

---

# ” Lire comme des géographes ” aide-t-il à ” construire l’habitabilité de la Terre ” en pleine conscience ?

Lucien Reymondin<sup>\*1</sup>, Anne-Sophie Gavin<sup>\*†1</sup>, Marianne Milano<sup>\*‡1</sup>, and Alain Pache<sup>\*§1</sup>

<sup>1</sup>Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

## Résumé

**” Lire comme des géographes ” aide-t-il à ” construire l’habitabilité de la Terre ” en pleine conscience(1) ?**

Depuis deux ans, la Haute école pédagogique du canton de Vaud a mis sur pied un nouveau cursus pour former les enseignants au degré secondaire 1 (i.e. collège en France) à l’enseignement de quatre disciplines. En géographie, en tant que responsables du cours de didactique, nous les formons à engager leurs élèves dans une démarche émancipatrice et transformatrice (Gavin, à paraître) pour la résolution de problèmes dits complexes (Hertig, 2013 ; Morin, 1999). La résolution de tels problèmes suppose des arbitrages entre de multiples dimensions, mobilisant croyances et valeurs personnelles et enjeux à diverses échelles en constante évolution. Les solutions qui émergent sont le plus souvent provisoires, situées et peuvent trouver une certaine pertinence d’étayage dans des dispositifs qui favorisent les interaction (pratiques dialogiques et délibératives) entre les enseignant·es en formation, puis avec leurs futur·es élèves. L’esprit critique, ou pensée critique(2) - que nous désignerons, suivant la proposition de Mathieu Gagnon (2008), comme pratiques critiques dans une perspective opérationnelle et socioconstructiviste - occupe une place centrale dans ces arbitrages. Les futur·es enseignant·es adoptent une posture de chercheur·euses et d’ingénieur·es critiques, allant de la construction de problématiques complexes (Rouiller & Pache, 2022) à la conception et la mise en œuvre de dispositifs d’enseignement-apprentissage en classe. Dès lors, l’importance des pratiques critiques réside aussi dans leur capacité à répondre à l’impératif de recherche en médiation des savoirs : dépasser le sens commun, proposer une autre manière de penser le monde, comprendre le métabolisme des sociétés étudiées et, *in fine*, envisager des modes d’agir et de décider (Audigier, 2018).

En reprenant à notre compte les trois types d’histoires proposés par F. Audigier (2018) et en les adaptant à l’enseignement de la géographie scolaire, nous distinguons dans ce processus de médiation des savoirs : la géographie scientifique (épistémologie savante), la géographie scolaire (épistémologie institutionnelle) et la ” géographie du troisième type ” (épistémologie personnelle et collective). Cette dernière renvoie à notre construction individuelle et familiale, à travers des récits privés et publics, mais aussi aux dialogues que nous entretenons avec les algorithmes de recommandation. Ces derniers, le plus souvent motivés par des intérêts

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: anne-sophie.gavin@hepl.ch

‡Auteur correspondant: marianne.milano@hepl.ch

§Auteur correspondant: alain.pache@hepl.ch

privés, cherchent plus à capter notre attention pour la monétiser qu'à proposer des contenus favorisant le bien commun (Citton, 2014 ; Collin, 2023). La démarche de recherche que nous présentons s'intéresse à la formation aux pratiques critiques en géographie dans une perspective scolaire. Des traces produites par les étudiant-es de troisième année de formation ont été collectées à l'issue de de trois activités principales(2) (préconceptions d'un espace urbain et de la géographie scolaire, méthodologies d'analyse d'images en mode délibératif), afin d'évaluer les ressources qu'ils ont mobilisées (connaissances, habiletés de pensée, supports, etc.) et leurs arbitrages entre leurs conceptions épistémologiques afin d'esquisser ce qu'ils-elles ont estimé comme raisonnable de croire voire de faire (interventions d'ordre méthodologique et éthique).

Nous avons également porté attention aux effets des interactions et délibérations en groupe sur la limitation des points de vue individuels (autocritique) et sur l'évolution de leurs perspectives (autocorrection).

Ce mode évaluatif, essentiel aux pratiques critiques selon Gagnon (2010), nous a permis d'observer qu'une partie des étudiant-es sont conscient-es de vivre dans une ère qualifiée de post-vérité (Keyes, 2004) voire de post-réalité (Bronner, 2025). Ils-elles reconnaissent l'importance d'évaluer la crédibilité des sources, les intentions et les modes de production de l'information, tout en s'appuyant sur des savoirs conformes aux exigences de la rigueur scientifique et des pratiques de référence (épistémologie vernaculaire). Néanmoins, dans un contexte où croyances, opinions et savoirs scientifiques ou vernaculaires voire normatifs tendent à être mis sur un pied d'égalité, on peut s'interroger de la place de l'épistémologie institutionnelle et en particulier des curricula prescrits dans la médiation des savoirs à enseigner (3).

(1) Proposition adaptée de la formule proposée par Éthier, Lefrançois et Audigier (2018, p.23) : " Lire comme des historiens aide-t-il à " écrire l'histoire " en pleine conscience ? "

(2) Dans la sphère éducative francophone, le terme " esprit critique " est le plus souvent utilisé, par les chercheur-euses, enseignant-es et dans les textes institutionnels. Toutefois, " pensée critique " apparaît dans certaines publications, notamment québécoises, comme traduction de *critical thinking*. Les deux expressions sont souvent interchangeables, même si certain-es auteur-trices font des distinctions.

(2) Selon les dispositifs de récolte des traces (schémas systémiques, cartes conceptuelles, captage audio des interactions, etc.), le nombre d'étudiant-es a varié selon la date : le 11 septembre (n = 6), le 19 septembre (n = 36) et le 26 septembre 2025 (n = 30).

(3) À la suite d'une stimulante question soulevée par Nadine Fink au détour d'une *discussion de couloir*.

**Mots-Clés:** pratiques critiques, démarche réflexive, autocorrection, autocritique, arbitrage épistémologique, pensée complexe