

INTRODUCTION

Au printemps 2008, des « émeutes de la faim » éclatent dans de nombreux pays d'Afrique, d'Amérique centrale et d'Asie (Dagorn, 2008). Simultanément, les prix des matières premières s'envolent et provoquent un « choc alimentaire mondial » (Carfantan, 2009). Les marchés alimentaires étant déstabilisés, différents acteurs de la société civile tentent de proposer des solutions. Aux États-Unis, un mouvement comme « *Stop Wasting Food* » milite pour une autre approche de l'alimentation ; en Italie, « *Slow Food* » fait de même, alors qu'en Suisse, le mouvement « Ras-la-Fraise » s'oppose à la vente de fruits et légumes hors saison. Du côté des organisations internationales, la FAO¹ organise à Rome le 3 juin 2008 une conférence sur la sécurité alimentaire mondiale en lien avec les défis du changement climatique et des bioénergies. La Banque mondiale instaure un « Programme d'intervention en réponse à la crise alimentaire mondiale » (GFRP). Quant au PAM², il lance un appel aux dons pour recueillir au moins 750 millions de dollars supplémentaires, alors que sa directrice générale, Josette Sheeran, évoque un « tsunami silencieux ». Enfin, les États débloquent des sommes inédites pour venir en aide aux victimes de la « flambée » des prix : à titre d'exemple, la Grande-Bretagne promet 500 millions d'euros sur cinq ans, la France annonce qu'elle va doubler son aide alimentaire et les États-Unis ordonnent le déblocage de 200 millions de dollars (soit 126 millions d'euros en 2008).

Ce récit, qui nous plonge au cœur de la crise alimentaire mondiale de 2008, pourrait-il être proposé à des élèves de l'école primaire ? Est-il suffisamment pertinent ou accessible pour les initier au « monde social » (Audigier, 2001a) ? Si oui, quels savoirs permettrait-il de construire ? Des savoirs disciplinaires ? Des savoirs « mondains » (Tutiaux-Guillon, 2008) ? Des savoirs langagiers ? Servirait-il de support à la construction de compétences cognitives, sociales ou éthiques (Audigier, 2000a) ?

De telles questions situent d'emblée notre propos dans le champ de la didactique disciplinaire, plus précisément de la didactique de la géographie³.

La géographie scolaire, à l'image de l'histoire et de l'éducation civique, a depuis fort longtemps pris en charge la formation du citoyen et du travailleur en proposant des savoirs sur la société dans laquelle vivent et vivront les élèves, à savoir sur les sociétés présentes et futures (Audigier, 2012b). Ces savoirs s'appuient sur les apports de la discipline

1. L'organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (*Food and Agriculture Organization*).
2. Le Programme alimentaire mondial est une agence humanitaire qui lutte contre la faim dans le monde.
3. Par « didactique », nous entendons une discipline de recherche qui analyse des contenus vus comme des objets d'enseignement et d'apprentissages transférables à des matières scolaires (REUTER, 2007b).

académique éponyme selon le principe de la transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985), mais aussi sur d'autres savoirs directement liés à la vie sociale et au monde du travail, autrement dit sur des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) ou des savoirs d'action (Barbier, 1996). Mais la géographie scolaire peut aussi être vue sous l'angle de la discipline scolaire (Chervel, 1988), car elle s'appuie sur des logiques propres au système scolaire et se situe dans une dynamique perpétuelle, sous l'influence de multiples demandes sociales et du « pouvoir créateur » des enseignants (Audigier, 2001b, p. 148).

Ainsi, depuis quelques années, des changements importants ont affecté les structures du système éducatif : une citoyenneté d'appartenance cède le pas à une citoyenneté individualiste et critique, ce qui relève de la formation du travailleur se décline autour du terme d'employabilité et les curriculums s'organisent sur la base de compétences (Audigier, 2012a). Outre le « régime » de socialisation (Audigier, 2008a), c'est le « régime » des savoirs qui se modifie : autrefois pensés comme un « stock » à acquérir, ils sont aujourd'hui pensés comme des ressources à mobiliser en situation, selon la logique du « flux » (Audigier, 2008a, p. 11 et 13).

Ces constats nous amènent à nous intéresser de plus près aux enjeux actuels de ce que bon nombre de didacticiens qualifient de « recomposition disciplinaire » (Audigier, 2001b ; Tutiaux-Guillon et Vergnolle-Mainar, 2009 ; Audigier, Fink, Freudiger et Haerberli, 2011b).

LES ENJEUX DE LA RECOMPOSITION DISCIPLINAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Le système éducatif se trouve aujourd'hui dans une situation où de nouveaux objets ont fait leur entrée à l'École⁴ : l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la santé ou encore l'éducation en vue du développement durable n'en sont que quelques exemples. Comme le relève Tutiaux-Guillon (2009) à propos de l'éducation en vue du développement durable, un tel enseignement se heurte aux logiques de la forme scolaire (Vincent, 1980 ; 1994), car il implique une « triple rupture », épistémologique, avec les finalités et avec les pratiques.

Sur un plan épistémologique, il s'agit de « faire de la place à l'incertitude, au désordre, à l'instabilité, à la pluralité des interprétations », mais aussi « au futur » (Tutiaux-Guillon, 2009, p. 148). En outre, il s'agit de réfléchir à l'articulation entre les multiples dimensions prises en compte par ces *Éducat*ions à... – les dimensions politiques et juridiques, sanitaires, économiques, sociales et démographiques, culturelles, religieuses, éthiques ou encore techniques –, et les outils de pensée disciplinaires, qui ne les recouvrent pas totalement. En effet, les questions qui se posent à nos sociétés ne sont pas disciplinaires – c'est par exemple le cas de la crise alimentaire de 2008, évoquée au début de ce texte – et les solutions qui peuvent leur être apportées ne le sont pas non plus (Audigier, 2001a). Autrement dit, il s'agit de dépasser les catégories disciplinaires sans pour autant les effacer, ce qui revient à envisager la contribution de chaque discipline au projet collectif, mais aussi de réfléchir en termes de hiérarchie et de positionnement réciproque (Vergnolle

4. L'« École », écrit avec une majuscule, désigne l'institution publique, alors que l'« école », avec une minuscule, désigne l'espace scolaire – la salle de classe, l'établissement – ou un ordre d'enseignement particulier (l'école primaire).

Mainar, 2011). En effet, les différentes disciplines scolaires ne construisent pas les mêmes relations de l'individu à lui-même et au monde (Audigier, 2012b).

Dans le cadre de la recherche⁵ dont cet ouvrage rend compte, nous partons du postulat selon lequel la géographie scolaire peut être rattachée, sur un plan épistémologique, aux sciences du monde social, autrement dit aux sciences socio-historiques (Passeron, 1991). Celles-ci permettent la catégorisation du réel, le découpage en domaine d'études. Elles s'appuient sur l'enquête, le recueil, la construction de sources et la production de textes. En outre, elles s'intéressent aux actions humaines dans leur contexte et étudient particulièrement les acteurs, les processus de décision ainsi que le rôle joué par les intérêts divers, les opinions, les croyances ou les valeurs (Audigier, 2012a).

Deuxièmement, la question des finalités est à questionner : quelle place respective accorder aux finalités « patrimoniales et civiques », aux finalités « intellectuelles et critiques », ainsi qu'aux finalités « pratiques » (Audigier, 1995)? Ces trois catégories sont généralement mentionnées dans les plans d'études, mais la logique des compétences et de l'employabilité a tendance à favoriser la valeur d'utilité sociale. Dès lors, comment s'articulent les savoirs dont les élèves auront besoin et les actions qu'ils pourraient mener dans l'espace social? Comment prendre en compte leur expérience dans le processus d'enseignement?

En y regardant de plus près, comment faut-il se positionner par rapport à des normes qui envahissent l'espace public et qui, souvent, dévalorisent les savoirs et prônent les bienfaits de l'expérience⁶? Comment échapper à la « dictature du présent » (Audigier, 2012b) pour penser le futur? Comment faire preuve d'« interprétation inventive » (Citton, 2010)⁷? Que dire alors des approches d'éducation en vue du développement durable qui se limitent à prôner des éco-gestes⁸, relayant ainsi un discours social dominant?

De telles questions sont centrales et n'ont pas encore été toutes abordées dans les recherches en didactique, qui n'ont que peu développé d'outils permettant d'étudier cette nouvelle réalité.

Enfin, le troisième champ de « rupture » concerne les pratiques. Dans le contexte de l'école primaire, le nouveau projet éducatif est rendu particulièrement complexe pour plusieurs raisons. Il faut rappeler, tout d'abord, que les enseignants de cet ordre ne peuvent pas s'appuyer sur une formation académique en sciences sociales. Ils ont donc tendance à reproduire une géographie scolaire qu'ils ont connue, à savoir un enseignement fondé

5. Cette recherche a fait l'objet d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

6. À titre d'exemples, on pourrait citer Larry Sanger, l'un des fondateurs de Wikipedia, qui s'inquiète d'une nouvelle forme de dénigrement du savoir qu'il qualifie d'*anti-intellectualism*, ou encore certaines lectures de l'œuvre de Rousseau, qui opposent l'expérience aux savoirs (voir par exemple l'exposition organisée à Genève dans le cadre du Salon international du livre et de la presse, du 25 au 29 avril 2012).

7. Pour concevoir l'éducation de cette manière, CITTON (2010, p. 121-126) propose sept « déplacements » : « apprendre à interpréter l'information plutôt que l'emmagasiner », « partager le geste d'interprétation inventive dans la présence interactive, plutôt que communiquer des contenus figés », « former des interprètes généralistes plutôt que des savants spécialisés », « dynamiser les disciplines grâce à la créativité des sous-cultures minoritaires », « concevoir l'autoformation comme construisant des capacités communes de partage », « apprendre à intégrer l'argumentation logiqte au sein d'une vue plus large et critique des pratiques communicationnelles », « reconfigurer l'université autour d'un grand axe mettant en tension les disciplines scientifiques avec l'indiscipline propre aux Humanités ».

8. À l'origine utilisé pour désigner les gestes écologiques du citoyen – trier ses déchets, utiliser des ampoules économiques, isoler les murs de sa maison –, le terme est aujourd'hui utilisé dans l'espace social avec une portée plus générale : il inclut, par exemple, la consommation de produits locaux, biologiques ou éthiques.

sur un « modèle dominant » (Audigier, 1987) – le cours magistral dialogué – qui ne prend généralement pas en compte les questions d'actualité, les valeurs, l'action et le social (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004), et qui s'appuie sur des documents présentés comme des substituts du réels (Tutiaux-Guillon, 2009). Il n'est pas inutile non plus de rappeler qu'aujourd'hui, dans les cantons romands, ces enseignants ne peuvent pas encore travailler avec des moyens d'enseignement mettant en évidence les principales caractéristiques d'une géographie recomposée; cela ne leur simplifie certes pas la tâche⁹. En outre, comme l'ont montré des études récentes axées sur les pratiques à l'école primaire, le principe de polyvalence ne favoriserait pas l'accession à un rapport distancié au monde, ni la mise en œuvre d'une véritable interdisciplinarité¹⁰ (Philippot, 2009).

Enfin, n'oublions pas l'obstacle créé par le jeune âge des élèves, leur difficulté d'accéder à la pensée conceptuelle (Vygotski, 1985 [1934]) ou encore leur difficulté à se représenter des mondes qui ne sont pas les leurs.

Les enjeux sont de taille, mais pas nécessairement hors de portée des enseignants – fussent-ils novices – comme cet ouvrage s'efforcera de le montrer.

PENSÉE SOCIALE, MONDES ET LANGAGES

L'objet de cet ouvrage consiste à comprendre comment s'exprime et se développe la pensée sociale de futurs enseignants primaires, sur le thème de l'alimentation, à travers le prisme de la géographie scolaire. Par « pensée sociale », nous entendons à la fois la manière donc chacune et chacun construit une pensée de la vie sociale, et ce qu'elle ou il utilise pour penser et communiquer avec les autres, que ce soit par oral ou par écrit (Audigier et Haeberli, 2004). Deux notions méritent donc d'être présentées d'emblée pour préciser notre projet : les notions de « monde » et de « langage ».

Pour nous, l'enjeu central de l'enseignement des disciplines de sciences sociales consiste à permettre aux élèves de s'imaginer des mondes différents des leurs, qu'ils soient passés, présents ou futurs. Nous retiendrons l'idée de Goodman (1992 [1978]) selon laquelle il existe une multitude de mondes qui se construisent, se combinent ou se découvrent au fur et à mesure que la connaissance progresse. Ces mondes se créent principalement par le langage qui fonctionne comme un « multiplicateur » et un « mélangeur » de mondes (François, 1993, p. 116).

Dès lors, l'étude fine des manières dont les mondes se construisent – autrement dit l'étude des pratiques langagières (Bautier, 1995) –, nous paraît tout aussi importante, si ce n'est plus, que la description des mondes que des futurs enseignants construisent. Comme le rappelle aussi Bruner (1986), le langage n'est jamais neutre. Il impose un point de vue sur le monde auquel il se réfère. Ainsi, l'École a pour fonction d'introduire les élèves dans une culture, c'est-à-dire dans des langages spécifiques et, donc dans des « mondes construits ». Mais le langage scolaire a aussi pour fonction de décrire « la manière dont l'esprit est utilisé par rapport à ce monde » (Bruner, 1986, p. 147). Ainsi, il n'y a pas de

9. Dans la partie francophone de la Suisse (Genève, Vaud, Neuchâtel, Fribourg, Jura, Valais, une partie du canton de Berne), de tels manuels devraient être livrés, pour le cycle 2, entre 2013 et 2016.

10. Par « interdisciplinarité », nous entendons une démarche d'enseignement qui s'appuie sur des outils et des modes de pensée propres à des disciplines (RESWEBER, 1981 ; FOUREZ, 2002).

monde sans langage et il n'y a pas de pensée sociale sans mondes et sans langage. C'est le fil que nous allons essayer de dérouler dans cet ouvrage.

Si notre choix s'est porté sur le thème de l'alimentation, c'est parce qu'il nous paraît potentiellement intéressant pour mettre en lumière trois séries de phénomènes : les enjeux sociaux d'aujourd'hui et de demain, les enjeux de la recomposition disciplinaire à l'école primaire et les spécificités de la pensée sociale, qui, comme nous le verrons, articule des savoirs de natures différentes, y compris des savoirs d'expérience, même chez les jeunes élèves. Enfin, l'articulation entre le proche et le lointain, mais aussi les dimensions d'identité et d'altérité intrinsèquement liées à l'alimentation en font un thème particulièrement riche à étudier.

PLAN DE L'OUVRAGE

Cet ouvrage est divisé en trois parties. La première partie expose la construction du questionnement sur l'objet de recherche. La deuxième partie présente les questions, les hypothèses et les méthodes de recherche. La troisième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse de l'enquête empirique menée auprès de cent soixante-quatre étudiants de la Haute École pédagogique du canton de Vaud (ci-après HEP Vaud), de huit étudiants en contexte de stage professionnel et de cent quarante-trois élèves.

Première partie

Le premier volet de cet ouvrage se compose de cinq chapitres.

Dans le premier chapitre, nous examinons l'idée selon laquelle l'alimentation peut se concevoir comme un marqueur social, autrement dit comme un moyen de penser le fonctionnement interne des sociétés humaines présentes et futures. Nous nous appuyons sur le champ de recherche émergent des questions socialement vives (QSV) pour entreprendre un détour « socio-épistémologique » (Legardez et Simonneaux, 2011) autour de trois concepts qui nous semblent illustrer trois enjeux fondamentaux en vue de la construction de notre objet de recherche et de l'enseignement de l'alimentation en classe : la crise, le risque et l'hypermodernité alimentaire.

Dans le deuxième chapitre, nous réalisons un détour par la géographie académique pour comprendre comment les géographes se sont peu à peu intéressés à l'alimentation, et surtout, comment ils ont produit – et produisent encore – des récits sur cet objet. L'accent mis sur le récit postule que celui-ci est inhérent à la démarche géographique (Berdoulay, 1988) et précise notre intérêt non seulement pour les contenus produits, mais aussi pour les multiples manières de mettre ces contenus en mots et en images.

Avec le troisième chapitre, nous entrons dans le champ scolaire pour examiner les liens entre l'alimentation, l'éducation nutritionnelle et la géographie scolaire. Nous montrons que l'alimentation est un objet très présent dans le plan d'études romand¹¹, car il relève à la fois de la *Formation générale* et de trois domaines disciplinaires, ce qui le place ainsi au sein d'un système complexe, qui oblige à définir la contribution de chaque discipline.

11. Ce plan d'études, destiné aux cantons suisses entièrement ou en partie francophones (Vaud, Neuchâtel, Genève, Fribourg, Valais, Jura, Berne), est entré en vigueur à partir de l'année 2011.

Nous revenons alors plus en détail sur l'idée de « recomposition disciplinaire » en examinant successivement les liens avec l'éducation en vue du développement durable, l'éducation à la santé et l'éducation à la citoyenneté. Enfin, nous montrons comment les pratiques dominantes sont en rupture avec cette géographie scolaire recomposée.

Dans le quatrième chapitre, nous effectuons un détour par le champ de la psychologie sociale pour mieux comprendre les mécanismes cognitifs et sociaux qui contribuent à construire et exprimer un point de vue sur le monde. Nous mentionnons par ailleurs les principaux travaux qui ont étudié la pensée sociale dans le champ scolaire.

Enfin, le cinquième chapitre montre comment peuvent s'articuler la pensée sociale, le langage et différents savoirs. Nous questionnons les apports de la théorie historico-culturelle de Vygotski et de l'approche dialogique proposée par Bakhtine. À la lumière de ces éléments théoriques, nous examinons ensuite le rôle de l'écrit, des interactions et de l'argumentation dans le processus d'apprentissage.

Deuxième partie

La deuxième partie est constituée d'un chapitre – le sixième – qui commence par mentionner les questions et les hypothèses de la recherche. Nous indiquons ensuite les fondements méthodologiques de la recherche. Puis, nous présentons notre dispositif d'enquête. Enfin, le chapitre se termine par la présentation de la démarche et des diverses procédures d'analyse.

Troisième partie

La troisième partie est constituée de quatre chapitres de résultats ainsi que d'une conclusion.

Le septième chapitre donne la parole aux élèves. Nous présentons leurs représentations, les compétences sociales qu'ils construisent en situation d'interaction, mais aussi les difficultés qu'ils rencontrent lors du passage à l'écrit.

Le huitième chapitre présente les résultats du volet quantitatif de notre recherche, qui a consisté à faire passer un questionnaire à cent soixante-quatre étudiants de la HEP Vaud, à l'issue de leur deuxième année de formation. Nous présentons le rapport qu'ils construisent à l'alimentation et à la géographie scolaire ainsi que les choix didactiques qu'ils privilégient. Une typologie empirique, décrite en fin de chapitre, nous permet de dégager quatre profils qui seront tous représentés par les étudiants participant à l'enquête qualitative.

Le neuvième chapitre présente les contenus et les dispositifs préparés par les étudiants/enseignants qui participent à notre enquête qualitative. Six classes de discours et deux univers thématiques sont tout d'abord mis en évidence. Puis, nous présentons la manière dont les trois « intrigues types » portant sur l'alimentation ont été construites. Les deux dernières sections du chapitre présentent les registres de savoirs sélectionnés par les étudiants/enseignants ainsi que leurs changements de représentations au cours du processus de recherche.

Le dixième chapitre expose les principaux résultats de l'analyse des situations d'enseignement du point de vue des savoirs enseignés. Nous présentons la structuration des

démarches, trois manières de construire des mondes de référence, puis une série d'exemples qui montrent l'articulation de multiples registres de savoirs et de mondes. Une discussion anticipe quelque peu la conclusion en mettant en évidence six constats qui constituent les principaux apports de ce chapitre.

Enfin, la conclusion répond aux trois questions générales de la recherche, précise l'argument fondamental de la recherche, identifie les apports principaux, puis les limites et les pistes possibles d'approfondissement.

POURQUOI DE FUTURS ENSEIGNANTS PRIMAIRES ?

Il nous reste à clarifier un point : pourquoi porter notre intérêt sur de futurs enseignants primaires ? Trois types de justification peuvent dès lors être mentionnés :

- notre double statut de formateur à la HEP Vaud et de chercheur nous a amené à côtoyer cette catégorie d'enseignants depuis plus de dix ans. Cette recherche est donc l'aboutissement d'une série de questions qui ont émergé, d'une part, de notre activité professionnelle, ensuite de notre activité scientifique. En outre, la relative proximité avec les étudiants a en partie facilité l'accès au terrain et les diverses prises de données ;
- les études centrées sur l'insertion professionnelle des enseignants primaires ne font que peu état des obstacles didactiques qu'ils rencontrent. Elles insistent plutôt sur le processus de professionnalisation (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999) ou sur les diverses représentations du métier (Akkari, Solar-Pelletier et Heer, 2007). Il existe en outre des travaux réalisés au Québec, mais ils sont plutôt centrés sur l'interdisciplinarité (Lenoir et Sauvé, 1998a, 1998b) ou sur le concept d'intervention éducative (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002 ; Lenoir et Hasni, 2006) ;
- enfin, nous sommes convaincus que les futurs enseignants doivent être dès que possible intégrés à des recherches collaboratives, afin qu'ils considèrent la recherche, d'une part, comme une partie intégrante de la leur formation et, d'autre part, comme un moyen de se questionner, afin de faire évoluer leurs propres pratiques. Car, en fin de compte, c'est bien la « saveur des savoirs » et le « plaisir d'apprendre » (Astolfi, 2008) qu'il s'agit d'encourager chez des personnes qui préparent le « monde d'après » (Pigasse et Finchelstein, 2009).