

Table-ronde d'ouverture de la sixième édition du colloque CIDEF



Jeudi 20 octobre 2022 à Rennes

Hanaà Chalak

Maître de conférences en sciences de l'éducation (didactique des sciences de la vie et de la Terre)

Nantes Université, Centre de recherche en éducation de Nantes, CREN, UR 2661, F-44000 Nantes, France

CIDEF 2022 : Quels accompagnements pour les transitions en éducation et formations de demain ?

Je tiens tout d'abord à remercier les organisateurs du colloque pour leur invitation et partager l'émotion d'être avec vous aujourd'hui puisque j'ai participé à la toute première édition de ce colloque qui a démarré à Nantes avec une équipe de doctorants bien motivés. Cela me fait très plaisir de voir que 11 ans après, le colloque est toujours là et qu'il ne cesse de se développer.

1) Pouvez-vous présenter vos recherches en quelques mots ?

Mes travaux de recherches s'appuient principalement sur le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (CAP) développé par Michel Fabre et Christian Orange. Ils sont structurés autour de 3 axes principaux qui guident les travaux de la thématique SAVE (Savoirs, Apprentissages et Valeurs en éducation) du CREN :

- Le premier axe s'intéresse aux apprentissages problématisés en sciences de la vie et de la Terre, aux difficultés de leur mise en place et à leurs conditions de possibilités. Il s'agit d'analyser des séquences ordinaires menées dans les classes et d'en construire de nouvelles. J'interroge également les effets des cadrages des activités construites dans le but de faire problématiser les élèves à la lumière des travaux menés par Rayou, Bautier et Bonnéry, en sociologie de l'éducation autour des malentendus scolaires et des inégalités d'apprentissage. Dans cet axe, je m'intéresse également à la formation des enseignants débutants à la construction de savoirs problématisés dans les classes.
- Le deuxième concerne la didactique comparée où j'ai entamé récemment des travaux avec Jérôme Santini dans ce sens pour comparer et croiser les apports des analyses menées dans nos propres cadres, la TACD et le CAP, d'une même séquence d'enseignement.
- Le troisième axe, sur lequel je travaille avec ma collègue Malou Delplancke de l'Inspé de Nantes, est en rapport avec la didactique des questions socialement vives : par exemple, on s'intéresse à l'éducation aux incertitudes dans l'enseignement du changement climatique et aux dispositifs didactiques permettant de travailler cette question avec les élèves. Pour aborder cet enseignement, de nouveaux outils ne cessent d'apparaître (la cartographie des controverses, la fresque climatique, la matrice problématique) et nous questionnons la pertinence de leur mobilisation avec les élèves ainsi que la formation des enseignants débutants sur ces questions.

2) Quelle est la place des transitions dans vos recherches ?

Si je me base sur la définition du terme « transition » dans son sens littéraire (passage d'un état à un autre) pour préparer ma réponse à cette question, je dirais alors que « les transitions » dans mes recherches sont abordées à différents niveaux en lien avec les axes déjà présentés. J'en ai identifié trois.

- D'abord, la transition que j'appellerai « épistémique » qui consiste à passer dans les apprentissages scolaires d'un apprentissage des « solutions » aux problèmes à un apprentissage « problématisé » et argumenté dans lequel les élèves savent pourquoi telle solution a été retenue et pas une autre. Cette transition en référence au CAP, n'est pas nouvelle, mais elle est toujours d'actualité. Il est vrai que les programmes scolaires ont évolué, et insistent davantage sur la construction de l'esprit critique chez les élèves. Mais quand on regarde de plus près les programmes en SVT, on constate que la formation scientifique reste basée sur l'apprentissage de solutions toutes prêtes.
- La deuxième transition, abordée dans mes recherches, est en lien avec l'éducation à la transition « écologique » à travers l'étude des apprentissages en lien avec le problème du changement climatique. Ce problème, en plus de ses dimensions scientifiques liées aux savoirs en jeu, se pose également comme un problème mal structuré, flou et même pernicieux, voire super-pernicieux (Fabre, 2021). En effet, il implique des incertitudes qui sont liées à sa prévisibilité et aux conséquences des actions entreprises pour le limiter. Une de nos recherches récentes avec Malou Delplancke a montré que les élèves de Terminale questionnés envisagent majoritairement, face aux problématiques climatiques, des scénarios catastrophistes dominés par un sentiment d'impuissance et des éco-gestes pour limiter les effets de ce changement. Leurs réponses laissaient peu de place à la complexité, aux incertitudes, et aux savoirs controversés.

Face à cela, il émerge l'importance de la transition vers une éducation qui redonne la place aux incertitudes dans cet enseignement. De plus, pour aider les élèves à saisir la complexité du problème du changement climatique, il est nécessaire de les emmener à le construire (Fabre 2014) et à explorer les différentes possibilités ce qui pourrait contribuer au développement de leur pensée critique. Cela constitue un enjeu important d'éducation qui pourrait interroger les nouveaux dispositifs mis en œuvre dans le cadre de l'éducation au changement climatique, comme la fresque du climat sur laquelle nous sommes en train de travailler actuellement.

- S'ajoute à ces deux transitions, celles des « pratiques » enseignantes : en tant que formatrice à l'Inspé des futurs enseignants en SVT et chercheuse en didactique, cette question me préoccupe largement. La formation a une place importante dans cette transition. Comment penser la transition « épistémique » et l'éducation à la transition « écologique » dans la formation des enseignants ? Quels sont les points de blocage ainsi que les leviers permettant de faire évoluer ces formations ? À quelles conditions une formation des enseignants permet-elle la construction d'un regard didactique critique sur ces questions ? Quels sont les effets de ces formations sur les pratiques enseignantes et leur évolution ? Je tente de répondre à ces questions, avec une équipe de recherche de l'Inspé de Nantes, par la mise en place et l'étude de projet de recherche sur la formation des enseignants.

3) La recherche peut-elle accompagner les transitions ? les influencer ?

Je vais parler ici de la recherche que je connais, celle en sciences de l'éducation et en didactique des sciences en particulier. L'objectif de la recherche en didactique est d'étudier le fonctionnement du processus d'enseignement et d'apprentissage en lien avec des savoirs spécifiques. Elle permet de pointer les difficultés, les points de blocage, mais aussi les leviers pour accompagner les transitions. En focalisant son regard sur des aspects en particulier, elle va permettre d'approfondir l'analyse du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Ces recherches aboutissent à la construction de repères pour l'enseignant qui peuvent donc guider l'action éducative. Toutefois, les savoirs et les concepts de la recherche ne peuvent pas servir immédiatement à la gestion des apprentissages des élèves et donc à l'accompagnement des transitions que j'ai précédemment citées. C'est pour cela que les résultats des recherches en didactique des SVT n'ont pas, selon Schneeberger et Triquet (2001), de vocation prescriptive. Les concepts théoriques devraient subir une transformation pour servir dans l'action. Ils doivent être pragmatisés pour devenir des concepts organisateurs de l'action. Je fais donc référence ici à la didactique professionnelle. La recherche peut donc accompagner et influencer les transitions, mais à certaines conditions et non pas de manière systématique.

4) Sur le rôle du chercheur : quel est son lien avec la société, les professionnels, les collectivités, les institutions, les citoyens ?

Je vais répondre à cette question en m'appuyant sur l'éducation à la transition écologique et en m'inspirant des écrits de Michel Fabre dans son ouvrage « Le sens du problème ». Le problème du changement climatique, par exemple, ne peut pas se limiter aux savoirs scientifiques en jeu, mais il implique des décisions éthiques, politiques et sociales. De plus, le choix des solutions, parce qu'il n'y en a pas qu'une, n'est pas déterminé uniquement par la rationalité scientifique et technique, mais dépend de considérations politiques au sens large.

Aujourd'hui, les citoyens veulent dialoguer avec les scientifiques à propos des politiques de recherche ou des choix industriels, c'est dans ce contexte qu'émerge l'idée de science citoyenne. Selon Alan Irwing (1985) cette science exige, non plus seulement une science « pour » les citoyens, mais une science « par et avec » les citoyens. Plutôt que d'imposer des problématiques, voire des solutions aux citoyens et aux professionnels, il s'agit de s'engager avec eux dans « une recherche co-active de solutions » et donc dans une co-construction de problèmes au sein de « groupes professionnels locaux » (Darré, 2006).

C'est donc, dans ce cadre, que je situe le rôle du chercheur et son lien avec la société, les professionnels, les collectivités, les institutions et les citoyens. La loi de programmation de la recherche (LPR) a d'ailleurs fait du développement des interactions entre sciences, recherche et société un objectif prioritaire. Pour la ministre Frédérique Vidal, je cite « la relation science-société doit désormais être reconnue comme une dimension à part entière de l'activité scientifique et comme une mission à part entière des chercheurs et des institutions de recherche. »

Le cadre déjà cité est aussi valable lorsqu'on s'intéresse spécifiquement aux relations entre chercheurs et professionnels de l'éducation. Il ne s'agit pas d'imposer les résultats des recherches aux professionnels, mais bien de co-construire avec eux des scénarios qui permettent d'envisager les problèmes dans leur complexité dans le cadre de recherches collaboratives. Par exemple, le réseau des lieux d'éducation associés (LÉA) développe, de cette manière, des liens entre le monde de la recherche et le monde de l'éducation. Les projets

de LÉA reposent sur l'hypothèse que la réflexivité et la collaboration entre les acteurs peuvent contribuer à la fois au développement de la recherche et du lieu d'éducation.