

**HISTOIRE, GEOGRAPHIE, CITOYENNETE
ET
EDUCATION EN VUE DU DEVELOPPEMENT DURABLE**

Nadine Fink
François Audigier
Université de Genève

Préalable : présentation générale de la recherche

Cinq communications présentées à ce colloque émanent d'une recherche sur l'éducation au développement durable conduite par l'équipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales de l'Université de Genève (ERDESS). Cette équipe rassemble des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des formateurs appartenant à diverses institutions tertiaires de Suisse romande : Universités de Genève et de Fribourg, Hautes Écoles pédagogiques des cantons de Vaud et du Valais, Formation continue de l'enseignement primaire à Genève. Le titre complet de la recherche est « Les contributions des enseignements de sciences sociales -histoire, géographie, citoyenneté- à l'éducation au développement durable. Étude d'un exemple : le débat en situation scolaire ». Ce projet part du constat selon lequel, compte tenu de ses enjeux, des défis qu'il pose, voire de ses ambiguïtés, le développement durable appelle des solutions qui sont avant tout politiques car elles mettent en jeu les intérêts, les rapports de force, les croyances, les attentes, etc. Les sciences sociales sont mobilisées pour construire des outils, des savoirs, des points de vue, des compétences, permettant de mieux raisonner ces solutions.

Ainsi, l'éducation au développement durable requiert nécessairement des savoirs de sciences sociales. Pour construire ces savoirs et compétences, ERDESS inscrit ce projet dans la problématique « du détour et du retour ». Au départ, il y a une réalité sociale à comprendre, réalité qui appelle actions et décisions. Cette réalité n'est pas disciplinaire, les décisions à prendre non plus. Mais l'étudier et l'analyser requiert des outils et des savoirs disciplinaires. C'est la phase du détour au cours de laquelle sont introduits et construits des savoirs et des outils disciplinaires. Puis, il s'agit de mobiliser ces savoirs dans une situation différente, c'est la phase du retour. Pour étudier cette phase de retour, nous avons choisi de placer les élèves dans des situations de débat. Celle-ci sont supposées être suffisamment éloignées des situations scolaires habituelles pour être un cadre pertinent d'étude de ce 'retour'. Enfin, l'affaire est compliquée par le fait que, dans la plupart des curriculums scolaires de l'école obligatoire, les disciplines qui étudient les réalités sociales présentes et passées sont l'histoire et la géographie, ainsi que, souvent mais pas partout, l'éducation à la citoyenneté.

Le projet est financé par le Fond national de la Recherche scientifique suisse depuis septembre 2007. L'année 2007-2008 a été principalement consacrée à la mise en place du dispositif et au recueil des données. Dix classes sont concernées, trois du primaire, six du cycle (secondaire I) et une du secondaire 2. Nous avons recueilli : 189 questionnaires papier-crayon auprès des élèves ; 37 enregistrements vidéo de situations de classe d'une durée moyenne de 45 minutes ; 18 entretiens enseignants d'une durée moyenne de 40 minutes ; 17 entretiens d'élèves par groupes de trois d'une durée moyenne de 30 minutes ; 169 bilans de savoirs ; 4 épreuves d'évaluation données par les enseignants selon leurs choix, pour un total de 85 élèves. Ces matériaux sont en cours de traitement.

Les communications relatives à cette recherche et présentées à ce colloque sont les communications n°1, 22, 23, 30 et 31.

Texte de la communication n°31

EDUCATION EN VUE DU DEVELOPPEMENT DURABLE, DISCIPLINES SCOLAIRES DE SCIENCES SOCIALES -HISTOIRE, GEOGRAPHIE, CITOYENNETE-, INTERDISCIPLINARITE.

La plupart des travaux relatifs à l'éducation en vue du développement durable (ci-après EDD) mettent en avant des approches qualifiées d'interdisciplinaires¹. Cette orientation rejoint de nombreuses préoccupations qui dépassent très largement la seule EDD : rapprocher les savoirs scolaires de la vie, étudier en classe des objets censés être proches des élèves, construire des compétences sociales qui développent des manières d'être et d'agir dans la société, introduire des situations de travail en rupture avec les routines scolaires jugées trop impositives et magistrales, etc. ; tout ceci et bien d'autres aspects sont également liés au souci de donner du sens à une culture et à des pratiques scolaires qui sont vécues comme peu porteuses de sens pour une grande partie des élèves. Une des réponses à ces préoccupations serait l'interdisciplinarité. Cette interdisciplinarité prend des sens et des contenus différents et donne lieu à des pratiques également différentes selon le niveau scolaire, primaire ou secondaire, et selon les disciplines qui sont convoquées. À l'école primaire, la non référence systématique à telle ou telle discipline et la pluralité observée des savoirs convoqués lors de l'étude d'un thème relatif au développement durable tiendraient lieu d'interdisciplinarité. Celle-ci s'impose ici comme une pratique tout à fait spontanée, une sorte de résultat naturel du travail fait en classe. En revanche, dans le secondaire, la mise en œuvre de ces approches rencontre des difficultés dues à une forme scolaire qui privilégie un enseignement organisé par une introduction systématique et distincte des élèves dans différents univers disciplinaires qui deviennent, de fait, cloisonnés. Dans le secondaire, la discipline dans laquelle les enseignants du secondaire sont formés constitue la référence première à partir de laquelle ils construisent leur identité professionnelle, plus encore expriment leurs points de vue sur les questions de développement durable et donc, construisent leur enseignement.

Quel que soit le dispositif adopté, la contribution des disciplines de sciences sociales à l'EDD est rarement analysée de façon méthodique. Soit elle s'impose, comme évidente et naturelle, avec la géographie, puisqu'il est admis que cette discipline s'est toujours intéressée aux relations entre la nature et la société et aux ressources de la planète. Soit elle est plus lointaine comme en histoire qui peine à s'intéresser aux demandes sociales qui ne la mettent pas systématiquement sur le devant de la scène, comme c'est le cas pour les questions d'origine et d'identité ou les conflits de mémoires. Elle n'est paradoxalement pas beaucoup plus présente avec l'éducation à la citoyenneté, comme si l'EDD était peu concernée par la dimension politique ! On peut en rester là et se satisfaire de cette situation. A terme, la conséquence est prévisible. À l'école on continuera des travaux qualifiés d'interdisciplinaires dans lesquels les savoirs disciplinaires seront mêlés à bien d'autres savoirs. Dans le secondaire, l'EDD relèvera soit de tentatives de type projet qui resteront en marge de l'enseignement habituel, soit de tentatives d'interdisciplinarité qui associeront, le plus souvent, la géographie avec les sciences de la vie et de la terre.

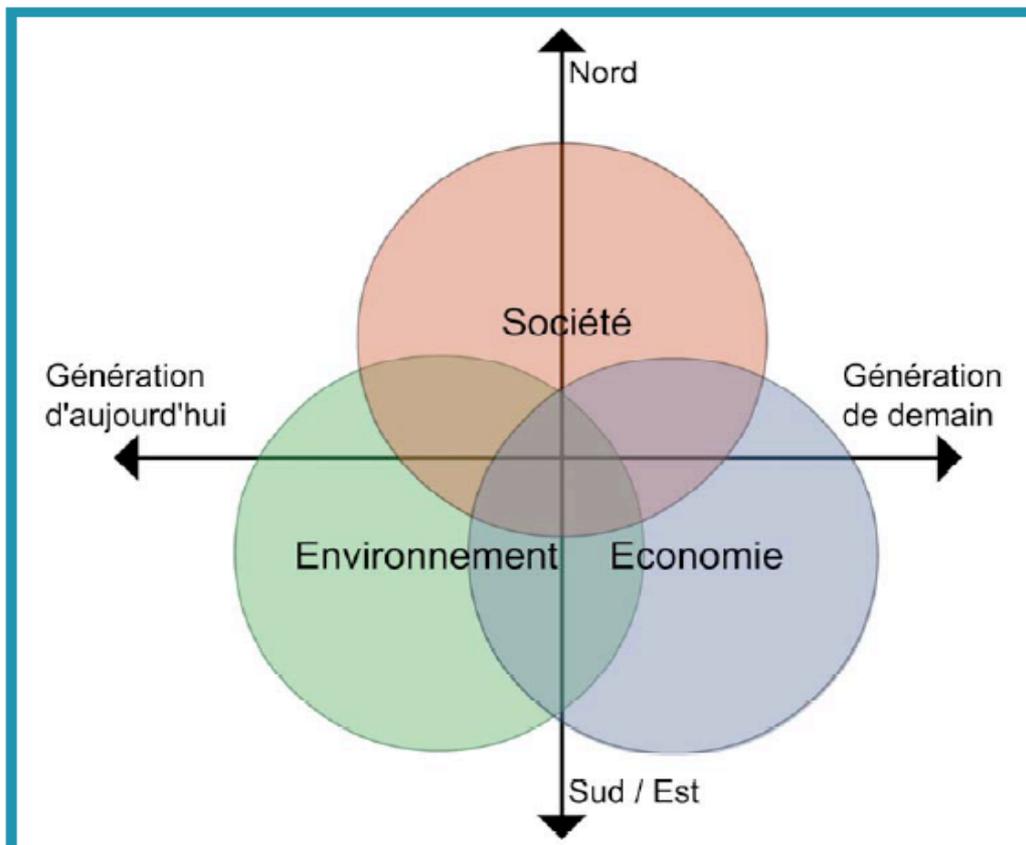
On peut aussi analyser les relations EDD et disciplines scolaires sous un autre angle, en prenant pour point de départ, les questions posées aujourd'hui à nos sociétés par la perspective du développement durable et interroger la contribution possible des différentes disciplines scolaires, voire encore les conséquences d'une prise au sérieux d'une telle

¹ Inter, pluri, trans... nous n'entrons pas dans ces différences et nous utilisons le terme interdisciplinarité de manière 'générique' pour désigner toute étude d'une question sociale qui dit mobiliser des savoirs venant de différentes disciplines, sans préciser les relations entre ces savoirs.

perspective dans le choix des contenus et méthodes de ces mêmes disciplines. Dans cette perspective, le point de départ qui s'impose est (évidemment ?) le schéma du rapport Brundtland avec ses trois cercles que sont le social, l'économie, l'environnement. Ce schéma a été complété par différentes sources et différents auteurs qui ont ajouté les dimensions temporelle et spatiale et englobé le tout dans l'univers politique sans oublier les aspects culturels et éthiques. Dès lors, une approche et une mise en œuvre, l'une et l'autre rigoureuses, de l'EDD impliquent de clarifier les relations entre cette 'éducation' et les disciplines scolaires. À l'amont de cette clarification, se situe une autre clarification, celle des relations entre le DD et les sciences qui l'ont construit comme objet de travail. Cette première clarification est nécessaire car quelles que soient les manières de penser les caractéristiques et les modes de construction des savoirs scolaires, ceux-ci sont réputés s'inspirer principalement des savoirs dits scientifiques² et tirer leur légitimité principale de cette relation. Mais, nous ne pouvons en rester à une seule prise en compte de savoirs. En effet, les travaux sur le développement durable sont très fortement orientés par le souci de l'action, des pratiques sociales qu'il s'agit de transformer et d'impulser. De même, l'EDD, comme les *éducation à...*, est également orientée par le souci de l'action et de transformation du monde.

1 - LES RELATIONS ENTRE SCIENCES ET DEVELOPPEMENT DURABLE

Pour examiner les relations entre sciences et développement durable nous partons donc du schéma élaboré à partir du rapport Brundtland et complété par la suite. Il comporte différentes



dimensions, nécessaires pour penser dans toute leur complexité les principes du DD et les conditions de leur acceptabilité et de leur applicabilité. Ces dimensions ont fait l'objet de

² Science/discipline ? Pour simplifier le propos et marquer la spécificité des savoirs scolaires, nous utilisons le terme de science pour désigner les savoirs produits dans les institutions académiques et le terme de discipline pour désigner ce qui est relatif aux savoirs scolaires.

multiples travaux dans les différentes disciplines de sciences sociales (Dumas, Raymond & Vaillancourt, 1999 ; Gauchont & Tellene, 2005). Ces éclairages théoriques sont indispensables pour penser dans toute leur complexité le DD, les réalités sociales qui sont concernées et les décisions qui s'y rapportent. C'est à ce titre que nous évoquons ici, par quelques exemples, certaines des caractéristiques parmi les plus fécondes.

La dimension économique du DD renvoie d'emblée à deux conceptions opposées du développement que sont celle de la décroissance économique et celle d'une croissance économique régulée. La première est une conception biocentriste qui soumet la société aux limites imposées par un capital naturel épuisable et non remplaçable. La seconde est une conception anthropocentriste selon laquelle, dans un continuum avec l'idéologie du progrès, le capital humain peut remplacer le capital naturel tout en rendant la croissance acceptable du point de vue de l'écosystème. Largement dominante dans les théories économiques actuelles, cette seconde conception pose la croissance comme la condition nécessaire au développement de la qualité de vie sur terre. Mais, elle est elle-même l'objet de débats. Par exemple, la façon dont on mesure actuellement la croissance et qui repose principalement, voire exclusivement, sur la richesse disponible en termes monétaires et marchands, est mise en question par d'autres approches qui tentent de prendre en compte d'autres facteurs tels ceux liés au bien-être.

Cette dimension économique du DD porte ainsi en son cœur le rapport que l'homme entretient avec la nature – la nature comme fin ou la nature comme moyen. Elle pose alors la question d'une rupture avec une des caractéristiques emblématiques de notre modernité, le progrès, lui-même pensé dans sa version capitaliste³ comme l'augmentation infinie des biens marchands disponibles. Cette idéologie du progrès est ainsi mise à mal par la nécessité de rendre compatibles les actions humaines et la permanence de la vie sur terre, de développer une nouvelle éthique de la responsabilité et du futur fixant comme priorité l'anticipation des besoins et des problèmes qu'auront à gérer les générations à venir (Gauchont & Tellene, 2005). Penser DD invite à rompre avec le « présentisme » qui caractérise les sociétés contemporaines et dont le rapport à la temporalité reste marqué par les enjeux du présent ou d'un futur immédiat (Hartog, 2003). La nécessité de penser le futur dans le long terme s'invite ici comme un impératif politique, social et économique, ainsi qu'éthique voire de simple survie.

Ces questions interpellent la sphère du politique non seulement parce qu'elles nécessitent des prises de décisions relatives à des actions favorables au DD (notamment sur les questions de pauvreté, de santé, de viabilité), mais surtout parce qu'elles soulignent la mondialisation des enjeux du DD, inscrivant ceux-ci dans un contexte international et une interdépendance planétaire. Penser en termes de DD appelle la redéfinition de la politique nationale et internationale en termes de *gouvernance mondiale*. Aussi l'échelle nationale qui caractérise encore largement les réflexions et les prises de décisions en matière de DD se voit aujourd'hui dépassée. Se pose alors la question du choix du modèle de mondialisation à privilégier, modèle qui se situe entre deux extrêmes : capitaliste et autorégulée, appuyée sur un certain type de développement scientifique et technologique qui privilégie la croissance monétaire et marchande ; sociale, culturelle et régulée, où le développement scientifique et technique est orienté différemment, avec d'autres priorités, si l'on opte pour la décroissance ou la croissance qualitative et la modification profonde des comportements et modes de vie.

De telles réflexions traversent les travaux de sciences sociales, chaque science étudiant selon ses principes les réalités sociales, repensant les modèles explicatifs, articulant les échelles

³ Reprenons la distinction que Braudel (1979) marque entre capitalisme et libéralisme afin de ne pas faire de la contestation du modèle économique capitaliste une contestation de la liberté !

spatiales, temporelles et sociales, explicitant les multiples enjeux inhérents à tous les phénomènes de la vie humaine. Cette présence ne signifie pas pour autant que l'ancrage de ces réflexions dans une science ou une autre, clairement délimitée, soit évident. Il l'est lorsque l'historien historicise les changements climatiques en relation avec les activités humaines en les situant dans la durée, lorsque l'économiste ou le démographe modélisent la croissance économique ou l'évolution démographique, lorsque le sociologue interroge les modifications des frontières entre les sphères publique et privée, lorsque le géographe éclaire les logiques spatiales des acteurs. Passeron (1990) et Olivier de Sardan (1993), prenant principalement appui sur la sociologie et l'histoire, ont argumenté avec force l'unité épistémologique des sciences sociales. Cette unité se réfère à l'expérience humaine, qui est une expérience située dans un contexte social et dans un devenir temporel. Toute discipline qui étudie la vie sociale peut être qualifiée de science socio-historique. A cela s'ajoute le fait que toute expérience humaine est aussi située dans un espace. Le recentrage de la géographie sur l'espace comme construction sociale et sur les relations sociétés-espaces, replace également l'humain au cœur de ses problématiques (Lussault, 2007).

Si dans chaque science, les spécialistes arrivent à délimiter et à expliciter ce qui fait la spécificité et l'originalité de leurs analyses et de leurs points de vue, la construction, la compréhension et l'étude des enjeux du DD et des décisions et actions qu'ils appellent n'appartiennent à aucune science. Plus encore, certaines questions soulevées précédemment autour de concepts tels ceux de risque, d'imprévisibilité, d'incertitude, de probabilité, etc., relèvent de logiques a-ou transdisciplinaires. Tout cela ne constitue en rien un ensemble de références que l'enseignant maîtriserait aisément et qui inspireraient sans difficultés le choix de ce qu'il convient d'enseigner. Les usages sociaux des savoirs, en particulier les usages politiques, et les pratiques et attitudes sociales appelées par le DD, s'invitent comme donnée supplémentaire de la réflexion. Avant introduire les uns et les autres un peu plus longuement, nous restons dans la question science/discipline en visitant un moment le monde scolaire.

2. – EDD ET DISCIPLINES SCOLAIRES

Lorsqu'ils sont mobilisés et construits à l'école, les savoirs théoriques, les savoirs d'actions et les compétences sociales, le sont toujours dans des situations spécifiques qui sont le produit des processus de scolarisation. Pour introduire ce deuxième niveau d'analyse, écoutons un moment des élèves en train de débattre pour choisir deux décisions que devrait prendre une autorité politique pour éviter que ne se reproduisent des inondations catastrophiques comme celles qui ont eu lieu l'été 2005 dans certaines parties de la Suisse. Dans cet extrait, ils débattent de l'installation d'un barrage sur la rivière qui a débordé.

« Mélanie : Si on construit des barrages, ça aidera à stopper l'eau avant qu'elle descende tout dans son village.

.../...

Teresa : Ben, en fait, pour construire des barrages au bord des lacs, ce serait bien aussi que, enfin, si les inondations se passent plus souvent là, c'est bien de construire, parce que si elle passent deux ou trois fois, je pense pas que ce serait trop utile. Qu'après on construise alors qu'il y a plus d'inondation.

Cécile : Ben, oui, je veux bien construire des barrages, mais l'argent, c'est la question. On le trouve où?

Enseignant-animateur du débat (M): Comment vous répondriez à ça, alors? Pour trouver cet argent?

Ofélie : Mais en fait, l'argent que tu utilise pour les barrages et l'argent que tu utilises pour tout reconstruire le village, enfin, la ville et tout, c'est un peu enfin c'est autant... Non, mais voilà, si par exemple, peut-être que si on construit des barrages, peut-être qu'il y aura beaucoup moins d'eau et moins de constructions à faire. Et peut-être que si on n'en fabrique pas, ben l'argent, si ça recommence, l'argent qu'on devra tout reconstruire, ce sera autant.

Taulent : Ben en fait, pour l'argent qu'il faut prendre, il y a les employés, ceux qui travaillent. Je pense bien qu'ils vont participer à la construction, à payer pour construire des barrages, réparti entre plusieurs.

M : Quelqu'un veut réagir à ça ?

Tania : Ben, pour l'argent, l'argent, c'est surtout aussi les impôts, ils les prennent aussi pour les impôts, donc après, si on construit beaucoup, ça va peut-être coûter cher, alors après ils vont aussi augmenter les impôts. Pour nous, ça va pas être... Voilà.

.../...

Cécile : Mais après, si tu prends tout l'argent pour reconstruire le barrage, après, t'as plus d'argent pour reconstruire les maisons et tout ça.

Adrian : Et puis, peut-être, les inondations, ça arrive une fois tous les cinq ans, et puis voilà, l'histoire du barrage, peut-être que ça va dégrader le paysage s'il est beau.

Ofélie : Mais en fait, soit tu construis des barrages, et que l'argent, ben, les communes, y sont pour ça, ou ben soit, on garde l'argent pour reconstruire.

Sabrina : Alors, moi, j'aimerais dire que c'est mieux de payer un barrage, parce que s'il y a plusieurs inondations dans la même année, c'est beaucoup mieux que de repayer chais pas combien de fois les maisons que de payer juste une fois les barrages. »

Ce court extrait illustre la très grande hétérogénéité des informations (peut-on parler de savoirs ?) qui sont apportées par les élèves. Si l'on reprend les dimensions du DD telles que rappelées dans la première partie, certaines de ces informations relèvent assurément de l'une ou de l'autre. En revanche, d'autres, très nombreuses, se situent au carrefour de deux ou de plusieurs de ces dimensions lorsqu'elles ne trouvent pas place dans une telle classification. S'il est employé avec suffisamment de rigueur (Resweber, 1981 ; Lenoir, Sauvé, 1998 ; Audigier, 2006), le terme d'interdisciplinarité est totalement insuffisant et même inadéquat. Nous sommes alors confrontés à des difficultés analogues à celles énoncées dans la première partie. Toutefois, ces difficultés n'ont pas les mêmes caractéristiques ni les mêmes implications dans les univers scientifiques et sociaux et dans l'univers scolaire.

Sans reprendre ici les nombreuses analyses qui étudient la spécificité des savoirs scolaires en relation notamment avec la forme scolaire, nous faisons simplement le constat que les disciplines de sciences sociales, celles qui introduisent les élèves à l'étude et à la compréhension des réalités sociales qu'elles soient présentes ou passées, et qui sont présentes à l'école obligatoire dans la plupart des systèmes éducatifs, ne recouvrent ni la diversité des sciences sociales qui étudient le DD, ni la pluralité des dimensions de ce même DD. L'histoire s'associe aisément à l'axe horizontal et la géographie à l'axe vertical du schéma Brundtland modifié. Quant à la dimension politique et juridique, elle est, a priori, associée à l'éducation à la citoyenneté. Restent alors les dimensions environnement et social pour le cœur du schéma, les dimensions culturelles, techniques, éthiques... pour son élargissement. La dimension environnement est traditionnellement au centre des études menées dans le cadre des disciplines de sciences de la vie et de la terre ; elle est aussi présente, souvent explicitement, dans l'enseignement de la géographie. Quant aux autres dimensions, soit l'importance que la société et les pouvoirs publics accordent au développement durable conduirait à les introduire sous forme de disciplines explicites – ce qui est réclamé par certains acteurs et groupes de pression –, soit nous devons analyser les relations existantes et/ou possibles avec les trois disciplines –histoire, géographie, éducation à la citoyenneté.

Si l'on part de ces trois disciplines, telles qu'elles sont pensées actuellement, il est aisé de montrer qu'elles incluent des apports potentiellement essentiels à l'EDD. Par exemple, elles ont en commun le souci permanent de contextualisation sociale, spatiale et temporelle, la méfiance de l'anachronisme et de l'ethnocentrisme dans la perception et l'interprétation du monde empirique. Elles contribuent à identifier ce qui est de l'ordre du structurel (temps long) et ce qui relève du conjoncturel (temps moyen). De fait l'étude de réalités sociales complexes articulent le social, le politique, l'économique, le culturel, le juridique, l'éthique..., pour étudier et comprendre des enjeux mondiaux tels que ceux qui s'imposent avec le DD. Mais,

ces dimensions ne sont pas travaillées en tant que telles ni en histoire ni en géographie. La seule exception serait le politique qui est, en principe, la colonne vertébrale et l'expression de la finalité première de toute éducation à la citoyenneté. Ces dimensions agissent plutôt comme des moteurs clandestins du sens, ces ingrédients nécessaires à l'analyse et à la compréhension de toute réalité sociale mais dont la maîtrise se fait par simple accumulation d'exemples, de cas, d'objets d'étude, plus ou moins soutenue par la pratique des définitions. Nous sommes loin de la construction, par les élèves, d'outils rigoureux dont la signification, les usages et les conditions de validité, sont explicités. Il y a là un défi important pour nos disciplines afin de faire de ces moteurs, de ces impensés, des objets explicites de travail. Le DD invite ainsi à une évolution des coutumes, des contenus et des méthodes, propres à ces disciplines.

Si nous inversons notre cheminement, nous retrouvons cette même invitation mais aux conséquences quelque peu déplacées. Le DD ne se présente pas comme un objet simple à définir qui serait présent, par nature, dans la plupart des problèmes que nos sociétés ont à résoudre, mais comme un point de vue à partir duquel construire et analyser ces problèmes, élaborer et décider leurs solutions, mettre en œuvre les actions nécessaires. Pourtant, avec ses dimensions environnementales, sociales et économiques fortement imbriquées, et celles qui ont été ajoutées par la suite, le DD s'est imposé à l'action politique avec une centration sur son premier terme et une vision trop souvent réduite aux 'faits naturels'. Or, si l'on veut dépasser la diffusion de simples principes normatifs et assurer une insertion de l'EDD dans les pratiques effectives, il est nécessaire de poursuivre des finalités éco-sociales telles que les réclame la formation du citoyen dans le cadre de l'enseignement des disciplines des sciences sociales. Cela implique de reconsidérer les contenus, savoirs et pratiques de ces disciplines.

3 – DD, EDD, pratiques et compétences sociales

L'étude de situations réelles et de leurs enjeux, ainsi que celle des défis contemporains placent au centre de l'EDD la problématique des 'questions sociales vives' qui met en tension savoirs scientifiques, enjeux de société relevant de l'actualité et pratiques scolaires (Legardez & Simonneaux, 2006). Une des problématiques aujourd'hui les plus en vue dans les textes institutionnels concernant l'EDD relève de la construction de compétences sociales relatives à ces questions vives, compétences que certains appellent éco-citoyennes. L'EDD vise d'une part à construire des savoirs relatifs aux dimensions et aux enjeux du développement et de l'avenir de l'humanité, d'autre part à former les élèves à vivre, choisir et initier des pratiques sociales correspondant à un mode de développement durable. Il s'agit alors de répondre aux critiques souvent émises contre une transmission exclusivement directe des savoirs. Quel que soit le choix réalisé, la grande majorité des courants de l'EDD insiste sur la formation d'un citoyen autonome et met à distance un enseignement qui serait uniquement prescriptif. L'étude de ces questions sociales vives à l'école prend tout son sens si on intègre la décision et l'action, les différences d'analyse et de points de vue, et si on les place dans la perspective de la formation du citoyen. Enfin, leur étude modifie très profondément les places respectives des élèves, des savoirs et des enseignants (Tozzi, 2003).

Les élèves, comme les scientifiques et comme toute personne plus ou moins informée, manient, en situation, des savoirs de type différent et dont la construction ne suit en rien un chemin linéaire ni définitif. La pensée sociale, c'est-à-dire la manière dont nous pensons le monde social, est une pensée mixte combinant des savoirs de sens commun et des savoirs scientifiques vulgarisés (Passeron, 1991 ; Jodelet 2006 ; Lautier, 2006). Les travaux de didactiques des sciences sociales, notamment en histoire (Lautier, 2006 ; Lautier & Allieu, 2008), mettent en évidence cette pluralité des savoirs présents dans l'enseignement des sciences sociales ainsi que divers modes de compréhension de ces disciplines que sont la compréhension narrative, l'importance du monde familier ou le rôle de l'analogie et des théories implicites sur le monde social. Dans cette perspective, le sens commun, ou les savoirs

du quotidien selon les qualifications que l'on utilise, ne sont pas pensés comme des obstacles ou des erreurs qu'il s'agirait de franchir ou d'éradiquer, mais comme les composantes d'une pensée qu'il s'agit de raisonner et d'enrichir afin de construire des compétences sociales. A l'appui des grilles d'analyses et des modèles explicatifs élaborés par les disciplines scolaires de sciences sociales, l'objectif est que les élèves établissent des relations entre les mondes construits par ces disciplines et leurs mondes, qu'ils transfèrent les savoirs et compétences scolaires dans leurs expériences personnelles et sociales présentes et à venir. Il y a bien là l'exigence d'un détour par des savoirs disciplinaires et d'un retour de ces savoirs vers des situations sociales qui, par essence, ne sont pas disciplinaires. Aussi, rendre possible ce retour – dans la perspective de la formation du citoyen et de ses capacités d'analyse, de compréhension et de décision, relatives aux enjeux et défis du DD – requiert non seulement des savoirs et des compétences relevant de différentes disciplines mais aussi l'explicitation des problématiques et des modes de pensée propres à ces disciplines.

Or les études sur l'enseignement dans les classes et les projets diffusés par divers organismes en matière d'EDD, témoignent d'une priorité accordée à l'accumulation d'informations ou d'actions possibles liées à la réalité étudiée. Les références explicites à des savoirs, à des outils et à des modes de pensée disciplinaires semblent beaucoup plus rares. Les enseignants, comme les projets diffusés, puisent avant tout dans des sources très hétérogènes, selon des manières de faire et des modes de sélection qui restent encore à étudier, à décrire et à expliquer. Il est ainsi nécessaire d'identifier et d'explicitier les savoirs de sciences sociales qui sont pertinents dans la perspective de l'EDD et dont on attend que la mobilisation, par les élèves, leur permette de construire des compétences sociales. Les compétences sociales construites à l'école pourraient, par exemple, être définies en prenant appui que les apports potentiels des disciplines de sciences sociales. Ces apports sont développés dans la contribution de Samuel Fierz et Philippe Hertig⁴. Nous en rappelons les titres : la pluralité des échelles spatiales, sociales et temporelles ; la combinaison de facteurs ; la prise en considération du futur avec la probabilité, le risque et l'incertitude ; la décision et l'action ; les normes juridiques et politiques ainsi que les normes éthiques de l'action.

Les compétences sociales qui sont en jeu dans l'EDD recouvrent à la fois des compétences de type intellectuel – des savoirs d'ordre théorique, qu'ils soient scientifiques, scolaires ou de sens commun –, et des compétences liées à l'action, des savoirs d'action (Barbier, 1996). De nombreux travaux mettent l'accent sur des dispositifs d'apprentissage qui ont une relation analogique explicite avec des pratiques sociales, comme les pratiques de débat en classe ou celles liées à la pédagogie de projet, en liaison ou non avec les Agendas 21. Parmi les compétences sociales qui mobilisent à la fois des savoirs théoriques et des savoirs d'action, le débat tient en effet une place privilégiée. La formation au débat et sa pratique en situation scolaire sont le plus souvent référés à la formation du citoyen par analogie au débat démocratique. Sous des termes généraux de débat et de discussion se rangent des dispositifs, des intentions, des pratiques et des ancrages théoriques différents. Mais tous les travaux insistent sur l'importance de la parole des élèves, leur prise au sérieux dans l'action éducative. La nécessité d'une confrontation de ces paroles entre elles, et avec des savoirs et des pratiques de référence, est plus problématique. L'une des raisons de cette difficulté est liée à la tension inextricable de toute pratique délibérative entre convaincre et/ou prouver. Une autre raison, souvent encore plus déterminante, tient simplement à l'ignorance où sont les élèves des objets dont il est question, ignorance qui fait obstacle à l'expression d'une pensée raisonnée. Nous retrouvons là les exigences d'une EDD qui fasse une place explicite à des savoirs clairement identifiés et référés.

⁴ Communication N° 23.

4 - PAUSE, SUSPENSION...

L'analyse esquissée tout au long de ce parcours a mis en évidence plusieurs niveaux nécessaires pour poursuivre l'exploration et déterminer les modalités de choix des savoirs et des compétences sociales que l'école devrait permettre aux élèves de construire afin de faire face aux enjeux du monde. Nous sommes sans doute dans une période de modification très profonde de nos systèmes éducatifs et de la forme scolaire actuelle, avec les conséquences de cette situation sur les contenus, pratiques et délimitations de nos disciplines (Audigier, 2009). L'insistance mise sur les savoirs et leur réexamen ne préjuge en rien des dispositifs didactiques les plus pertinents. Elle a simplement pour but de rappeler qu'il est aussi vain de promouvoir des dispositifs d'enseignement dont la seule légitimation serait celle de la mise en activité des élèves ou leur motivation, que de faire semblant de croire que la poursuite ou la restauration de modèles anciens et de pratiques, soi-disant légitimés par la tradition, aurait suffisamment de force et de pertinence pour répondre aux enjeux du monde présent et futur. Mais nous savons bien que nos disciplines loin de se réduire à une simple instrumentation des individus pour qu'ils soient compétents, mobilisables, flexibles, portent avec elles des enjeux symboliques et éthiques qui concernent les identités, les imaginaires collectifs, les manières d'être au monde, les rapports avec les autres.

Références citées

- Audigier, F. (2006), L'interdisciplinarité à l'Ecole. Quelques interrogations théoriques et pratiques à propos de l'histoire, de la géographie et de l'éducation citoyenne ? *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*.
http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier_interdisciplinarity_engl.pdf
- Audigier, F. (2009, à paraître). Que faire des nouvelles « demandes sociales » ? Ou les curriculums chahutés. L'exemple des 'Éducatifs à...', et autres 'Domaines de formation'. In Régis Malet, dir. *Politiques de l'école et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (Ed.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Dumas, B., Raymond, C. & Vaillancourt, J.-G. (1999). *Les sciences sociales de l'environnement*. Montréal : Presses universitaires de Montréal.
- Gauchont, P. & Tellene, C. (Ed.) (2005). *Géopolitique du développement durable*. Paris : PUF, Rapport Anthéios.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. In Haas, V. (Ed.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes : Presses Universitaires, 235-255.
- Legardez, A. & Simonneaux, J. (Ed.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF.
- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir. In Haas, V. (Ed.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes : Presses Universitaires, 77-90.
- Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*. 162, 95-131.

Lenoir, Y. & Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. *Revue Française de Pédagogie*, 124, 121-153.

Lussault, M. (2007). *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*. Paris : Seuil.

Olivier de Sardan, J.-P. (1994). L'unité épistémologique des sciences sociales. In *L'histoire entre épistémologie et demande sociale*. Actes de l'Université de Blois (septembre 1983). Créteil : IUFM, 7-24.

Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.

Tozzi, M. (Ed.) (2003). *La discussion dans l'enseignement et la formation* (Cahier du CERFEE n° 19). Montpellier : Université Paul-Valéry.