masson (1994) et Le Roux⁶ (1995), les didacticiens de la géographie évoquent peu cette nécessité de déconstruction, comme si elle allait de soi ou, plus vraisemblablement, comme si elle relevait des concepteurs de programmes et de manuels. Par contre, cette idée de déconstruction a pu exister dans des didactiques anglo-saxonnes, mais à Genève, on ne peut pas parler de filiation explicite : l'idée de déconstruction a émergé petit à petit dès la fin des années 80 dans le cadre de l'équipe de didactique de la géographie du Centre de Recherche Psychopédagogiques du cycle d'orientation de Genève et a pris de l'ampleur à partir de la proposition de Marc Legrand. Celui-ci, didacticien des mathématiques et associé au processus de redéfinition du plan d'études de géographie du Cycle d'Orientation à Genève, exigeait des enseignants en formation continue qu'ils répondent, avant toute élaboration d'activités de classe, à la question : « en tant que géographe, qu'est-ce que je sais de cette question, qu'est-ce que je sais qui me permette de comprendre cette situation, que les autres ne savent pas forcément » ?

Lorsque l'on sort d'une perspective descriptive ou structuraliste, il convient selon Derrida (à la suite d'Heidegger) de « déconstruire » le signifiant pour expliciter le signifié auquel il renvoie. Ainsi en est-il en géographie (et dans toutes les disciplines) lorsqu'on évoque des notions (ou concepts géographiques) comme « frontière », « ressource » ou « catastrophe naturelle ». Cela implique que « *chaque enseignant accepte de voir qu'il n'enseigne pas la géographie, mais une géographie porteuse d'idéologie* ». (Masson, 1994, p. 16). L'ambition est de sortir de la géographie scolaire des produits figés dans un manuel, en affirmant clairement qu'il n'y a pas qu'une manière définitive d'aborder tel ou tel thème ou espace.

En didactique de la géographie, l'opération de déconstruction a pour but que l'enseignant explicite son propre modèle fondé sur une ou des géographies de référence. Or, comme celles-ci sont porteuses d'idéologie(s), « *le problème (...) est [alors] de reconnaître s'il y a divergence entre l'idéologie sous-tendue par son enseignement et ses propres conceptions* » (Masson, 1994, p. 16). Il faut que l'enseignant soit apte à reconnaître s'il y a aussi ou non divergence avec les conceptions préconisées par l'institution et la société et ceci aussi bien au niveau des valeurs que des savoirs retenus comme pertinents. Ceci est en effet essentiel tant pour se démarquer d'un relativisme absolu post-moderne que pour bien ancrer la géographie dans une perspective d'EDD. Dans cette relation au « savoir institutionnel », constitué par les programmes et les plans d'études, il est fondamental pour un enseignant de rechercher l'esprit derrière la lettre.

Sans entrer dans les détails, nous relèverons ici que, pour la formation initiale des enseignants de géographie à l'IUFE de l'Université de Genève, quatre opérations à mener systématiquement sont à réaliser pour opérer la déconstruction d'un thème. Nous les résumerons par le schéma suivant :

⁶ Anne Le Roux n'utilise toutefois pas le terme de déconstruction et parle plutôt d'« analyse ». Nous ne nous situons donc pas exactement sur le même plan qu'elle.



Rappelons ici un élément essentiel : par la déconstruction, il ne s'agit pas de viser à l'exhaustivité de tous les éléments et leurs relations en jeu dans une situation donnée. Comme le relève André Giordan (2000), « *la solution ne peut (...) être cherchée dans l'exhaustivité. Tout au plus, nous pouvons mettre en avant des "carrefours", des "concepts organisateurs" propres à fédérer nombres de notions élémentaires pour s'orienter sur cette mer des connaissances* ».

Il s'agit donc bien de l'élaboration d'un modèle où l'essentiel est de dégager les relations que l'on estime essentielles entre les différents paramètres en jeu dans la situation.

Si cette déconstruction a été réalisée de manière approfondie, par exemple sous la forme d'une carte conceptuelle la plus exhaustive possible (ou conceptogramme selon la terminologie proposée par André Giordan et F. & J. Guichard, 1997), l'enseignant pourra alors disposer d'un outil pour :

- choisir l'amorce la plus pertinente possible, la situation de détail présentée par celle-ci pouvant alors contenir le tout - au sens hologrammique de Morin -, c'est-à-dire les questions anthropologiques profondes sous-tendant le thème
- « naviguer dans le savoir », ce qui lui permettra alors de s'appuyer sur des repères pour évaluer les conceptions de ses élèves. C'est en ce sens qu'on peut parler d'évaluation diagnostique au sens d'identification des acquis des élèves.
- permettre l'élaboration d'une problématique en collectif et faisant sens pour tous. Cette déconstruction permet en effet à l'enseignant d'opérer des regroupements de propositions et de questions, car les conceptogrammes qu'il a construits permettent de disposer de points de repères pour gérer les données fournies par les élèves et de conserver les liens qui unissent celles-ci aux questions de fond posées par la situation.

Bibliographie :

BERQUE, A. (1996). *être humains sur la terre*. Paris : Gallimard.

BERTHELOT, J.-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris : PUF.

CHAVINIER, E., & LEVY, J. (2009). Minarets : malaise dans l'alteridentité. *Espaces Temps.net, Mensuelles*, 10 décembre 2009. <http://espacestems.net/document7961.html>.

DEBRAY, R. (2002). *Le "fait religieux" : définitions et problèmes*. In Direction de l'Enseignement scolaire & CRDP Versailles (dir.), *Actes du séminaire « L'enseignement du fait religieux »*, 5, 6 et 7 novembre 2002. <http://eduscol.education.fr/cid46334/le-fait-religieux-%A0-definITIONS-et-problemes.html>.

DE PERETTI, A. (1984). *Les points d'appui de l'enseignement : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.

DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.

DI MEO, G., & BULEON, P. (2005). *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris : Armand Colin.

DUMAS-CARRE, A., & GOFFARD, M. (1997). *Rénover les activités de résolution de problèmes en physique. Concepts et démarches*. Paris : Armand Colin.

FABRE, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Editions Vrin, collection Philosophie de l'éducation.

FABRE, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. L'interrogation philosophique.

FABRE, M., & MUSQUER, A. (1999). Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. Analyse d'une banque de situations-problèmes. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation, Supplément électronique au N° 43*. 45-68. <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article892>.

FLEURY, B., & FABRE, M. (2007). Problématisation et démocratie participative : quelle formation pour les « nouveaux » experts ?. *Recherches en Education, N° 3 - Mars 2007, CREN*, 125-138.

JOSHUA, S. (2006). *Demande éducation émancipatrice pour société nouvelle...* Texte inédit, non publié.

GIORDAN, A. (2002). *Une autre école pour nos enfants ?*. Paris : Delagrave édition.

GIORDAN, A., GUICHARD, F., & GUICHARD, J. (1997). *Des idées pour apprendre*. Nice : Z'Éditions.

HARVEY, D. (2000). *Spaces of Hope*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

LEBATTEUX, N., & LEGARDEZ, A. (2010). *L'Éducation au Développement Durable dans un Lycee Professionnel Français en démarche d'Agenda 21. Identification d'obstacles à partir du discours d'élèves éco-délégués*. Genève : Présentation au Colloque de l'AREF 2010.

LEGARDEZ, A. (2006). *Enseignement, valeurs et didactiques des questions socialement vives*. Genève : Intervention à la journée « Sensibilisation aux valeurs dans la formation », IFMES (Institut de formation des enseignants secondaires), 28 septembre 2006.

LE ROUX, A., (1995). *Enseigner la géographie au collègue*. Paris : PUF, l'Éducateur.

LE ROUX, A. (coord.) (2004). *Enseigner l'Histoire-géographie par le problème ?*. Paris : L'Harmattan.

LUSSAULT, M. (2007). *L'Homme Spatial. La construction sociale de l'espace humain*. Paris : Ed. Le Seuil, Coll. La Couleur des Idées.

MASSON, M. (1994). *Vous avez dit géographies ? Didactique d'une géographie plurielle*. Paris : Armand Colin.

MORIN, E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.

ORANGE, C. (2006). Problématisation, savoirs et apprentissages en science. In M. Fabre & E. Vellas (dir), *Situations de formation et problématisation* (pp 75-90). Bruxelles : De Boeck.

PARTOUNE, C. (1999). *Comment commencer un module pédagogique ?*. Liège : Laboratoire de méthodologie de la Géographie de l'Université de Liège.
<http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/motivation/commencer.html>.

PERRENOUD, P. (2005). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (6^e éd., 1^{ère} éd. 1994).

RAFFESTIN, C. (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. Paris : Librairies techniques.

SIMMONNEAUX, L., & LEGARDEZ, A. (2011). Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. In A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri éditions.

TILBURY, D. (2011). *Education for Sustainable Development. An Expert Review of Processes and Learning*. Paris : UNESCO.

VARCHER, P. (2008). Quels apports spécifiques de l'enseignement-apprentissage de la géographie scolaire à une éducation en vue du développement durable ? *Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, IUFM des Pays de la Loire, Nantes, 8 et 9 décembre 2008 [CD-ROM]*.