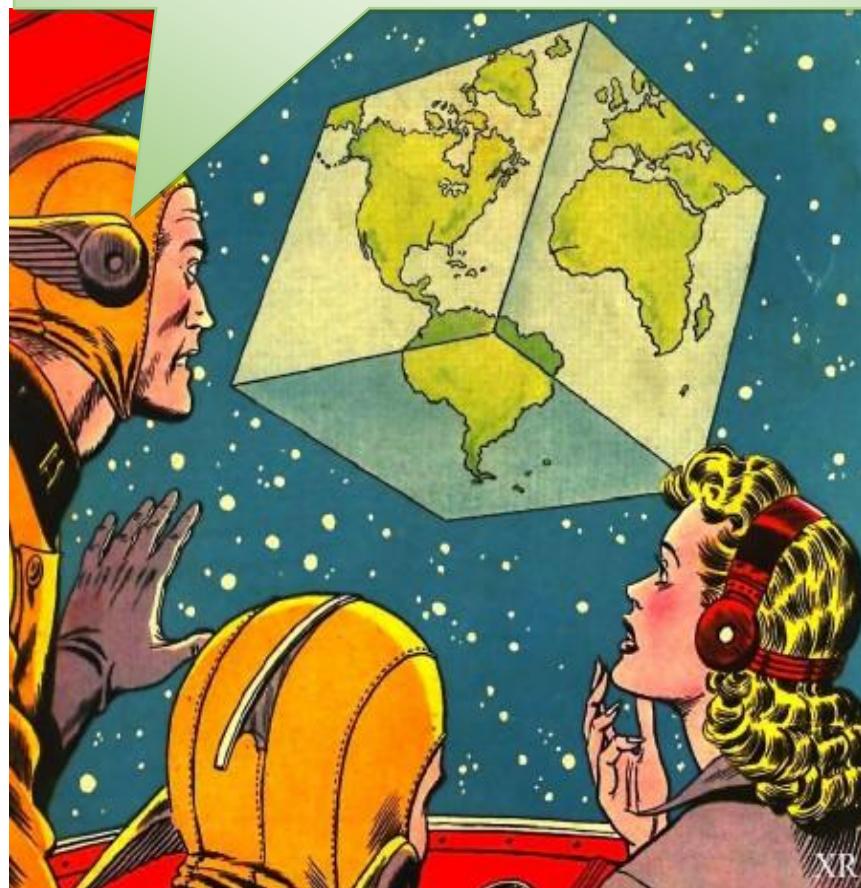


# 2020-2021 L'actualité géographique

Euh ?...Euh ? Erreur !

Vérifions le globe terrestre !



S. Boudon, tag détourné, image vue sur le blog d'Yves Brette publié le mardi 07 /09/2021

## Enseigner la géographie au Lycée professionnel dans un monde qui change

# Sommaire

<b>Présentation</b> <i>Suzanne BOUDON, Annie COUDERC, Aurore LECOMTE</i>	<b>p 2</b>
<b>« La géographie, ça sert à faire la guerre » : vraiment ?</b> <i>Aurore LECOMTE</i>	<b>p 5</b>
<b>Géographie, environnement, EMC : un socle commun ?</b> <i>Suzanne BOUDON</i>	<b>p 13</b>
<b>La géographie au baccalauréat professionnel : quelle histoire !</b> <i>Annie-Laure ANNONAY, Françoise BOLLENGIER, Françoise GIROD, Aurore LECOMTE</i>	<b>p 23</b>
<b>Vous avez dit didactique de la géographie ?</b> <i>Interview de Gérard HUGONIE par Suzanne BOUDON, Françoise GIROD</i>	<b>p 29</b>
<b>Trace écrite en géographie et postures d'écriture.</b> <i>Françoise BOLLENGIER, Suzanne BOUDON</i>	<b>p 34</b>
<b>Le « déjà-là » : prendre en compte les représentations des élèves.</b> <i>Suzanne BOUDON</i>	<b>p 45</b>
<b>Réfléchir sur les représentations de l'Afrique en géographie.</b> <i>Nathalie GERMINAL</i>	<b>p 50</b>
<b>« Oh non, pas de la géo madame ! »</b> <b>Quel rapport à la géographie chez nos élèves et chez les professeurs ?</b> <i>Pascaline PREKESZTICS</i>	<b>p 56</b>
<b>Du local au global : quelques démarches actives</b> <b>pour enseigner une géographie concrète.</b> <i>Marina BOSSARD, Pierre Louis BODET</i>	<b>p 68</b>
<b>Explorer la géographie critique et sa cartographie pour incarner les flux migratoires.</b> <i>Bahar MOUMEN</i>	<b>p 78</b>
<b>Faire entrer les élèves dans l'univers géographique grâce aux compétences orales.</b> <i>Jean Alexandre CALIAPERMAL-DARMALINGOM</i>	<b>p 91</b>
<b>« Habiter » l'atelier : entre perception, postures et réflexion interdisciplinaire.</b> <i>Julie ROLLAND, Xavier SCELLIER</i>	<b>p 101</b>
<b>Comment l'espace géographique des PFMP est-il vécu par les élèves ?</b> <i>Julie ROLLAND, Delphine MORET</i>	<b>p 112</b>
<b>Aimer enseigner la géographie ? Des anecdotes racontent !</b> <i>Collectif</i>	<b>p 121</b>
<b>Lu, vu, écouté... pour vous</b> <i>Collectif</i>	<b>p 127</b>

# Présentation

La géographie au lycée professionnel occupe une place modeste dans l'enseignement général au côté de l'histoire et du français. Enseignée par des collègues de « lettres-histoire », la géographie est oubliée dans l'expression « PLP lettres-histoire » : professeurs bivalents qui de fait pratiquent la trivalence en enseignant aussi la géographie. Leurs représentations parfois négatives, parfois positives, influencent leur manière d'aborder la discipline. Notons que peu de PLP ont une formation universitaire dans cette discipline (autour de 10 %). Les collègues « littéraires » appréhendent de l'enseigner. Ceux qui ont suivi un cursus en histoire ne sont pas toujours très à l'aise face à des élèves de la voie professionnelle qui ont un rapport particulier à la géographie et des attentes qu'il faut bien cerner. De plus la géographie universitaire a traversé une grande mutation. De géographie « inventaire », elle est devenue une géographie de l'aménagement des territoires puis du développement de l'ensemble de la planète. Aujourd'hui, dans un monde globalisé touché par des crises, la géographie redécouvre l'étude du local et aborde le nouveau concept d'« habiter » (voir en annexe). Dans ce monde de plus en plus complexe, une géographie scolaire « active » – impliquant tout citoyen, éclairant la prise de décision – peut-elle aider à comprendre les bouleversements économiques, sociaux, environnementaux en incluant le cadre de vie, l'espace vécu ?

Avec un titre provocateur : « "La géographie, ça sert à faire la guerre" : vraiment ? » **Aurore Lecomte** rappelle la nature sociale de la science géographie et ses finalités. La dimension citoyenne est abordée par **Suzanne Boudon** dans « *Géographie, environnement, EMC : un socle commun ?* ». Dans « *la géographie au baccalauréat professionnel : quelle histoire !* » **Annie-Laure Annonay, Françoise Bollengier, Françoise Girod, Aurore Lecomte**, retracent les moments clés dans l'évolution des programmes du LP, de l'enseignement de la connaissance du monde contemporain à l'enseignement de la géographie. L'interview de **Gérard Hugonie** par **Suzanne Boudon** et **Françoise Girod** « Vous avez dit didactique de la géographie ? » apporte un éclairage sur la didactique de cette discipline. Explorer la géographie et son enseignement conduit à s'interroger sur ce que font les élèves en cours. **Françoise Bollengier** et **Suzanne Boudon** s'intéressent à la « *Trace écrite en géographie et (aux) postures d'écriture* ». On ne peut considérer les élèves comme une page blanche, ils arrivent avec un passé scolaire. **Suzanne Boudon** le souligne dans « *Le "déjà-là" : prendre en compte les représentations des élèves* ». **Nathalie Germinal** travaille sur ces représentations afin de bâtir un enseignement plus efficace : « *Réfléchir sur les représentations de l'Afrique en géographie* ». D'une manière plus large *Interlignes* s'est interrogé sur la relation qu'entretiennent nos élèves et les professeurs avec la géographie : **Pascaline Prekesztics** rend compte de l'enquête avec « *"Oh non, pas de la géo madame !* ». Quel rapport à la géographie chez nos élèves et chez les professeurs ? ». **Marina Bossard** et **Pierre Louis Bodet** proposent des pistes de travail : « *Du local au global : quelques démarches actives pour enseigner une géographie concrète* ». **Bahar Moumen** veut « *Explorer la géographie critique et sa cartographie pour incarner les flux migratoires* ». **Jean Alexandre Caliapermal-Darmalingom** arrive à « *Faire entrer les élèves dans l'univers géographique grâce aux compétences orales* ». **Julie Rolland, Xavier Scellier** travaillent sur la notion « d'habiter » : « *"Habiter" l'atelier : entre perception, postures et réflexion interdisciplinaire* ». **Julie Rolland** et **Delphine Moret** enquêtent sur la mobilité des élèves lors des stages en entreprise « *Comment l'espace géographique des PFMP est-il vécu par les élèves ?* ». **Un collectif de professeurs** évoque son vécu de la géographie « *Aimer enseigner la géographie ? Des anecdotes racontent !* ». Une nouvelle rubrique ouverte à tous les lecteurs fait part des coups de cœur « *Lu, vu, écouté... pour vous* »

Les coordonnatrices du numéro **Suzanne BOUDON, Annie COUDERC, Aurore LECOMTE**

## Annexe

### « Habiter » : un concept transversal nouvellement abordé en géographie de l'école au lycée

#### Des points de vue multiples sur un concept central de la géographie

##### Celui du géographe

« (...) se pencher sur l'habiter c'est faire comprendre aux élèves que nous habitons tous un même monde, mais que chacun l'habite différemment. C'est les faire réfléchir à cette expérience commune et individuelle du monde... » David Bédouret et Julie Picard pour l'équipe de recherche collective Géodusocle, mai 2022.

Voir <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-en-didactique-de-la-geographie>

« (...) l'habiter peut se traduire par beaucoup d'actes, de processus et d'objets différents en impliquant l'ensemble des activités humaines (travail, résidence, loisirs, etc.), l'habitant étant alors un acteur territorial à part entière. Le terme est donc indissociable de la vie en société et de la construction, dans le temps, de ces sociétés, l'Habiter ne peut être restreint à l'espace privé. » (Lévy et Lussault, 2003, p. 442 ; Lazzarotti, 2013).

Voir <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-habitant>

##### Celui du philosophe

« Habiter signifie participer au monde commun »

« (...) il était là avant nous, il survivra au bref séjour que nous y faisons. Il est ce que nous avons en commun non seulement avec nos contemporains, mais aussi avec ceux qui sont passés et avec ceux qui viendront après nous » Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Pocket Agora, 1983, p. 95

« Habiter est le trait fondamental de la condition humaine »

« La condition humaine réside dans l'habitation, au sens du séjour sur terre des mortels ». Heidegger Martin, *Être et Temps*, 10e édition, trad. Emmanuel Martineau, 1985, chapitre II, §12, p. 63.

Pour Heidegger habiter n'est pas seulement « se loger » ou « vivre », mais aussi, « exister ».

Voir <https://hal.science/hal-01756188v1/file/critique-de-lhabitabilitecc81-libre-accecc80s-recadre.pdf>

##### Celui du sociologue

Henri Lefebvre annonçant un renouvellement des recherches sur l'habitat, s'interroge : « Que veulent les êtres humains, par essence êtres sociaux, dans l'habiter ? ». Et il répond : « Ils veulent un espace souple, appropriable, aussi bien à l'échelle de la vie privée qu'à celle de la vie publique, de l'agglomération et du paysage. Une telle appropriation fait partie de l'espace social comme du temps social ».

Voir <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-habitant>

##### Celui de l'architecte

Dans *La Charte d'Athènes* pour les architectes, « habiter, travailler, se divertir, circuler » résument l'urbanisme.

Selon Le Corbusier l'architecture est « Machine à habiter », « Machine à émouvoir ». Dans sa conception de l'habitation idéale il prend en compte le « rapport de l'être humain à la nature ; qualités physiques des matériaux ; intention artistique ; présence matérielle de l'œuvre dans l'espace ; architecture ; design ; modes de vie ; représenter l'espace ».

Voir le site de la villa Savoy <https://www.villa-savoye.fr/enseignants/college/machine-a-habiter-machine-a-emouvoir>

##### Celui de l'écrivain

Georges Pérec aborde les composantes géographiques de l'habiter : les mobilités, pratiquer des activités, résider (description des lieux et des acteurs) dans le texte « Tentative d'épuisement d'un lieu parisien ».

En octobre 1974, il s'est installé pendant trois jours consécutifs place Saint-Sulpice à Paris. À différents moments de la journée, il a noté ce qu'il voyait :

« (...) La date : 18 octobre 1974. L'heure : 12 h 40. Le lieu : Café de la Mairie. (...) Plusieurs dizaines, plusieurs centaines d'actions simultanées, de micro-événements dont chacun implique des postures, des actes moteurs, des dépenses d'énergie spécifiques : (...) modes de locomotion : marche, véhicule à deux roues (sans moteur, à moteur), automobiles (voitures privées, voitures de firmes, voitures de louage, auto-école), véhicules utilitaires, services publics, transports en commun, cars de touristes, modes de portage (à la main, sous le bras, sur le dos), modes de traction (cabas à roulettes), degrés de détermination ou de motivation : attendre, flâner, traîner, errer, aller, courir vers, se précipiter (vers un taxi libre, par exemple), chercher, musarder, hésiter, marcher d'un pas décidé (...) »

Lire le texte original sur :

<https://desordre.net/textes/bibliotheque/auteurs/perec/saint-sulpice.html>

## De nouveaux outils révélateurs des modes d'habiter

L'approche du concept d'habiter, des mobilités des élèves, de leur pratique des espaces peut impliquer la prise en compte de leurs représentations, de leur ressenti. De nouveaux outils : carte mentale, carte sensible sont alors utilisés.

### On retiendra

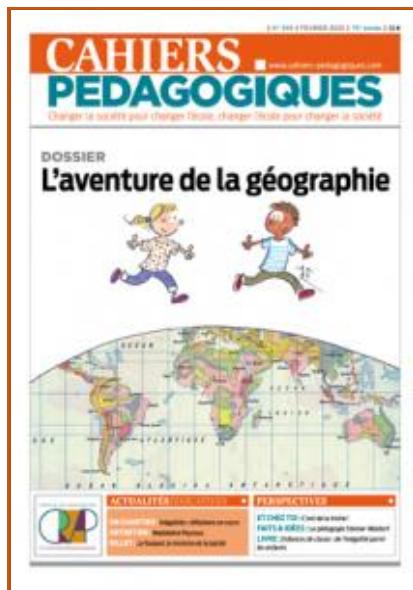
**La carte mentale**<sup>1</sup> est une représentation cartographique très subjective d'un espace fréquenté, vécu ou seulement connu. Les phénomènes représentés sont liés aux pratiques spatiales et à l'imaginaire de l'auteur.

En géographie la carte mentale n'est pas le schéma heuristique<sup>2</sup> qui présente une synthèse, associe des notions ou mots-clés sans les spatialiser.

La carte mentale se différencie aussi du croquis<sup>3</sup> en géographie qui est une carte très schématique réalisée à « main levée » et qui peut avoir une échelle même très approximative, une orientation. Lors d'une activité scolaire le croquis cherche à simplifier. Voir <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/carte-croquis-schema>

**La carte sensible**<sup>4</sup> veut représenter l'espace vécu intimement par les acteurs en prenant en compte leurs émotions et en créant un mode de représentation original et très personnel comme le collage d'images, le dessin figuratif.

Voir <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/carte-sensible>



Les Cahiers pédagogiques  
N° 559, février 2020  
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/n-559-laventure-de-la-geographie-abonnement/>

<sup>1</sup> Carte mentale, voir des exemples pages 104, 105 dans ce numéro 55 d'*interlignes*.

<sup>2</sup> Schéma heuristique, voir l'exemple page 44 dans ce numéro 55 d'*interlignes*.

<sup>3</sup> Croquis, voir des exemples pages 42, 74 dans ce numéro 55 d'*interlignes*.

<sup>4</sup> Voir les exemples de carte sensible pages 71, 72, 73, 88, 89 dans ce numéro 55 d'*interlignes*.

# « La géographie, ça sert à faire la guerre<sup>5</sup> » : vraiment ?

Le numéro 55 d'*interlignes* est consacré à l'enseignement de la géographie, discipline de l'enseignement général, au côté de l'histoire et du français. Au lycée professionnel, la géographie est enseignée par des collègues de formation universitaire majoritairement historienne. La géographie est souvent jugée « difficile », « conceptuelle » mais « concrète pour les élèves ». L'article introductif de ce numéro répond à la volonté de questionner, en particulier, les finalités de la géographie scolaire et celles du lycée professionnel. Pour ce faire, il comprend une brève partie épistémologique replaçant la discipline géographique dans le champ des sciences humaines et sociales, puis au sein de son association avec l'histoire ; « couple » scolaire, qui amène à construire (ou pas) des programmes visant à tisser des liens entre ces deux disciplines, raison pour laquelle nous évoquerons dans une seconde partie les programmes actuels, les principaux objectifs de la géographie à l'œuvre dans ceux-ci. L'article évoque aussi la particularité du rapport à la géographie qu'entretiennent les PLP lettres-histoire.

## Pour commencer, la géographie c'est une évolution : d'une science « naturelle » à une science « sociale »

La géographie s'est construite comme une discipline universitaire et scolaire au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Il n'est pas aisément de définir la géographie. La discipline s'est d'abord désignée comme l'étude des rapports êtres humains/milieu naturel. En cela, elle se rapprochait des sciences naturelles. C'est une géographie dite « classique ». Le géographe arpente le terrain, le mesure, cartographie et décrit le monde connu. À l'époque, il s'agit d'une géographie visant à dresser le tableau du monde. La méthode est « d'observer de plus en plus directement, de plus en plus attentivement, les réalités naturelles »<sup>6</sup> Cette géographie « classique » décrit, utilise et fait des cartes qui localisent, les recherches visent à étudier des milieux pour dresser des typologies.

Si on s'appuie sur la définition du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales, la géographie est la « *science qui a pour objet la description de la Terre et en particulier l'étude des phénomènes physiques, biologiques et humains qui se produisent sur le globe terrestre* ». Cette définition est problématique car elle induit le fait que la géographie serait une science de la localisation, voire une science qui étudie l'espace pour lui-même dans une logique de pure description, ce qui ne rend pas compte de ses évolutions scientifiques et méthodologiques.

Dans les années 1970 en effet, la discipline connaît une évolution. Désormais, la géographie consiste à expliquer et non plus uniquement décrire, la relation entre les sociétés humaines et l'espace. C'est l'époque où elle s'affirme comme une science sociale en rupture avec les méthodologies d'inventaire du monde développées jusqu'alors. Cette « nouvelle géographie<sup>7</sup> » se structure autour d'un collectif de chercheurs composé entre autres de R. Brunet, R. Ferras, H. Théry visant à bâtir une démarche scientifique fondée sur l'analyse des « structures » de l'espace, l'étude des

<sup>5</sup> Propos de Yves LACOSTE, dans « *la Géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre* », 1976, revendiquant une analyse géopolitique du monde en utilisant les outils de la géographie.

<sup>6</sup> *Annales géographiques*, Paul VIDAL DE LA BLACHE, 1913, p. 299.

<sup>7</sup> Voir à ce propos : Sylvain CUYALA, « *La diffusion de la “géographie théorique et quantitative” en France : quel modèle de diffusion spatiale ?* ». *L'Espace géographique*, 2014/4 Tome 43, p.289-307. Voir : <https://doi.org/10.3917/eg.434.0289>.

faits d'organisation de l'espace en termes de « système » et la compréhension des mécanismes de « production de l'espace ».

Dans *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*<sup>8</sup>, les auteurs proposent une définition de la discipline qui peut être résumée ainsi :

- La géographie est sociale en ce qu'elle étudie la production de l'espace : les implantations, ses équipements, ses infrastructures, ses paysages. La relation sociale fait l'espace : migrations, choix de résidence, lieux de vacances sont guidés, orientés par des équipements, des coûts et des distances, par des images et des discours qui les représentent.

- La géographie est analytique : elle étudie des structures spatiales. L'espace géographique est organisé, il a ses lois tenant à la distance et à l'espacement : distance par rapport aux centres et lieux d'action, espacement des personnes et des activités, ses structures et ses règles de transformation.

- La géographie étudie des interactions ; des flux, les champs (un champ est un espace où se manifeste un phénomène géographique) ; elle est systémique.

- Enfin la géographie est multiscalaire : elle étudie l'organisation et les dynamiques internes d'un espace, mais aussi les relations que cet espace entretient avec les autres à différentes échelles : du local au global.

Aujourd’hui, la géographie est une science sociale qui pense le territoire en tant qu’espace socialisé et approprié, aménagé par des sociétés qui l’investissent par toutes leurs actions et le géographe travaille à des échelles différentes pour comprendre ces relations.

## De multiples « branches »

De plus, il n'y a pas « une » mais « des » géographies, ayant chacune leurs méthodes spécifiques et champs de recherche. On a longtemps identifié deux branches ou grands courants : la géographie dite physique et la géographie humaine.

**La géographie dite physique** analyse l'espace en observant le relief, le climat, les localisations humaines. Les données physiques déterminaient l'implantation humaine. Dans le domaine scolaire, l'exemple type serait l'étude des reliefs français grâce à une carte similaire à l'illustration 1, ou encore l'observation de photographies de paysages.

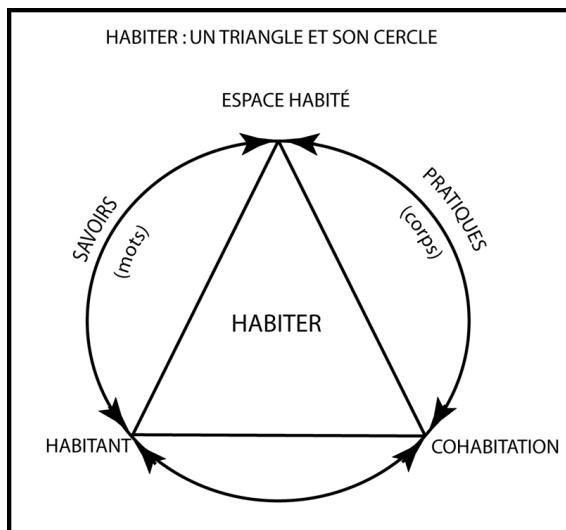


**Illustration 1 : Carte murale de la France physique, dite « Vidal-Lablache ». Voir : SCHEIBLING Jacques et LECLERC Caroline. « Les cartes murales de Vidal-Lablace » Armand Colin, 2022.**

**La géographie humaine** considère les relations sur un espace, comme organisé par les humains, les flux, les systèmes de relations entre les implantations humaines à différentes échelles. L'espace est vécu à l'échelle de l'individu qui y projette des représentations, un imaginaire, des sensations – on parle alors d'espace social. Au sein de la « branche », on trouve la géographie sociale qui, elle, considère les rapports sociaux à l'œuvre dans l'espace : ils peuvent être de classe, de genre ou

<sup>8</sup> BRUNET Roger, FERRAS Robert et THÉRY Hervé, « *Les mots de la géographie, dictionnaire critique* », collection Dynamiques du territoire, 2009

autre... Ce faisant, les géographes de ce courant partagent des réflexions et des objets avec la sociologie (les inégalités sociales sont spatiales par exemple) : car la géographie sociale s'intéresse à la santé, aux maladies, aux modes de vie, de consommation, aux pratiques sociales et culturelles, etc. Dans le champ scolaire, nous n'enseignons pas à proprement parler de courant spécifique de la géographie, les programmes empruntant à la fois à la géographie physique et humaine. Les apports de la « nouvelle géographie » ont exercé une influence sur les programmes, avec l'introduction des concepts d'espace, d'échelle, de distance. Elle utilise des méthodes statistiques et celle des graphes (axes, flux, réseau, pôle), des modèles comme centre/périmétrie. Avec l'introduction du concept d'« habiter » (voir schéma ci-dessous), d'abord dans les programmes de primaire, ensuite au collège en 2016, enfin au LP avec les évolutions récentes, les élèves sont invités à pratiquer des démarches de la géographie humaine, culturelle et sociale. Ainsi, l'étude des manières d'« habiter » le périurbain en classe de 1<sup>ère</sup> professionnelle s'inscrit pleinement dans cette géographie à hauteur d'individus, ou encore l'étude d'un parcours migratoire, fait de rencontres, d'opportunités économiques, de redéfinition du projet de départ... Ce sont là des thématiques spatiales ancrées dans les enjeux de sociétés. En résumé, les thèmes de recherches sont nombreux et variés au sein de ces géographies, mais tous les géographes s'accordent sur le fait que faire de la géographie, c'est étudier l'espace comme lieu de vie des êtres humains, construction des sociétés. Au sein de cet espace géographique, on peut donc étudier la répartition des êtres humains, la biodiversité, les opérations d'aménagement, les inégalités qui en découlent ou encore (la liste étant loin d'être exhaustive) les effets des changements globaux, les circulations des personnes... Sur le site « la géothèque », on peut identifier ces différents courants. Il y aurait à compléter par la branche de la géographie scolaire qui s'intéresse à la manière d'enseigner la géographie et aux évolutions des contenus apportés aux élèves, objet du propos suivant.



« (...) Habiter désigne cette dimension géographique, expérience de soi et des autres à travers le Monde (...) » Olivier Lazzarotti.  
Voir « Notion à la une : habiter », *Géoconfluences*, décembre 2013.  
<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/habiter>

## La géographie à l'école : en « couple » avec l'histoire et les lettres pour les PLP

Ce rapide panorama ne saurait oublier la géographie que l'on enseigne à l'école. Celle-ci est déjà l'objet d'une première sélection, ou transposition des contenus de la géographie universitaire. Dans le second degré, au collège, au lycée général et technologique ce sont des professeurs d'histoire-géographie (monovalents) qui enseignent la géographie, au lycée professionnel ce sont des professeurs bivalents lettres et histoire-géographie, le plus souvent historiens, qui en sont chargés. Ce statut particulier (professeur de français et d'histoire-géographie) les différencie des collègues du collège et des lycées généraux et technologiques.

### L'histoire et la géographie : une histoire

Le « couple » histoire-géographie est le fruit d'une évolution au sein des deux champs universitaires. Dans celui-ci, il y a eu « émancipation » de la géographie au cours du

temps : ainsi de nos jours, elle n'est plus auxiliaire de l'histoire mais une discipline à part entière<sup>9</sup>. Dans le champ scolaire, les deux disciplines sont associées dans les programmes de l'enseignement secondaire dès 1802. Selon Pascal Clerc<sup>10</sup> « *dans les années qui suivent, les deux savoirs sont toujours mentionnés dans les textes mais les configurations varient un peu ; en général, ces variations concernent la géographie qui apparaît tantôt comme une « sous-discipline » (ou une « co-discipline ») associée à l'histoire, tantôt comme une composante du cursus d'histoire. Déjà, on le voit, se pose la question des relations entre la géographie et l'histoire dans le champ scolaire* ». En 1818, « *avec l'arrêté du 15 mars, la fonction de professeur d'histoire-géographie est créée pour les collèges. C'est un acte décisif : une identité professionnelle commence à se construire* ». Pour résumer, les relations entre histoire et géographie sont étroites. Appuyons-nous, sans toutefois les réduire à cela, sur le propos d'Élisée Reclus : « *l'histoire n'est que la géographie dans le temps, comme la géographie n'est que l'histoire dans l'espace* », citation qui met en évidence les proximités des méthodologies et des outils d'analyse du monde et leur complémentarité.

## L'histoire : discipline importante dans la formation initiale des PLP lettres-histoire-géographie

Si la géographie est associée à l'histoire au collège, au lycée professionnel, le statut du français est à considérer. Cela semble *a priori* nous distinguer des collègues enseignant uniquement l'histoire et la géographie. Alors une question se pose : qui sont les PLP lettres-histoire et géographie ? Un ouvrage publié aux éditions Agir Canopée<sup>11</sup> rend compte d'une enquête réalisée dans l'académie de Versailles entre 2016 et 2017 : sur 633 PLP lettres-histoire et géographie plus de la moitié se définissent comme historien ou historienne, un quart a une formation universitaire initiale en lettres, 6 % en géographie. « *Il existe, de plus, peu de doubles voire triples cursus universitaires*<sup>12</sup> ». C'est ce que confirment les résultats d'une enquête exploratoire sur les pratiques de la bivalence en classe en 2023<sup>13</sup>. Alors même que la bivalence est considérée comme une « richesse » voire un gain de temps, lorsque l'on questionne les PLP sur leur rapport à la géographie, les liens entre les lettres et l'histoire apparaissent les plus aisés à opérer, ce qui en creux questionne la place de la géographie<sup>14</sup>.

## Géographie scolaire du passé, géographie du présent

Si l'on ose un petit détour dans le passé, la géographie scolaire dans les années 1880 servait avant tout à connaître le territoire national et à alimenter l'esprit de revanche post-guerre franco-prussienne (1870). Si les Prussiens avaient gagné la guerre, c'est qu'ils avaient une meilleure connaissance de la géographie que les soldats français<sup>15</sup>. Les élèves français devaient alors, dans la perspective de devenir à leur tour soldats, récupérer les territoires « perdus », connaître le territoire national mais aussi celui du voisin. On trouve par ailleurs dans les manuels scolaires de la période une géographie très descriptive et des illustrations explicites : sur les cartes, une plage colorée noire représentant l'Alsace et la Moselle.

<sup>9</sup> SIERRA Alexis, « *La géographie et l'histoire : l'association de deux disciplines qui s'ignorent ?* », EchoGéo [En ligne], 22 | 2012, mis en ligne le 30 janvier 2013, consulté le 04 février 2025. URL : <http://journals.openedition.org/echogeo/13298> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/echogeo.13298>

<sup>10</sup> Pour aller plus loin : CLERC Pascal. « *L'enseignement de la géographie, une histoire* », 2014, en ligne, <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article193>

<sup>11</sup> « *L'identité bivalente du professeur de lettres et histoire-géographie* », in *Enseigner en bivalence*, dir. LEGALLICIER Valérie, Édition Agir, Canopée, 2018, p.13-20.

<sup>12</sup> Ibid, p.18

<sup>13</sup> Pour plus d'informations consulter « *La fin des disciplines au lycée professionnel ? La bivalence lettres-histoire-géographie, élément de construction d'une identité professionnelle de PLP ?* » GERMINAL Nathalie et LECOMTE Aurore, Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.). Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD, 2023 (vol. 3, pp. 55-68). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>

<sup>14</sup> Ce lien à la géographie fait aussi l'objet d'une analyse récente – voir à ce propos l'article de PREKESZTICS Pascaline « *Oh non, pas de la géo madame ! Quel rapport à la géographie chez nos élèves et chez les professeurs ?* », *interlignes* n°55.

<sup>15</sup> Un grand nombre de soldats français n'avait aucune connaissance de géographie, ne parlait pas le français mais une langue régionale voire un patois. C'est aussi dans ce contexte que l'obligation scolaire, l'enseignement du français, de l'histoire et de la géographie se sont affirmés.



**Illustration 1: Albert Bettannier, *La tache noire*, 1887, huile sur toile, 110 x 150 cm, Deutsches Historisches Museum, Berlin.**

La géographie à l'école à cette époque fournit des savoirs pratiques sur le monde permettant de voyager, de commercer mais aussi de faire la guerre. Dans ce contexte de l'après-guerre, elle se révèle aussi politique. De manière générale, chaque discipline scolaire répond à différentes finalités, et ici, pour la géographie scolaire, ces finalités sont :

Patrimoniales : il s'agit de contribuer à connaître l'espace français pour asseoir une culture commune ; voire en fonction des contextes historiques alimenter l'esprit de revanche vis-à-vis de l'Allemagne.

Citoyennes : la géographie répond à un objectif de formation à l'esprit critique, à la formulation d'un point de vue autonome et d'apprentissage de valeurs communes, républicaines dont – notamment parce que les programmes ne s'orientent pas uniquement sur la maîtrise des connaissances géographiques liées au territoire national – l'ouverture aux autres mondes.

Intellectuelles : comme n'importe quelle discipline enseignée, la géographie transmet des connaissances aux élèves et vise l'acquisition de capacités à argumenter, raisonner, faire des choix, etc. Parce qu'elle développe des finalités intellectuelles critiques elle forme à la distanciation face à toute information et tout document porteur d'un point de vue (qui le produit, quand, où, pourquoi et avec quelles intentions).

Les finalités patrimoniales se concentrent de nos jours sur la construction de repères communs et non plus du tout sur la conquête de territoires.

## Dans les programmes du LP, la géographie, ça sert à ...

Plusieurs travaux en didactique de la géographie ont pu montrer que le discours des programmes s'appuyait sur un modèle, appelé 4R (R pour : référent consensuel, résultat, réalisme et refus du politique). Quand François Audigier<sup>16</sup> dit : la géographie construit « *un monde qui est accepté par tous, gommant les débats, les oppositions, qui sont ceux des Hommes et des sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes, de leur mémoire et de leur territoire* <sup>17</sup> », il se réfère à la géographie vidaliennne de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. Enseignée selon le projet républicain elle recherchait un consensus excluant la controverse, écartant le positionnement politique. Aujourd'hui ce modèle des 4R, ou plutôt cette manière d'enseigner la géographie a évolué, en témoigne l'introduction, au début des années 2000, « des éducations à » – éducation au développement durable, à la citoyenneté, par exemple l'éducation civique juridique et sociale ou ECJS – Les réflexions sur les questions vives, les *fake news* et les *scenari* pédagogiques mettent en évidence les jeux d'acteurs et le positionnement citoyen en géographie. Si l'on considère les programmes actuels du cycle préparant au baccalauréat professionnel, ce qui est demandé aux élèves actuellement dépasse de loin l'unique maîtrise des connaissances et la mémorisation d'une nomenclature. Les jeux d'acteurs et les sujets sociétaux introduisent la notion du « politique » au sens de gestion des affaires de la cité. On attend de l'élève l'acquisition de compétences pouvant être réinvesties dans d'autres contextes que celui de l'école et la géographie y contribue. C'est pourquoi, à la lecture des programmes de 2019, il est

<sup>16</sup> AUDIGIER François, « Histoire, géographie, citoyenneté : les moteurs clandestins du sens », in Association REDLCT, Didactiques et disciplines, *Recherches en didactiques*, N° 18, p.9-23. 2014/2.

<sup>17</sup> Laurence FOUACHE dans sa thèse « *L'enseignement de la géographie prospective : vers la construction d'une nouvelle géographie scolaire ?* » cite le travail d'Audigier de 1993 sur les 4R.

possible d'identifier trois enjeux pour l'enseignement de la géographie et des propositions pour « changer le regard » sur la discipline.

## Questionner et comprendre le monde, exercer son esprit critique

Raisonner en géographe, c'est répondre avant tout à une série de questions :

- Où ?
- Comment ?
- Pourquoi là et pas ailleurs ?
- Est-ce qu'il y a des phénomènes semblables dans d'autres contextes ou milieux ?

Le premier enjeu de la géographie est donc celui de la compréhension du monde. Si les multiples finalités de la discipline s'articulent dans les programmes (ici nous examinons le cycle du baccalauréat professionnel), les situations proposées permettent aux élèves d'étudier les organisations des sociétés à l'échelle locale, régionale, nationale, mondiale.

Par exemple : en seconde, il est question de saisir les enjeux de la mondialisation - concept que l'on trouvera par ailleurs aussi en histoire - à travers deux ancrages :

« *la production et l'expansion des flux [...] favorisées par l'évolution des transports, en premier lieu maritime [...] et par la révolution numérique* »<sup>18</sup> et « *les circulations humaines à l'échelle mondiale à travers différents types de mobilités : migrations, travail et études à l'international, tourisme* ».

Certes. Mais pour saisir la complexité des relations entre espaces et sociétés à cette échelle, il peut être important d'incarner la thématique et de s'appuyer sur le vécu des acteurs. Par exemple, pour étudier les migrations, en s'appuyant sur des témoignages, sur les parcours migratoires des personnes qui sont loin d'être linéaires et se définissent en fonction des rencontres et des possibilités<sup>19</sup>. Réduire les migrations à un flux est donc erroné et contribue à la persistance de certains stéréotypes. L'emploi de projections<sup>20</sup> cartographiques variées – qu'elles soient cylindriques ou azimutales – aiderait par ailleurs à cette compréhension du monde et de nos propres perceptions.

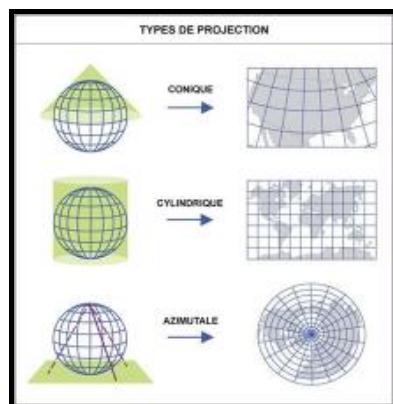


Illustration 2 : les trois projections cartographiques les plus utilisées.

## S'ouvrir aux autres sociétés, aux autres cultures

Ainsi, si la mission de la géographie est de comprendre le monde qui nous entoure, il y a là aussi un enjeu d'ouverture d'esprit et, par truchement, d'ouverture culturelle à d'autres espaces, d'autres sociétés. Gardons-nous alors de l'approche européocentrique de l'Afrique, de l'Asie (et par extension aux relations entre les pays des

<sup>18</sup> Programme de la classe de 2<sup>nde</sup> professionnelle, 2019, MEN.

<sup>19</sup> Pour une approche plus fine des migrations, une ressource sur le site *Géoconfluences*, en ligne, <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/mobilites-flux-et-transports/articles-scientifiques/cartographie-migrations-exil-syrie#section-0> ou encore le site de MIGREUROP, en ligne, [https://migreeurop.org/?lang\\_nav=fr](https://migreeurop.org/?lang_nav=fr)

<sup>20</sup> La projection est une méthode pour représenter une sphère sur un plan en deux dimensions. Les projections induisent forcément des déformations dans l'image qui va être projetée. L'indicatrice de Tissot permet de visualiser les déformations induites par les projections. Les indicateurs de déformations sont : les surfaces (un espace du globe va être représenté plus gros que d'autres), les formes (des espaces représentés), les surfaces et les formes en même temps.

« Nords » et des « Suds »), qui assignerait à ces espaces le rôle d'uniques pourvoyeurs de ressources naturelles. Certes, le continent africain, pour donner cet exemple, est riche en ressources du sous-sol (nickel, or, diamant, pétrole... etc.) et cela attire les convoitises. Mais analyser les enjeux autour de ces ressources permet à la fois d'étudier les acteurs variés de l'aménagement des territoires (qui ne sont pas seulement chinois ou issus de l'ingérence européenne), mais aussi d'analyser les dynamiques métropolitaines notamment en Afrique de l'Ouest<sup>21</sup>.

### Construire un rapport au monde autre que hiérarchique : un idéal

De la même manière, le programme de Terminale « *les hommes face aux changements globaux* » insiste sur les enjeux liés à l'anthropocène. La pression sur les ressources de la planète (dont les causes sont multiples et liées à la captation des terres, à la structure des systèmes économiques) rend nécessaire l'adaptation des sociétés et une réflexion sur « l'habiter » qui ne saurait se réduire aux déplacements et à la consommation. Par ailleurs, les multiples façons « d'habiter » peuvent être envisagées dans un cours. La géographie apporte donc un éclairage sur notre condition humaine. Les thématiques du programme peuvent être aussi l'occasion d'aborder le rapport des sociétés humaines à leur environnement, considérant que nous avons à cohabiter avec des animaux non humains, sujet aussi traité par les géographes<sup>22</sup>.

### Pour conclure

Rappelons ici que l'objectif premier de l'enseignement de la géographie n'est pas l'unique apprentissage par cœur de noms de villes, de mers, de fleuves, de chaînes de montagnes. Certes la mémorisation des repères et leur maîtrise sont importantes mais cela ne saurait se substituer à l'apprentissage du raisonnement géographique. La géographie ne sert ni à faire la guerre, ni à dominer, mais à comprendre le monde tel qu'il est, les guerres parfois, à envisager les effets des activités humaines sur l'espace et à se positionner en citoyen. La géographie ne sert pas non plus à former des personnes dépourvues d'esprit critique. Raisonner en géographe, c'est questionner les logiques d'acteurs, comprendre les intentionnalités de ceux-ci, les enjeux (ce que l'on a à perdre et/ou à gagner) dans la production de l'espace. La géographie aide par exemple à comprendre que les JO mettent en jeu (littéralement) des dynamiques spatiales particulières liées au tourisme, à la patrimonialisation, aux installations sportives, à la fête, mais aussi à la surveillance, aux réaménagements de certains territoires, à la relation Paris/banlieue, à la biodiversité, aux déplacements (volontaires ou non) de populations sans compter les enjeux environnementaux. En définitive, enseigner la géographie c'est accepter de laisser entrer nos élèves dans un monde complexe et parfois incertain en leur ayant donné les outils nécessaires.

Aurore LECOMTE

Maitresse de conférences - Didactique de la géographie

Université Clermont-Auvergne - INSPÉ

Membre du laboratoire ACTé, Activité, Connaissance, Transmission, éducation,  
(UPR n°4281)

### Bibliographie

AUDIGIER François, « *Histoire, géographie, citoyenneté : les moteurs clandestins du sens* » dans *Recherches en didactiques*, 18, 2014 p 9-23.  
<https://doi.org/10.3917/rdid.018.0009>

CHEVALIER Jean-Pierre, « *Quatre pôles dans le champ de la géographie ?* »,

<sup>21</sup> Voir *interlignes* 55, l'article de Nathalie GERMINAL consacré aux représentations des villes africaines.

<sup>22</sup> Voir BENHAMMOU Farid, un article sur « *géographie humaine et politique de l'animal* »  
<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/changement-global/geographie-des-animaux/la-geographie-et-les-animaux>

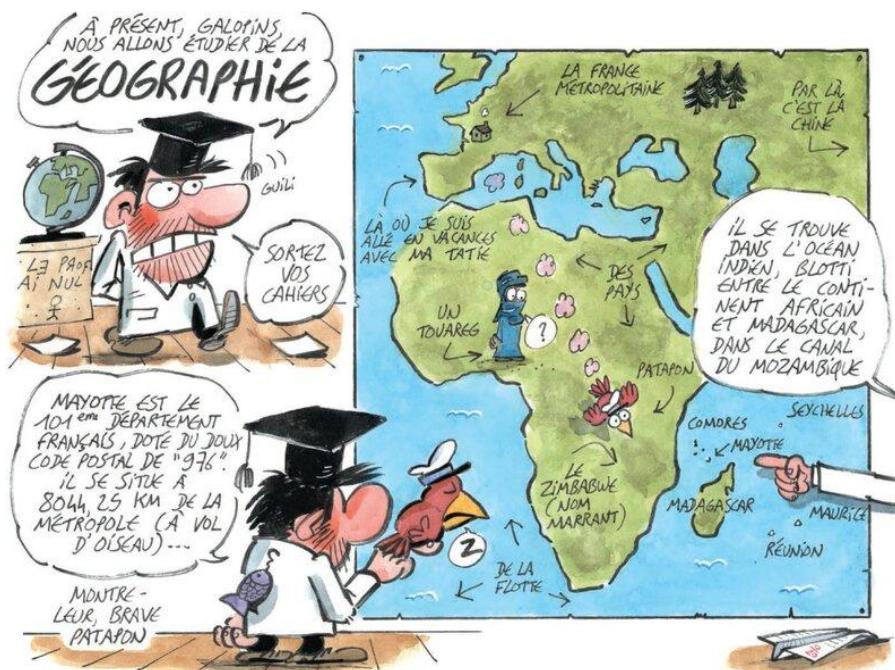
Cybergeo : European Journal of Geography [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, 1997, document 23. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/6498>

GERMINAL Nathalie et LECOMTE Aurore, « *La fin des disciplines au lycée professionnel ? La bivalence lettres-histoire-géographie, élément de construction d'une identité professionnelle de PLP ?* ». Voir : Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.). Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6<sup>ème</sup> Colloque international de l'ARCD, 2023 (vol. 3, pp. 55-68). Université de Genève : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>

MEVEL Yannick et TUTIAUX-GUILLOU Nicole, « *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée* », Publibook, 2013.

THEMINES Jean-François, « *Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ?* », Cybergeo: European Journal of Geography [Online], Epistemology, History, Teaching, document 262, 2004. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.4325>

THEMINES Jean-François, « *Constituer l'espace géographique en ressource d'émancipation : L'engagement de chercheurs en géographie sociale.* » dans *Comment (mieux) faire société ? Champ social.* 2022 p. 50-64 <https://doi.org/10.3917/chaso.obert.2022.01.0050>



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Simon Mitteault  
Album « *Mayotte à l'endroit, Mayotte à l'envers* ».

# Géographie, environnement, EMC : un socle commun ?

« *La géographie, comme science des environnements, et donc comme pensée de l'intégration des savoirs naturalistes et des savoirs sociaux, est particulièrement bien placée pour ouvrir des perspectives de compréhension et d'action*<sup>23</sup>. »

Dunlop Jérôme

Le terme environnement n'appartient pas uniquement au vocabulaire de la géographie. On parle d'environnement économique, social, culturel. On dit « *avoir un bon environnement* », « *vivre dans un environnement agréable* ». L'environnement est un fait de société. Il est un domaine privé mais aussi d'intervention publique et institutionnelle lorsqu'il s'agit de satisfaire une demande sociale locale, régionale, nationale et/ou internationale.

Des crises environnementales succèdent à des crises sanitaires auxquelles s'ajoute la pression de la mondialisation. En 2024 la géographie enseignée au lycée professionnel s'efforce de donner aux élèves quelques clés de compréhension du monde en introduisant dans les programmes de géographie des notions d'environnement, de développement durable, de risque majeur, de changement climatique... tout en les reliant à l'enseignement moral et civique (EMC). Comment la géographie qui garde une mission civique, peut-elle favoriser une éducation à l'environnement ? Quel socle commun y a-t-il entre ces domaines d'éducation que sont l'environnement, l'enseignement moral et civique et la discipline géographie ?

## Émergence et approches de la notion d'environnement en géographie

La définition des non-spécialistes et celle des géographes se rencontrent. Cette notion très vaste et transversale concerne de nombreuses disciplines et les géographes ont mis du temps à l'intégrer dans la géographie universitaire.

### Définitions de l'environnement chez les géographes

La définition de l'environnement n'a cessé de s'élargir au cours du XX<sup>ème</sup> siècle.

- Pierre George, dans son dictionnaire de la géographie<sup>24</sup> de 1970, mentionne que « *ce terme est employé surtout par les auteurs anglo-saxons dans un sens voisin de milieu géographique... Il s'agit de milieu naturel, mais aussi de milieu concret construit par l'homme, et encore de tout ce qui affecte le comportement de l'homme* ».
- En 1988, Geneviève et Philippe Pinchemel rappellent que la notion d'environnement « *pose un problème sémantique. (...) vieux mot français (début du XIV<sup>ème</sup> siècle) désignant un contour, une enceinte, les environs d'un lieu... est revenu de l'anglais avec le sens écologique de cadre de vie. Il y a pratiquement identité entre milieu et environnement*<sup>25</sup>. »
- En 1992, dans le dictionnaire critique de la géographie<sup>26</sup> « *Les mots de la*

<sup>23</sup> DUNLOP Jérôme, « *La géographie, laboratoire de la construction citoyenne* », dans « *À quoi sert la géographie ?* » Perrine MICHON et Jean-Robert PITTE, éditions PUF, Paris, 2021, p 310.

<sup>24</sup> GEORGE Pierre (dir.), « *Dictionnaire de la géographie* », éditeur PUF, 1970

<sup>25</sup> PINCHEMEL Philippe et Geneviève « *La face de la Terre* », édition Armand Colin, Paris, 1988 et 1992, p 221.

<sup>26</sup> BRUNET Roger (dir.), « *Dictionnaire critique, les mots de la géographie* » édition RECLUS La documentation française, Montpellier-Paris, 1994, 3<sup>ème</sup> édition, (1<sup>ère</sup> éd 1992) 520 p.

géographie », Roger Brunet consacre une longue définition avec un sens encore plus large qui englobe non seulement « des éléments naturels et des éléments matériels mais des personnes, leurs activités, leurs relations, leurs cultures, leurs institutions ; c'est tout ce qui nous entoure et agit sur nous et cela s'analyse à plusieurs échelles, locale, régionale et au-delà ». Avec Roger Brunet il y a un glissement de « l'environnement comme milieu » vers l'environnement du lieu qui est « l'espace géographique vu du lieu où l'on parle ».

Depuis les années 1970, initié par Pierre George, un consensus s'est établi autour de la géographie comme « science de l'environnement humain<sup>27</sup> ».

## Du milieu naturel vers le « milieu géographique »

### Le milieu naturel

Aujourd'hui où les préoccupations environnementales s'amplifient, on redécouvre la géographie d'Élisée Reclus<sup>28</sup> qui dès le milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle, fait figure de précurseur en faisant le lien entre les milieux naturels et l'organisation des sociétés pour penser la dynamique des lieux, des paysages.

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, alors que la géographie physique domine, d'autres géographes vont dans cette direction pour les études de géographie régionale comme Vidal de la Blache – le père de la géographie dite « classique ». Marie-Claire Robic<sup>29</sup> cite Max Sorre<sup>30</sup> qui, dès 1928, conçoit le « milieu géographique » en trois « complexes<sup>31</sup> » interreliés, « le milieu physique » ou naturel, « le milieu vivant » ou biologique et « le milieu humain » ou anthropogéographique.

Dès 1942 Albert Demangeon utilisait le terme d'environnement pour qualifier le milieu géographique. « (...) L'expression de milieu géographique est plus compréhensible que celle de milieu physique ; elle embrasse non seulement les influences naturelles qui peuvent s'exercer, mais encore une influence qui contribue à former le milieu géographique, l'environnement tout entier, l'influence de l'homme lui-même (...) »

Cependant jusque dans les années 1970-1975 le milieu géographique est souvent synonyme de milieu naturel et conduit à l'enseignement d'une géographie compartimentée.

### Le milieu géographique à la fois naturel et culturel

C'est le géographe Pierre George<sup>32</sup> qui en 1971 par une petite publication, un « Que sais-je ? », met en lumière le milieu géographique ou environnement devenu question sociale et objet de débats à l'heure où les institutions françaises conçoivent une première politique<sup>33</sup> de l'environnement. Pierre George prend en compte tous les paramètres du milieu géographique (même la notion d'espace vécu<sup>34</sup>) pour pointer des espaces dangereux et développer la notion de géographie du risque.

Plus tard, Philippe et Geneviève Pinchemel<sup>35</sup> considèrent les différents apports de la géographie, notamment ceux de « la nouvelle géographie » qui, dans la mouvance de Roger Brunet, préfère l'étude de l'espace géographique à l'étude du milieu. En effet dans un espace on observe des relations horizontales définies par les distances et toutes sortes d'inter-réactions et d'interrelations (ex. : les flux, la hiérarchie des villes), alors que dans un milieu on considère les relations verticales de l'homme à son milieu naturel depuis le sous-sol (ex. : les ressources minières) jusqu'à l'atmosphère.

<sup>27</sup> GEORGE Pierre, « L'environnement », éditeur PUF Paris, *Que sais-je ?*, 3<sup>ème</sup> édition 1976, p 5 (1<sup>ère</sup> édition 1971).

<sup>28</sup> RECLUS Élisée dans ROBIC Marie-Claire, (dir.), « *Du milieu à l'environnement* », éditeur ECONOMICA, Paris, 1992, p 45.

<sup>29</sup> ROBIC Marie-Claire, (dir.), « *Du milieu à l'environnement* », éditeur ECONOMICA, Paris, 1992, p 203.

<sup>30</sup> SORRE Max dans ROBIC Marie-Claire, (dir.), « *Du milieu à l'environnement* », éditeur ECONOMICA, Paris, 1992, p 183.

<sup>31</sup> Cette dissociation du milieu en 3 complexes va aboutir à une géographie compartimentée avec des spécialistes universitaires pour chaque secteur jusque dans les années 1970. Et, en milieu scolaire, la géographie dite « à tiroirs » a persisté dans les manuels scolaires jusque dans les années 80.

<sup>32</sup> GEORGE Pierre, « L'environnement » éditeur PUF Paris, *Que sais-je ?*, 3<sup>ème</sup> édition 1976, p 5 (1<sup>ère</sup> édition 1971).

<sup>33</sup> En 1971, création d'un ministère chargé de la Protection de la nature et de l'Environnement.

<sup>34</sup> L'espace vécu découle de la pratique qu'en a l'usager ou l'habitant et de la représentation qu'il s'en fait. Pierre George a semble-t-il été le premier à utiliser cette expression. Dans les années 1970 les géographes s'intéressent aux représentations.

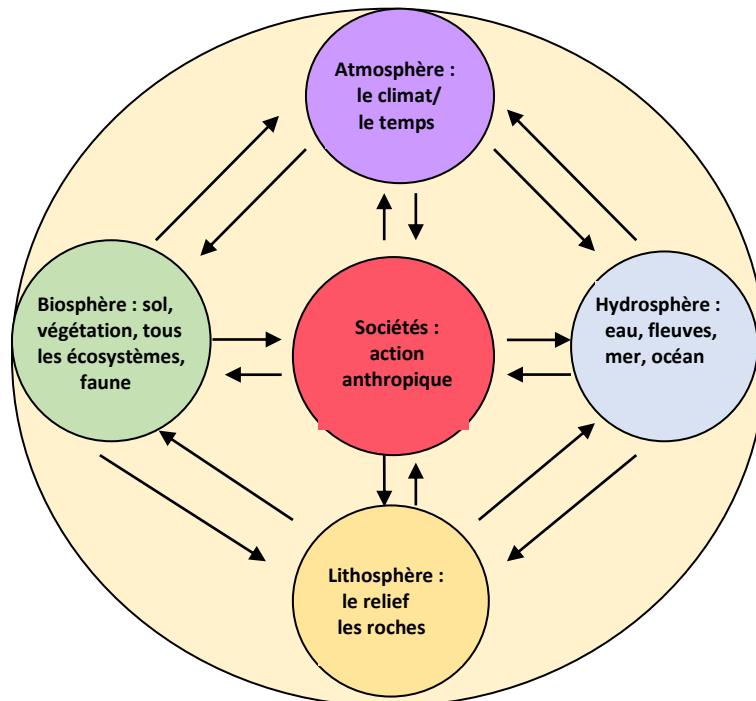
<sup>35</sup> PINCHEMEL Philippe et Geneviève, « *La face de la Terre* », édition Armand Colin, Paris, 1988 et 1992.

## Vers une approche « environnementaliste » de la géographie

### Les apports d'autres géographes dans une géographie de l'environnement

Celui de Georges Bertrand<sup>36</sup> est essentiel avec le nouveau concept de « géosystème ». À l'interface des sciences de la nature et de la société le géosystème<sup>37</sup> est formé d'un ensemble d'éléments naturels et anthropiques interconnectés, donc en interrelations au sein d'un espace, le tout formant un système dynamique. Le géosystème s'inspire de la notion d'écosystème mais prend en compte la place et le rôle de l'homme. De nouvelles démarches inspirées de l'écologie, comme l'approche systémique, se généralisent.

#### Le géosystème :



Il dépasse le cloisonnement interne à la géographie par l'analyse des interactions entre les 5 ensembles ou systèmes principaux de la planète Terre, entre nature-sociétés « dans une dimension à la fois temporelle et spatiale ».

Schéma réalisé par S. Boudon, à partir de A. Ciattoni, Y. Veyret « *Les fondamentaux de la géographie* », Armand Colin, 2007.

### L'interdépendance entre l'homme, les sociétés et les milieux se confirme.

La géographie « environnementaliste » présentée par Yvette Veyret impose « de repenser les relations homme-nature, ressources et sociétés, de réfléchir en termes de « développement durable... à différentes échelles spatiales et temporelles pour accompagner tout aménagement<sup>38</sup> ».

La géographie contemporaine est donc le résultat d'un long cheminement pour répondre aux défis environnementaux qui se multiplient « Ce sont (les) emboîtements d'échelles, (les) temporalités variées, leurs diversités, les sociétés, les milieux qui créent la géographie actuelle<sup>39</sup> ».

C'est une géographie qui lutte contre le catastrophisme véhiculé par les médias et lié à des prédictions scientifiques qui, pour certains, paraissent alarmistes. Les changements environnementaux dans le domaine climatique font peur. Déjà en 1971, Pierre George s'interrogeait avec clairvoyance sur l'environnement objet de controverses « (...) une réalité scientifique, un thème d'agitation, l'objet d'une grande

<sup>36</sup> BERTRAND Georges. Ce géographe repense la géographie physique comme outil pour répondre aux problèmes que pose la géographie science sociale. Géographe émérite de l'université de Toulouse, il est connu pour avoir conçu la méthode d'analyse des paysages GTP (Géosystème, Territoire, Paysage).

<sup>37</sup> Le concept de géosystème, issu de la géographie soviétique, a été introduit en France par le géographe BERTRAND Georges vers la fin des années 60. Voir CNRS Éditions Hors collection Sciences de la nature, sciences de la société, deuxième partie : *Le géosystème : nature « naturelle » ou nature « anthropisée » ?* par Monique Barrué-Pastor et Tatiana Muxart : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/epistemo/articles/faibles-densites>

<sup>38</sup> VEYRET Yvette, PECH Pierre, « *L'homme et l'environnement* », éditeur PUF, Paris, 1993, p 401

<sup>39</sup> CHADENAS Céline, ANDREU-BOUSSUT Vincent, « *Environnements, espaces, temporalités et enjeux de la transition écologique* », éditeur A. Colin, Paris, 2024

peur, une diversion, une spéculation ? (...) ». Aujourd’hui, comme Yvette Veyret dans les années 1990, des géographes comme Magali Reghezza<sup>40</sup>, Sylvie Brunel<sup>41</sup> dénoncent tout catastrophisme ambiant alimenté par la difficulté que nous avons à trouver les bonnes sources, à comprendre tous les paramètres complexes d’une situation donnée, à « convoquer le temps et l’espace pour dresser des comparaisons, relativiser les verdicts dus au manque de connaissances et de recul<sup>42</sup>(...) ».

**Cette géographie « environnementaliste » est au service de l’humanité** et a pour objectif « d'aider l'homme à vivre et à mieux vivre en respectant les grandes composantes du géosystème<sup>43</sup> ». Elle considère les ressources, les risques liés à la nature, aux activités humaines, tous les acteurs de la société, les conflits entre utilisateurs avec les enjeux économiques et politiques. Des choix d'aménagements et de gestion sont possibles. Les progrès techniques aidant, l’homme a des moyens d’agir, d’ enrayer des dégradations, de se protéger et de s’adapter aux différentes évolutions soit anthropiques soit dites naturelles, il peut agir de manière responsable. Cette géographie semble « plus que jamais nécessaire<sup>44</sup> » rappelle Sylvie Brunel.

## L’environnement en géographie et en EMC au LP :

C'est cette notion de responsabilité qui est au croisement de la géographie « environnementaliste » et de l'enseignement moral et civique. Dans une démocratie, par ses choix politiques, ses choix personnels, ses choix de consommation, le citoyen peut influer sur la gestion de sa commune, de sa région, de son pays. Il peut encourager une gestion raisonnée et raisonnable, agir indirectement et collectivement à l'échelle de la planète. Comment développer une éducation à la responsabilité chez les élèves futurs citoyens ? Peut-on mettre en place une « géographie civique » qui enseigne la complexité, donne les clés pour comprendre un « nouveau monde » qui se dessine.

## L'environnement dans les programmes<sup>45</sup> au LP :

### L'étude des questions environnementales dans tous les programmes

- En CAP « *Le changement climatique, les questions environnementales et de santé humaine, la gestion des ressources et les inégalités croissantes de développement sont des questions majeures* ».
- En seconde professionnelle l'enseignement de la géographie est « *un enseignement émancipateur (...) qui éclaire les grands défis du XXI<sup>ème</sup> siècle en particulier les défis liés à l'environnement et aux objectifs de développement durable* ».
- En cycle terminal le programme « *Les Hommes face aux changements globaux* » étudie « *la transformation des activités économiques et des pratiques sociales pour répondre aux défis des changements imprimés aux écosystèmes par l’anthropisation. Entendus comme liés au changement des conditions climatiques et aux changements imprimés aux écosystèmes par les activités humaines, les changements globaux* »

<sup>40</sup> REGHEZZA Magali, conférence inaugurale L1, Université Paris Dauphine, « *Enjeux écologiques du 21<sup>e</sup> siècle* », cours pluridisciplinaire 13 septembre 2024, voir la vidéo sur <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=REGHEZZA+Magali%2C+conf%C3%A9rence+inaugurale++%C3%A0+l%21%20%99universit%C3%A9+Dauphine%2C+%C2%AB+Enjeux+%C3%A9cologiques+du+21+%C3%A8me+si%C3%A8cle+#+%pstate=ive&vld=cid:d8ddbc06.vid:KBXyFqAFql.st:0>

<sup>41</sup> BRUNEL Sylvie, PITTE Jean-Robert, « *Le ciel ne va pas nous tomber sur la tête* », éd. J-C Lattès/Société de géographie, Paris, 2010.

<sup>42</sup> BRUNEL, Sylvie, « *La géographie plus que jamais nécessaire* » dans « *À quoi sert la géographie ?* » dirigé par MICHON Perrine, PITTE Jean-Robert, édit. PUF, Paris, 2021, p 99.

<sup>43</sup> VEYRET Yvette, PECH Pierre, « *L’homme et l’environnement* », éditeur PUF, Paris, 1993, p 402.

Voir aussi CIATTONI Annette, VEYRET Yvette « *Les fondamentaux de la géographie* », éditeur Armand Colin, 2018 4<sup>ème</sup> édition.

<sup>44</sup> BRUNEL Sylvie, « *La géographie plus que jamais nécessaire* » dans « *À quoi sert la géographie ?* » dirigé par MICHON Perrine, PITTE Jean-Robert, édit. PUF, Paris, 2021, p 93.

<sup>45</sup> Les programmes d’histoire-géographie et d’EMC appliqués en 2024, pour le certificat d’aptitude professionnelle (CAP) et pour la seconde professionnelle sont définis par arrêtés du 3 avril 2019 publiés au BO spécial n° 5 du 11 avril 2019. Les programmes d’histoire-géographie pour les classes de première et terminale sont définis par arrêté du 5 février 2020 publié au BO spécial n° 1 du 6 février 2020, voir :

[CAP.](#)

[Seconde professionnelle.](#)

[Première professionnelle.](#)

[Terminale professionnelle](#)

posent des défis mondiaux ».

### Le temps et l'espace convoqués dans les programmes

- Dès 2019 les programmes de CAP en histoire et en géographie abordent les notions de « *changements globaux* ». On s'interroge « *sur leurs enjeux pour l'aménagement des territoires aux différentes échelles nationale, continentale et mondiale* ». De même la notion de transitions (écologique, énergétiques, sociales, économiques) est liée aux « *stratégies politiques d'accompagnement de ces transformations sur le long terme* ».

- **En seconde professionnelle**, il s'agit de « *comprendre le monde par l'examen du passé en histoire, par celui des espaces et des territoires en géographie (...) en observant les pratiques des acteurs d'hier et d'aujourd'hui* ».

- **En terminale professionnelle**, le premier thème questionne « *les changements globaux (...) leurs enjeux pour les territoires, aux différentes échelles* ». Le second thème traite des « *sociétés et les risques : anticiper, réagir, se coordonner, s'adapter* ». Il permet « *de définir les risques et d'étudier les politiques mises en place pour anticiper, réagir et s'adapter* ».

Les maitres-mots sont changements globaux, mutations, adaptation et les notions d'espace à plusieurs échelles puis de temps sont au cœur des situations analysées.

### Donner les moyens de « comprendre et de pouvoir agir en citoyen<sup>46</sup> »

Si la géographie scolaire a toujours affirmé l'objectif de former un élève citoyen, cet objectif devient impérieux à l'heure des « *fake news* », de la désinformation où croyances (ex : *la Terre est plate*) et discours irrationnels se développent et peuvent même menacer notre système démocratique.

Depuis 2019 les programmes d'histoire-géographie enrichissent la finalité civique en rappelant la notion d'éthique et de « *développement durable* » introduite en 2004 avec les instructions pour une éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD). La géographie doit aider les élèves de seconde professionnelle à « *devenir des citoyens éclairés et capables de cette autonomie de jugement au principe de l'action éthique et responsable. En cela, il s'agit d'un enseignement émancipateur et porteur de citoyenneté qui éclaire les grands défis du XXI<sup>ème</sup> siècle en particulier les défis liés à l'environnement et aux objectifs de développement durable* »<sup>47</sup>. Cette notion de « *développement durable* » est très ambitieuse avec ses propriétés de vivabilité, viabilité, équitabilité<sup>48</sup> présentées dans le schéma ci-dessous construit autour des piliers que sont les domaines du social, de l'économique et de l'environnement.



**Schéma des piliers du développement durable selon le diagramme de Venn**  
Source Wikipédia

<sup>46</sup> Programmes d'histoire-géographie pour le certificat d'aptitude professionnelle, 2019 voir [CAP](#).

<sup>47</sup> Le développement durable prend naissance dans le rapport BRUNDTLAND présenté aux Nations unies en 1987. Ce terme est consacré en 1992 au « Sommet de la Terre » à Rio de Janeiro et organisé par les Nations unies. 170 chefs d'État et de gouvernement signent un programme pour le XXI<sup>ème</sup> siècle ; l'Agenda 21 définit les objectifs d'un développement durable de la planète.

<sup>48</sup> Voir Ressources de géographie pour les enseignants sur le « *Développement durable* », Géoconfluences, mise à jour décembre 2024 <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/developpement-durable>

## Des liens avec l'EMC et des passerelles avec les autres enseignements

Les programmes de géographie invitent à travailler en interdisciplinarité, à tisser des liens :

- lien avec le français : « *Vivre aujourd'hui : l'humanité, le monde, les sciences et la technique* » (classe terminale professionnelle).
- lien avec la prévention-santé-environnement : « *Les risques majeurs* » (classe de première).
- lien avec l'EMC : « *Espace public, engagement et culture du débat démocratique* » (classe terminale).

En lycée professionnel les professeurs de lettres-histoire-géographie sont coutumiers de cette pratique dès les classes de CAP : « *Les liens<sup>49</sup> avec l'enseignement moral et civique et avec d'autres enseignements sont exploités à chaque fois qu'il est possible de le faire.* »

- « *La mise en œuvre du programme d'histoire-géographie entre aussi en résonance avec les (...) objectifs de l'Éducation Artistique et Culturelle : construire une culture riche et personnelle, (...) contribuer au succès du projet individuel et collectif réalisé dans le cadre du chef-d'œuvre (...)* ».

Les programmes de géographie du cycle terminal réaffirment ce lien très fort en lycée professionnel. Ils « *ouvrent sur le programme d'enseignement moral et civique de la classe terminale, la réalisation du chef-d'œuvre ou encore les projets transversaux. Les enseignements ainsi dispensés contribuent au renforcement de la démarche de développement durable au sein des établissements* ».

Face à ces prescriptions ambitieuses, on mesure la difficulté du professeur qui doit en peu d'heures former à la citoyenneté et pratiquer une géographie utile qui « *articule les champs scientifiques les plus divers (naturalistes, sociaux, mais aussi juridiques et politiques)<sup>50</sup>* » afin de mieux comprendre les transitions enseignées.

## Démarches en géographie, vers une Éducation à l'environnement

### L'importance de l'action

#### Au cœur de l'enseignement de la géographie : l'action responsable des hommes.

Le programme de géographie en terminale professionnelle place l'action responsable des hommes au cœur de l'enseignement en rappelant que « *face aux défis mondiaux* » [changement des conditions climatiques, changements imprimés aux écosystèmes par l'anthropisation] des solutions sont à envisager. L'Organisation des Nations unies a défini en septembre 2015 « *dix-sept objectifs de développement durable, interdépendants, constituant les leviers pour parvenir à une situation mondiale qui permette d'envisager un avenir meilleur et plus durable pour tous.* »

**L'accent est mis sur tous les acteurs susceptibles d'intervenir** dans « *la gestion et la résolution des crises* » ; les acteurs locaux, régionaux, nationaux, internationaux, « *les acteurs des territoires (puissances publiques, citoyens, ONG, entreprises) peuvent renforcer leurs capacités à anticiper, réagir, s'adapter, quelles que soient les perturbations auxquelles ils doivent faire face. Ces différents acteurs développent des systèmes de surveillance, de prévention, d'éducation aux risques et de gestion de crise. Les hommes, les sociétés et les territoires témoignent ainsi de leur capacité d'adaptation en faisant des choix d'aménagement des territoires* ».

« *L'aide internationale (ONU, États et ONG) peut être mobilisée pour la gestion et la résolution des crises* ».

**Les moyens d'agir.** Quelques exemples sont donnés comme « *Des plans de prévention des risques (PPR) [qui] réglementent l'utilisation des sols à l'échelle communale* ». L'État développe également des systèmes d'information et d'éducation des populations aux risques.

**Associer les savoirs disciplinaires et des valeurs.** Aux savoirs disciplinaires de l'approche géographique habituelle nous pouvons ajouter la notion civique de bien public. Les valeurs de responsabilité collective, de solidarité actuelle et future sont à développer en motivant les élèves, en les incitant à comprendre et à agir pour

<sup>49</sup> Programmes d'histoire-géographie pour la seconde professionnelle 2019, voir [Seconde professionnelle](#),

<sup>50</sup> DUNLOP Jérôme, « *La géographie, laboratoire de la construction citoyenne* », dans « *À quoi sert la géographie ?* » dirigé par MICHON Perrine, PITTE Jean-Robert, édit PUF, Paris, 2021, p 305.

l'amélioration de l'environnement. C'est aussi les initier à la gestion de leur cadre de vie, à faire des choix et à réfléchir à une éthique. Lorsqu'on aborde les valeurs il ne s'agit pas de transmettre un système de valeurs mais de favoriser l'identification de celles qui protègent le mieux l'avenir de l'homme dans la biosphère et plus concrètement, pour les élèves, ce qui améliorerait la vie dans le lycée et dans la ville.

## Une expérimentation en classe : enseigner une géographie de l'environnement

**Une expérimentation**<sup>51</sup> menée<sup>52</sup> parallèlement dans deux classes de seconde professionnelle (A et B) dans les métiers de l'hôtellerie-restauration, a permis de comparer un enseignement traditionnel « classique » de la géographie s'appuyant essentiellement sur le cours dialogué à un enseignement articulé sur des démarches actives : un projet interdisciplinaire, un travail de groupe pour une enquête sur le terrain et un sondage. L'objectif est de placer les élèves en situation d'agir en responsable afin qu'ils aient conscience des effets et des conséquences de leurs propres actes. Les notions civiques de responsabilité individuelle, de responsabilité collective et de bien public se sont greffées aux notions de géographie.

**Les questions de géographie alors au programme**<sup>53</sup> abordent le système Terre et ses contraintes avec la notion de risque naturel, d'érosion, de milieux de vie difficile, de milieux froids avec l'Antarctique grand espace international à préserver, de milieux chauds, d'adaptation de l'homme à la sécheresse, d'aménagement mal contrôlé en milieu aride (ex. : mer d'Aral), de ressource renouvelable et non renouvelable, de conflit pour l'eau.

Ce lycée professionnel venait d'être rénové et il était nécessaire de sensibiliser les élèves à la préservation d'un cadre de vie propre et agréable. Suite à la réunion du Conseil de vie sociale avec les représentants d'élèves, des professeurs, du proviseur, de l'assistante sociale, de l'infirmier et des conseillers d'éducation, une action de sensibilisation auprès de tous les élèves a été décidée. Le projet était né et a mobilisé une classe de seconde professionnelle avec des moyens d'action comme la réalisation d'un sondage et la création d'affiches sur le thème de la préservation du cadre de vie, plus largement de l'environnement du lycée entouré notamment d'un petit espace boisé. Différentes disciplines ont apporté leur contribution et leurs compétences : le français, les arts appliqués, la gestion/informatique, les mathématiques.

**La démarche d'enquête de terrain** est mise en œuvre en groupe pour recueillir l'approche de l'environnement au niveau du lycée et au niveau d'une ville.

Concernant le lycée, les élèves produisent le questionnaire pour le sondage sur les représentations de la notion d'environnement auprès de leurs camarades (il est réalisé en cours de français).

L'enquête sur l'environnement dans une ville – chaque élève choisissant celle de son domicile – permet de voir les actions réalisées à l'échelle d'un territoire de proximité et enrichit l'approche de l'environnement à une autre échelle. Le questionnaire est distribué par le professeur, les élèves doivent enquêter dans les mairies sur leur temps libre.

### La mise en activité des élèves et les méthodes actives

L'enquête et le projet pluridisciplinaire impliquent l'intervention d'autres enseignants, d'autres disciplines et le travail de groupe.

Le projet associe le professeur d'arts appliqués qui fait travailler les élèves sur la création d'affiches pour sensibiliser les élèves du lycée à l'environnement (annexe1).

Afin de conduire l'enquête à son terme, les élèves se regroupent à trois ou quatre pour travailler sur une même ville et réalisent un bilan à partir du retour des questionnaires. Dans une dernière phase, chaque groupe présente son travail à la classe et fait découvrir comment une collectivité gère toutes les questions concernant le cadre de vie, les réponses aux besoins de la population, l'adaptation aux

<sup>51</sup> BOUDON Suzanne, « *Enseignement d'une géographie de l'environnement et enseignement d'une géographie classique au lycée professionnel* » Mémoire de DEA en didactique des disciplines sous la direction d'Yvette VEYRET, université de Paris 7, 1998.

<sup>52</sup> Expérience conduite durant l'année scolaire 1997-1998 au L P hôtelier d'Étiolles en Essonne.

<sup>53</sup> BO n° 31, juillet 1992.

orientations nationales et le financement des projets.

### Les résultats de l'expérimentation en classe

Avant de débuter les séances de géographie, deux classes de seconde professionnelle (A et B) répondent au sondage sur les représentations des élèves quant à la notion d'environnement. C'est la classe B qui travaille parallèlement sur le projet interdisciplinaire.

#### Les résultats du sondage sur les représentations des élèves, avant les cours de géographie et le projet interdisciplinaire

Les réponses des élèves sont similaires dans les deux classes. Elles traduisent un fonds culturel commun et sont étroitement liées à des valeurs sociales. L'association pollution/environnement domine et a un caractère menaçant avec les expressions « forêt détruite », « l'environnement tombe en ruine », « catastrophe causée par l'homme ». La vision naturaliste l'emporte. L'environnement « c'est la nature », « c'est tout ce qui n'a pas été fabriqué par l'homme ».

Les exemples d'action sont toujours issus de pratiques collectives d'entretien, de sauvegarde et de préservation du cadre de vie. Les trois quarts des élèves citent « les animaux » comme éléments « à protéger » en priorité. Un seul élève fait allusion à la conférence de Kyoto<sup>54</sup> – occupant l'actualité du moment – sans citer la ville. La notion d'interrelation entre les composantes de notre environnement n'apparaît jamais.

#### Les résultats du sondage sur les représentations des élèves, en fin d'expérimentation

Il n'y a pas de grand écart entre les deux classes si nous considérons l'acquisition des savoirs scolaires dispensés lors des cours de géographie. Par exemple la notion d'écosystème est citée dans les deux classes, de même tous les élèves ont retenu la conférence de Kyoto en fin de séquence. L'acceptation de l'environnement liée aux valeurs reste forte : « l'homme agit positivement ou négativement », « espace à protéger pour notre avenir, pour nos enfants ». La vision naturaliste s'exprime, « une nature végétale, animale qui doit être protégée » avec des éléments sensibles à la pollution « la nature, les forêts, les animaux, l'air, la mer, la flore ». Pour tous les élèves les responsables de la dégradation de l'environnement sont classés presque dans le même ordre : « les industries, les négligences des individus, les transports, les pollutions domestiques, les catastrophes naturelles, les guerres ». Seule la classe B, qui a fait l'enquête sur la ville, note « les concentrations urbaines ». Les éléments à protéger sont aussi identiques dans les 2 classes et relèvent d'une vision naturaliste.

Cependant l'approche de l'environnement semble plus large chez les élèves de la classe B qui a participé au projet interdisciplinaire. Pour parler d'environnement les sujets que les élèves de cette classe citent sont beaucoup plus nombreux : 36 thèmes contre 25 en classe A.

La classe B utilise beaucoup plus d'expressions pour définir l'environnement : « tout ce qui nous entoure », « le cadre de vie », « où l'on vit », « espaces naturels », idée d'un ensemble où « l'homme agit négativement ou positivement », « ensemble d'éléments à protéger pour notre avenir », « l'espace où nous nous trouvons », « là où il n'y a pas d'homme, il n'y a pas de problème d'environnement ». L'idée de système figure : « c'est un ensemble d'éléments qui viennent s'enchaîner l'un à l'autre ».

Nous notons aussi quelques différences à propos de l'action humaine. La classe A cite des exemples d'actions à l'échelle internationale (des conférences), à l'échelle nationale (action du ministère). La classe B qui a travaillé sur une ville de proximité cite des actions à l'échelle locale : « tri des déchets dans les villes », « protection

<sup>54</sup> Signé en décembre 1997, le protocole de Kyoto est un texte international qui engage 38 pays industrialisés à réduire leurs émissions de gaz à effet de serre (GES). Il prévoit un traitement différencié entre pays industrialisés, importants émetteurs de gaz à effet de serre, et pays en développement. Il est entré en vigueur en 2005.

des sites », « le recyclage des déchets », « la journée de nettoyage de la N7 », puis des actions de la vie quotidienne à l'échelle de l'espace familial (« économie d'eau »).

La perception que les élèves ont le pouvoir d'agir sur l'environnement est beaucoup plus concrète chez ceux qui ont participé au projet interdisciplinaire et à l'enquête de terrain.

## Rencontre d'une Géographie de l'environnement et de l'Éducation à l'environnement.

### Savoirs disciplinaires et concepts

Dans un projet d'éducation à l'environnement, les « concepts intégrateurs<sup>55</sup> » proposés par André Giordan et Christian Souchon sont étroitement liés aux objectifs de comportement, aux méthodes de travail : enquêter, mesurer, modéliser, simuler, prendre une décision. La mise en schéma de ces concepts montre qu'ils se rapportent aux données du système Terre, à son fonctionnement comme géosystème, aux données humaines ou « sociosystème » avec l'action des sociétés, des hommes (habiter, produire, consommer, gérer, aménager) et aux répercussions de ces actions (les nuisances, les pollutions, etc.). Tous ces concepts englobent une géographie de l'environnement.

### Des démarches à privilégier pour une « Éducation à l'environnement »

- Une approche globale pour découvrir la structure complexe de la biosphère, la complexité du géosystème.
- L'approche systémique pour comprendre les interactions entre les éléments d'un écosystème ou de tout système et établir des relations matérialisées par des flèches sur un schéma.
- Une démarche scientifique et rigoureuse en raisonnant à partir de bases vérifiées et solides pour écarter les interprétations erronées et lutter contre les représentations pessimistes entretenues par les médias.
- Une démarche critique pour différencier ce qui est du domaine de la connaissance, du jugement de valeur, de l'information et mettre l'actualité en perspective. L'élève a besoin d'apprendre à questionner les sources, les documents, les faits, les acteurs directs et indirects impliqués.
- Une attitude intellectuelle fondée sur la prudence pour développer le « sens du relatif<sup>56</sup> » d'autant plus que dans ce domaine de développement durable certains savoirs ne sont pas stabilisés. Des problèmes environnementaux sont difficiles à saisir avec des aspects géographiques, biologiques, physiques, chimiques, économiques, historiques, juridiques, socio-politiques ; tous ne sont pas toujours connus et peuvent être incertains dans l'étude d'un phénomène à long terme. Mais le doute ne signifie pas l'inaction. « Le principe de précaution<sup>57</sup> » doit aussi devenir une valeur.
- Une éducation au choix exerce à l'analyse, à la comparaison, à l'argumentation, à la décision, étapes nécessaires avant l'action.
- La démarche de projet interdisciplinaire en lycée professionnel peut associer les disciplines scientifiques, littéraires, artistiques, professionnelles, les acteurs du lycée professionnel et parfois des professionnels, des collectivités, hors du cadre scolaire. Le projet généré par la conscience d'un manque, d'une nuisance, d'un problème permet une prise en charge collective de la réponse et une réalisation concrète qui a une utilité sociale. Le projet « articule les apprentissages aux pratiques sociales<sup>58</sup> » et donne du sens.

<sup>55</sup> GIORDAN André, SOUCHON Christian, « *Une Éducation pour l'Environnement* », édition Z', Nice, 1992, p 26.

<sup>56</sup> NEMBRINI Jean-Louis, « *L'environnement dans l'éducation à la citoyenneté* » Historiens et géographes, n° 352, 1996, Paris.

<sup>57</sup> Le principe de précaution signifie prendre des mesures pour éviter les risques pour l'environnement et la santé. Introduit pour protéger l'environnement avec la loi Barnier en 1995.

<sup>58</sup> MEIRIEU Philippe, « *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* », éditeur ESF 1990.

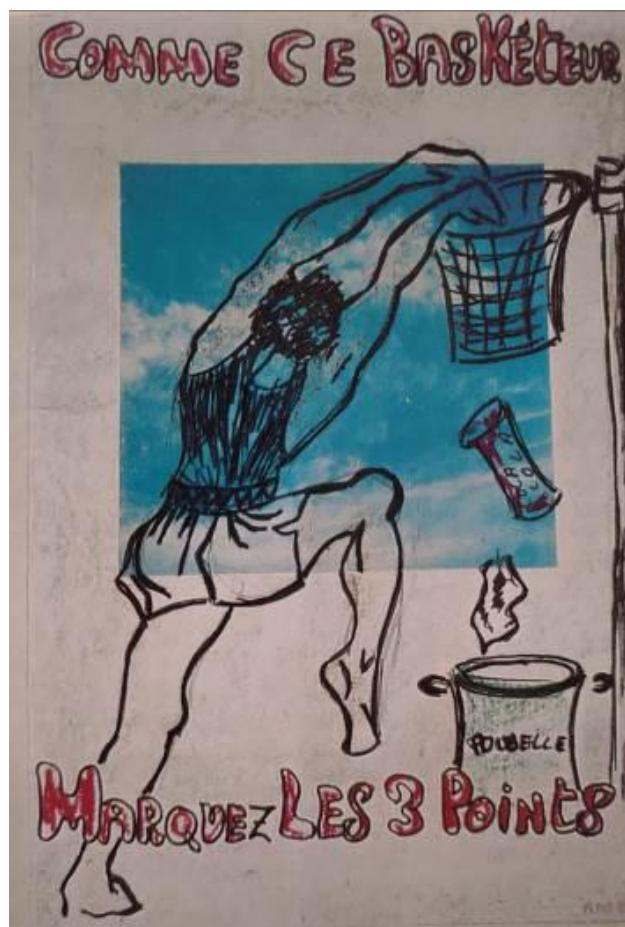
## Conclusion

Renouant avec l'étude du milieu, la géographie de l'environnement marque sa différence en associant l'écologie, la géographie des ressources, des risques, l'aménagement des territoires où espace produit et espace perçu sont pris en compte. Géographie plurielle elle coopère avec toutes les disciplines. Elle envisage la complexité naturelle et sociale de l'espace aménagé en liaison avec la complexité du système Terre. Transposée dans la géographie scolaire, la géographie de l'environnement renforce sa solidarité avec l'Éducation pour l'environnement et l'EMC qui éduquent à la responsabilité.

Suzanne BOUDON  
Professeure honoraire, formatrice en histoire-géographie  
ÉSPÉ académie de Versailles  
Université de Cergy-Pontoise

## Annexe 1. Projet d'affiche

Travail effectué en interdisciplinarité géographie/arts appliqués et cultures artistiques dans le cadre du projet sur l'environnement avec une classe de seconde professionnelle métiers de l'hôtellerie-restauration. Exemple de projet d'affiche réalisé par un élève pour sensibiliser au respect et à la protection de l'environnement dans le lycée.



# La géographie au baccalauréat professionnel : quelle histoire !

## **Vous avez dit « programmes » ?**

Les programmes transposent le « savoir savant » en « savoir à enseigner »<sup>59</sup>. Ils sont un peu la « bible » du professeur qui doit s'y conformer. Ils résultent aussi implicitement de choix politiques, de rapports de force et de la demande sociale faite à nos disciplines : à chaque nouveau ministre son programme, même si les instances chargées de les rédiger ont largement évolué depuis que l'inspection générale n'en a plus la seule responsabilité et que différentes structures (Conseil national des programmes, Conseil supérieur des programmes...) l'ont remplacée.

Nos pratiques professionnelles sont donc étroitement liées aux programmes qui sont une étape essentielle, préalable à l'organisation des enseignements.

Comment la discipline « géographie » s'inscrit-elle dans ces programmes et quels contenus sont proposés ? L'exemple des programmes de baccalauréat professionnel est intéressant dans la mesure où, en vingt ans, ils ont été refondés quatre fois (1985, 1995, 2009 et 2019).

La création du baccalauréat professionnel en 1985 s'est faite, pour l'aspect programmatique, dans la droite ligne du diplôme sur lequel il s'appuyait : le Brevet d'études professionnelles (BEP). Au cours de la période qui nous intéresse (1985-2019), les programmes ont oscillé entre adaptation à la voie professionnelle et rapprochement avec la voie générale. Cet article n'a pas pour objet de répertorier tous les contenus des programmes de baccalauréat mais de relever ce qui les caractérise et les différencie les uns des autres et ainsi dresser l'évolution de la place de la géographie dans les contenus scolaires.

Les programmes de géographie, auparavant fondés en grande partie sur des connaissances et une méthodologie d'analyse de documents, s'attachent aujourd'hui à décrire le quotidien et à préparer nos élèves à devenir des citoyens conscients de la réalité qui les entoure en leur faisant acquérir des compétences disciplinaires et transversales, à utiliser les outils de nos disciplines dans différents contextes.

## **Les programmes de 1985 et la création du baccalauréat professionnel**

### **On va enseigner quoi ?**

Entre luttes syndicales chez les enseignants et les chefs d'établissement, exigences des organisations patronales et enjeux politiques du ministre Chevènement qui tenait à la création d'un diplôme professionnel de niveau IV<sup>60</sup>, la création du baccalauréat professionnel a été complexe. L'élaboration des programmes s'est donc faite en bout de course, et rapidement. Car longtemps le ministère a hésité, pour concevoir ce diplôme professionnel de niveau IV, entre la création de ce nouveau baccalauréat et la rénovation des vieux brevets de techniciens (BT) désormais disparus. On dit même que des programmes ont été écrits par certains inspecteurs généraux sur « *un coin de*

<sup>59</sup> CHEVALLARD Yves ; voir le schéma de la transition didactique ou parcours du savoir : savoir savant/savoir à enseigner/savoir enseigné/savoir acquis.

<sup>60</sup> La formation en France se décline, à la sortie de l'École, en niveaux : niveau VI (DNB ou sans diplôme), niveau V (CAP et BEP), niveau IV (baccalauréat), niveau III (bac + 2), niveau II (bac + 3) et niveau I (master, doctorat).

*table de la Direction des lycées* »<sup>61</sup> (ancêtre de la DGESCO).

Il n'y a à l'époque ni CSP<sup>62</sup>, ni groupes de travail pour élaborer des programmes et, dans l'urgence, on garde donc l'appellation « *Connaissance du monde contemporain* » affectée au diplôme du BEP en 1969. Dans cette nouvelle discipline d'enseignement, à l'époque « post-Mai 68 » qui avait vu plusieurs petites révolutions culturelles dans l'Éducation nationale (dont l'introduction du « contrôle continu »), on pouvait y voir une volonté de se démarquer des programmes du lycée général. On a tenu compte d'une part des élèves de la voie professionnelle, de leurs besoins, de leur devenir socio-économique, et d'autre part de l'évolution de la didactique des disciplines. Alors les « savoirs à enseigner » ont tendance à ne plus « coller » aussi étroitement aux « savoirs savants » pour mieux correspondre aux besoins liés au développement cognitif de l'élève (influence de Piaget) et aux finalités sociales des disciplines – « *Pratiques sociales de référence* » – (travaux de Jean-Louis Martinand). On garde donc l'appellation CMC. Mais, parce que les disciplines sont en nombre limité par les décrets du règlement d'examen et que l'inspection générale d'histoire-géographie ne veut pas céder sa place au bénéfice du seul français comme le souhaitait la DLC<sup>63</sup>, celle-ci invente pour la première session du baccalauréat professionnel un sujet d'examen où histoire-géographie et français sont mêlés... En témoigne la première épreuve d'examen où, à la suite d'un extrait du poème de Blaise Cendrars « *La prose du transsibérien et de la petite Jehanne de France* », on questionne les candidats sur les transports dans l'URSS... Cette invention cocasse ne durera que deux sessions et on trouvera une astuce (une seule épreuve officielle coupée par un tracte d'une demi-heure entre les deux disciplines français et histoire-géographie) pour que chaque inspection générale soit maîtresse chez elle.

### Quelle géographie dans la CMC ?

Dans les programmes de CMC, une part importante est dédiée aux sciences économiques, souvent liées à un sujet d'étude.

Les mots-clés à aborder marquent bien la place de la géographie au sein des programmes : la notion d'espace, de cycles économiques, de flux, de réseaux, d'échanges, de pôles d'activités ainsi que les fonctions urbaines, ce qui réfère à une géographie économique.

Le programme de CMC introduit l'articulation des échelles : du local au mondial. L'objectif est de partir de ce que les élèves connaissent – l'espace vécu puis la France – pour découvrir ensuite des territoires plus lointains en distance et du point de vue de leurs préoccupations : « *l'Union européenne* » (en première année de baccalauréat professionnel) « *Les États-Unis, l'Union Soviétique* » ... « *Structure des économies, aménagement du territoire, contrastes spatiaux et régionaux* », (en seconde année).

Autre particularité : pour être en accord avec la nouvelle appellation « *Connaissance du monde contemporain* », on aborde parfois dans la même séquence les sujets d'étude sur les « *Relations internationales depuis 1945* », « *le Tiers-monde et les voies de développement*<sup>64</sup> » mêlant les aspects historiques et géographiques, sans pour autant nommer explicitement les deux disciplines. Ainsi, dans le sommaire d'un manuel des années 1990, histoire et géographie s'entrecroisent dans la séquence « *Les États-Unis* » sans que les mots « histoire » ou « géographie » n'apparaissent.

### Les programmes de 1995 : retour à la géographie

Lors de l'élaboration de ces programmes, à la DLC plus personne ne tient à la CMC. L'appellation « *Connaissance du monde contemporain* » est donc abandonnée et l'inspection générale peut donc faire revenir le couple « histoire et géographie ». La géographie, dissociée de l'histoire et de l'EMC, devient une discipline à part entière. Et ayant vocation à être un baccalauréat « comme les autres », le baccalauréat professionnel aligne ses programmes un peu plus sur ceux du lycée général : les manuels proposent des séquences de géographie, les sommaires affichent une partie

<sup>61</sup> Propos rapportés aux autrices par une ancienne chargée de mission à la DLC.

<sup>62</sup> Conseil national des programmes, organe consultatif chargé d'élaborer les programmes d'enseignement créé en 1990 et dissous en 2005.

<sup>63</sup> Direction des Lycées et des Collèges, devenue DGESCO Direction générale de l'enseignement scolaire.

<sup>64</sup> Ces deux thématiques sont l'objet du programme de 2<sup>nde</sup> année.

géographie distincte de l'histoire. C'est la loi sociologique bourdieusienne bien connue : c'est la culture légitime qui gagne toujours sur la culture des dominés<sup>65</sup> !

**En première année**, on va encore du local au mondial, de l'échelle régionale « *le territoire français* », « *la population et la société* », « *l'organisation du territoire* » à l'échelle nationale, « *les grands ensembles de l'espace français* », à l'échelle mondiale, « *la France dans l'Europe* » et « *La France dans le monde* ».

Le territoire est envisagé explicitement dans une perspective multiscalaire qui était implicite dans les programmes de 1985. On trouve dans ce programme avec le sujet d'étude « *Les citoyens et leurs territoires* » des notions comme « *citoyenneté, environnement, collectivité locale, patrimoine, démocratie locale* » absentes des programmes de 1985 et qui vont dans le sens d'un enseignement d'éducation civique.

**En seconde année** on étudie le concept de mondialisation. Il s'agit encore une fois d'une géographie économique et comparatiste, dont l'objectif est de faire comprendre aux élèves les organisations spatiales en s'appuyant sur des documents. Les thématiques introduites évoquent la diversité des espaces et des cultures : « *la France* », « *les États-Unis* », « *l'Europe* », « *l'Asie et l'Afrique* ». Le type de géographie à l'œuvre essentiellement dans ces programmes est la géographie économique.

## Le baccalauréat professionnel passe en trois ans en 2009

Entre 2007 et 2009, le ministère de l'Éducation nationale met en route la réforme qui vise à la création du baccalauréat en « trois ans ». Dans le système précédent, l'élève obtenait un BEP, éventuellement un CAP, puis préparait et obtenait son baccalauréat deux ans après. La rénovation du diplôme est une réponse à la demande des milieux professionnels<sup>66</sup> et est annoncée sans concertation des milieux enseignants et des syndicats, même si des expérimentations avaient eu lieu, dont une dans l'académie de Versailles.

**En seconde**, on insiste sur le thème du développement durable : « *l'alimentation durable* (nourrir les hommes) », « *l'enjeu énergétique* », « *le développement inégal* » et la notion de « *risque* » avec le sujet d'étude « *les sociétés face aux risques* ». On peut comprendre l'introduction de ces thématiques au regard de l'importance des enjeux sociaux – réchauffement climatique, inégalités et risques – mais aussi par l'introduction au début des années 2000 des « *éducations à*<sup>67</sup> » dans le champ éducatif.

**En première**, le concept de mondialisation est le fil directeur du programme.

Le programme aborde en effet les « *acteurs, flux et réseaux de la mondialisation* », les hiérarchies entre les « pôles et aires de puissance » et périphéries qui font à elles seules l'objet d'un chapitre entier. La diversité culturelle est aussi mise en avant de façon explicite avec « *mondialisation et diversité culturelle* », ce qui n'est pas le cas dans les programmes en 2019. Au niveau épistémologique, c'est l'introduction dans les programmes du modèle centre/périphérie<sup>68</sup>. Le morcellement de ces objets d'étude empêche peut-être une vision d'ensemble de la notion de mondialisation, chose qui a été corrigée pour les programmes de 2019 avec des sujets d'étude dans

<sup>65</sup> C'est ainsi que l'Enseignement primaire supérieur a disparu, digéré par l'Enseignement secondaire (court et long), que pour un nouveau diplôme professionnel de niveau IV on préfère créer un baccalauréat (même professionnel) plutôt que de rénover les BT de niveau IV et que le cycle d'un baccalauréat professionnel en 4 ans (2 ans de BEP + 2 ans de baccalauréat) devient un baccalauréat en 3 ans, comme son modèle du lycée général et technologique.

<sup>66</sup> Pour en savoir plus : BERNARD Pierre-Yves et TROGER Vincent « *La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ?* ». Éducation et Sociétés, 2012/2 n° 30, 2012. p.131-143. <https://doi.org/10.3917/es.030.0131>

<sup>67</sup> Éducation au développement durable, à la citoyenneté.

<sup>68</sup> CATTAN Nadine, « *Centre-Périphérie* ». Dictionnaire des mondialisations, édition Armand Colin, pp.47-49, 2006. <https://shs.hal.science/halshs-00162580v1>. « *Au début des années 80, Alain Reynaud développe ce concept en géographie et définit le centre et la périphérie par rapport à un système territorial sans pour autant donner à ces derniers une signification géométrique : le centre n'est pas au milieu d'un espace, ni la périphérie reléguée aux marges. Le centre se caractérise par la concentration, en un lieu, d'une certaine masse de population, de fonctions économiques, d'activités de production et de services, de richesses. Il est doté d'une capacité d'innovation et de créativité. Bénéficiant d'une grande accessibilité, il est un lieu très attractif. Par les polarisations qu'il engendre, il est un puissant moteur de l'intégration territoriale. Toutefois, la dissymétrie des échanges est à la base de cette intégration* ».

lesquels plusieurs thématiques sont diluées.

**En terminale** des sujets déjà abordés au collège, par exemple, sont étudiés sous un nouvel angle : pour la France « *la représentation de la France dans le monde* » (notions de *hard* et de *soft power*) ; « *les acteurs et enjeux de l'aménagement du territoire français* », « *les transformations de l'espace productif et décisionnel* ». Pour l'Union Européenne, les élèves étudient « *les territoires qui la composent, les enjeux et les débats suscités par l'institution européenne* ». La question des « *mobilités de la population* » a néanmoins été retirée des programmes en 2013.

Ce programme introduit timidement la notion de compétence<sup>69</sup> sous l'appellation « capacités » déclinées précisément en sous-ensembles. Timidement, car il faut passer les dix premières pages du document qui affiche d'abord « *Sujets d'étude* », « *Situations* » et « *Orientations-mots-clés* » pour aller aux deux dernières pages (très exactement pages 11 et 12) et trouver la notion de « capacités ». C'est dire que ces deux pages ont dû échapper à nombre d'enseignants, par exemple à ceux qui n'enseignaient qu'en classe de seconde et qui n'ont pas eu à aller jusqu'à la page 11 pour y trouver les contenus à enseigner dans cette classe !

## Le programme de 2019 : vers la bivalence ?

C'est peu dire que le ministre Blanquer a l'intention de bousculer le monde de l'Éducation nationale. Sous son ministère on cherche à réaffirmer le baccalauréat professionnel comme préparation à l'insertion dans le monde du travail, en particulier dans les secteurs offrant le plus de débouchés. Les horaires d'enseignement sont réduits au bénéfice de la formation en entreprise. Les programmes changent. Celui de géographie sur trois ans aborde des thèmes autour de « *la production mondiale, de la circulation des personnes, des biens et des informations* »<sup>70</sup> et ce en liaison avec l'histoire.

**En seconde** sont travaillées les notions attachées à la mondialisation axées sur la production et le développement des flux et échanges de biens matériels et immatériels : des flux de marchandises à la « *circulation croissante et diverse de personnes à l'échelle mondiale* ». En parallèle, côté histoire, on étudie la première mondialisation en tant que période de circulation des idées et des marchandises et les liens sont explicites entre les deux thèmes, notamment par le biais d'un commentaire en début de programme faisant référence aux « *résonances passé et présent*<sup>71</sup> ».

**En première** un premier chapitre consiste donc à travailler l'évolution du fait urbain en France, en partant d'une analyse du paysage à laquelle s'attache un raisonnement géographique. C'est invitation à commencer la démarche d'analyse en expliquant aux élèves deux phénomènes géographiques à l'échelle du territoire français. La recomposition des espaces urbains introduit les notions de métropolisation (processus de concentration de populations, d'activités dans des villes de grande taille) et de périurbanisation (l'extension des surfaces artificialisées en périphéries des agglomérations urbaines). La notion de « mobilité » pendulaire remplace celle de « migration » pendulaire, ce qui correspond aussi à l'intégration des évolutions épistémologiques de la discipline et la volonté d'employer des notions vues au collège (notamment en 4<sup>e</sup>). Les organisations urbaines d'aujourd'hui sont le fruit d'une évolution historique des organisations des sociétés du passé (voir à ce propos « *hommes et femmes au travail...* »). Un second chapitre est consacré au continent africain pour lequel, par une démarche d'analyse, on va mettre en évidence les dynamiques démographiques, économiques et territoriales qui le caractérisent. L'Afrique est essentiellement abordée par le prisme du développement, des ressources et de la gouvernance.

**En terminale** les élèves étudient « *les hommes face aux changements globaux* ». Le principal enjeu consiste à étudier la transformation des activités économiques et des pratiques sociales afin de répondre aux défis des changements globaux liés à la fois

---

<sup>69</sup> Le contrôle continu pratiqué au LP en expérimentation depuis les années 80 abordait déjà les notions de compétences et de capacités.

<sup>70</sup> Voir à ce propos : <https://eduscol.education.fr/1790/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-professionnelle>

<sup>71</sup> Voir à ce propos : <https://eduscol.education.fr/1790/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-professionnelle>

au changement des conditions climatiques et aux conséquences des activités humaines. On croise ainsi explicitement les objectifs de l'éducation au développement durable en ce que les situations traitées ont des résonances dans le quotidien immédiat des élèves.

La particularité des intitulés des deux objets d'étude du programme de terminale présente un caractère inédit : ils sont tous deux annoncés par des verbes à l'infinitif. Dans le premier cas il est question de produire, consommer, se loger et se déplacer. On retrouve ces verbes d'actions pour le sujet d'étude sur l'accès inégal aux ressources à l'échelle de notre planète. Cette formulation « anticiper, réagir, se coordonner et s'adapter » invite les élèves à analyser la gestion d'un risque par les sociétés humaines. Elle permet aussi les ponts avec l'EMC et la réflexion concrète des élèves. La thématique du développement durable est désormais incontournable et transversale à l'intérieur des programmes.

L'évolution des programmes entre 2009 et 2019 révèle une réorganisation des objets d'étude sur les trois années de formation, par exemple la mondialisation est traitée en terminale en 2009 et en seconde à partir de 2019, dans un objectif d'alignement à la fois avec les thématiques traitées au lycée général et technologique, mais aussi avec l'histoire et l'EMC. La volonté explicite d'afficher la bivalence, spécifique aux pratiques des enseignants PLP lettres-histoire-géographie et la « parité entre la géographie et l'histoire », ne saurait cependant faire oublier la réduction drastique des volumes horaires dévolus à nos disciplines.

**Autre particularité de ces programmes de 2019**, l'introduction explicite de l'approche par compétences, en début de programme. Une compétence est un « savoir agir en situation »<sup>72</sup> composé de savoirs, savoir-faire (ou capacités) et savoir-être (attitudes). Dès lors, les capacités guident l'élaboration des cours et construisent des compétences géographiques, par exemple « *se confronter à la lecture de diverses cartes afin de comprendre des représentations du monde issues de différentes projections (Mercator, polaire...), réaliser une carte analytique simple en utilisant un logiciel de cartographie, comparer des situations historiques ou géographiques* ». D'autres sont communes avec le français et pourront être travaillées dans le cadre d'un projet, du chef-d'œuvre ou de co-intervention : « *caractériser son analyse en travaillant les causes et les conséquences des éléments étudiés, confronter des points de vue et exercer un jugement critique, produire un raisonnement relatif à la situation étudiée* ». Le programme est construit de façon spirale.

À noter qu'un document très précis et complet intitulé « *Approche par compétences. Mise en œuvre et progressivité sur le cycle bac professionnel* »<sup>73</sup> présente l'articulation « connaissance », « attitude », « capacité » et la logique « spirale » pour décliner l'apprentissage de ces capacités sur les trois années de formation. Mais ce document d'accompagnement des programmes est-il vraiment connu des PLP lettres-histoire-géographie ?

## Conclusion : que dire de la place de la géographie dans les programmes du baccalauréat professionnel ?

Au terme de cette lecture des programmes du baccalauréat professionnel depuis 1985, plusieurs évolutions sont à observer :

D'abord la géographie est passée d'une place dans un enseignement pluridisciplinaire – la CMC – à une dénomination explicite dans une organisation de *curriculum* qui, elle, est désormais disciplinaire à partir de 1995.

Ensuite, la géographie physique s'est nettement allégée, plaçant en revanche la géographie économique, culturelle et sociale (avec l'introduction du concept

<sup>72</sup> LEGENDRE Marie-Françoise, « *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?* ». *Compétences et contenus Les curriculums en question*. De Boeck Supérieur, 2008. p.27-50. <https://doi.org/10.3917/dbu.audiq.2008.01.0027>

<sup>73</sup> « *Approche par compétences – mise en œuvre et progressivité dans le cycle de baccalauréat professionnel* », en ligne <https://eduscol.education.fr/1790/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-professionnelle>

« d'habiter » par exemple en 2019) en position dominante. De plus, si les thématiques à enseigner n'ont pas connu d'évolution fondamentale entre 2009 et 2019 (par exemple, la ville est encore beaucoup abordée par ses organisations, ce qui rend le discours scolaire très technique voire techniciste), constat est fait d'une évolution des démarches en géographie : utilisation des outils numériques, capacités des programmes évoquant les productions collaboratives des élèves et compétences rédactionnelles réaffirmées.

Enfin, avec l'éducation au développement durable et les considérations sur les changements globaux à toutes les échelles, nous pourrions dire que la géographie connaît une évolution importante depuis 2009 dans ses finalités notamment citoyennes. Les liens avec l'EMC laissent la possibilité aux enseignants de former des citoyens conscients.

Pour autant à la lumière de la restructuration du diplôme et des horaires, quel avenir est réservé à la géographie au lycée professionnel ? Les programmes actuels installent, de fait, la parité entre l'histoire et la géographie et la possibilité de pratiquer concrètement la bivalence. L'enjeu est alors triple : celui de former les enseignants à la didactique de la discipline, différente de celle de l'histoire et du français, leur laisser la liberté de pratiquer différentes démarches pédagogiques pour amener les élèves à raisonner – démarches cartographiques (analyse et conception), enquêtes auprès d'habitants, réalisation de projets etc. Enfin l'enjeu fondamental reste la défense d'un enseignement émancipateur au lycée professionnel.

*Annie-Laure ANNONAY*

*Professeure de lettres-histoire- géographie  
Lycée polyvalent Viollet-le-Duc, Villiers-Saint-Frédéric  
Académie de Versailles*

*Françoise BOLLENGIER*

*Professeure honoraire, formatrice en lettres  
ESPÉ académie de Versailles  
Université de Cergy-Pontoise*

*Françoise GIROD*

*IA-IPR honoraire  
Académie de Versailles*

*Aurore LECOMTE*

*Maitresse de conférences - didactique de la géographie  
Université Clermont-Auvergne-INSPE  
Membre du laboratoire ACTé, Activité, Connaissance, Transmission, éducation,  
(UPR n°4281)*

# Vous avez dit didactique de la géographie ?

*Dans les années 1990, nous avons parcouru assidument les ouvrages de Gérard Hugonie sur la didactique de la géographie et ils nous ont beaucoup appris. Élève-instituteur, élève puis assistant agrégé à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, Docteur d'État en géographie en 1979, il a demandé à revenir dans l'enseignement secondaire pour y mener des recherches didactiques « à la base ». Inspecteur Pédagogique Régional à Rouen puis à Versailles, il a eu l'occasion de collaborer avec Françoise Girod IEN lettres histoire-géographie et des formateurs en lycée professionnel. Plus tard, il est devenu professeur d'Université (géographie physique, didactique, préparation du CAPES) à l'Université Paris XIII (Villetaneuse) de 1997 à 2001, puis à l'IUFM de Paris de 2001 à 2009...*

**Interlignes** – Quelle définition donnez-vous à la didactique de la géographie ?

**Gérard Hugonie** – Pour moi, la didactique de la géographie est l'étude raisonnée de la façon dont on enseigne et pratique la géographie dans les classes.

**Interlignes** – Pourquoi les années 70 ont-elles vu le développement de la didactique en géographie ? Quel est le contexte ?

**Gérard Hugonie** – Il me semble qu'on peut dégager trois raisons à l'émergence d'une didactique de la géographie.

- L'approfondissement des recherches pédagogiques et psychopédagogiques entamées dans les années postérieures à la Seconde Guerre mondiale (celles de Wallon, Piaget, Bloom, De Landsheere et bien d'autres) qui se sont intéressées de plus en plus aux modes d'approche par les élèves de disciplines ayant chacune leur mode de fonctionnement spécifique, passant ainsi de la pédagogie à la didactique.
- L'ouverture de l'enseignement du second degré à des publics qui, jusque-là, n'y avaient pas accès (recul de l'âge de la scolarité obligatoire, collège unique) et qui ne pouvaient se satisfaire des cours magistraux dictés encore dominants dans les lycées et collèges modernes et une partie des CEG<sup>74</sup>.
- L'apparition et le développement d'une « nouvelle géographie » (après 1975 en France), qui remettait en cause la démarche de la géographie classique et son plan-tiroir énumératif qui débutait systématiquement par les « contraintes naturelles », alors discutées.

Une réflexion sur les façons d'enseigner la géographie parut alors le moyen de résoudre les difficultés constatées dans les classes, surtout pour le collège.

**Interlignes** – La didactique de la géographie s'est-elle développée au sein de l'université ou sur le terrain scolaire et pourquoi ?

**Gérard Hugonie** – C'est surtout dans le monde scolaire (école élémentaire, collège, lycée) que la didactique de la géographie s'est développée et elle a impliqué principalement les formateurs de professeurs, devenus de plus en plus nombreux dans les années 70 : professeurs des écoles normales d'instituteurs (trices), des

<sup>74</sup> Les Collèges d'Enseignement Général (CEG) ont été créés en 1960 suite à la réforme de Jean Berthoin qui instaure la scolarité jusqu'à 16 ans. Ils ont existé jusqu'en 1977, date à laquelle la loi Haby a instauré le collège unique dit Collège d'enseignement secondaire (CES).

centres de formation des PEGC et des lycées professionnels<sup>75</sup>, collaborateurs des IG et IPR intervenant dans les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR), chercheurs de l'INRP...

Les professeurs de l'enseignement supérieur se préoccupent d'abord de leur spécialité. Ils ne voient guère l'utilité d'une réflexion sur leur propre enseignement pour enseigner efficacement (« il suffit d'être clair ! ») ou sur l'enseignement secondaire, que beaucoup connaissent mal.

Pour eux, l'acte d'enseignement ne mérite pas une analyse scientifique. Il repose sur des pratiques, des adaptations du savoir universitaire que l'enseignant fait spontanément ou pas. Au mieux il relève du champ des « sciences de l'éducation ». Cependant, certains professeurs d'université (Pinchemel, Claval...) se sont intéressés à titre personnel à l'enseignement de la géographie dans les collèges et lycées, ainsi que beaucoup d'auteurs de manuels de l'enseignement secondaire. Mais dans une position « surplombante », où ils disaient ce qu'il fallait enseigner et comment, en ignorant tout de la réalité des classes et des élèves d'un âge donné.

Pour que la didactique de la géographie trouve sa place à l'université, il aurait fallu créer des chaires et des équipes de laboratoires dédiées à la didactique de la géographie, faire soutenir des thèses. Il y a eu des tentatives à Paris VII (Y. Veyret, C. Grataloup), Grenoble (J. David). Mais le nombre de chercheurs était trop faible pour pérenniser ces tentatives, et la lutte pour les crédits de recherche et les postes est terrible dans les universités ! Je n'ai rien pu créer en revenant en 1997 dans l'enseignement supérieur, à Paris XIII puis à l'IUFM de Paris en 2001. Mes collègues respectaient mes recherches, mais il était hors de question de les institutionnaliser. Lorsqu'un collègue encadrait une thèse de didactique de la géographie (dans les années 1980-2000), elle était enregistrée et soutenue dans son laboratoire de « géographie », sans plus.

**interlignes** – Avez-vous rencontré d'autres obstacles pour donner une place à la didactique ?

**Gérard Hugonie** – La réflexion didactique a certainement déstabilisé beaucoup de professeurs de géographie. La simple analyse par un didacticien d'une leçon ou d'un plan de leçon met en évidence des contradictions, des à-peu-près, des réactions insolites des élèves. L'acte de mener une séquence de géographie est complexe et jamais parfait !

D'autre part, certains formateurs et chercheurs ont voulu passer trop vite de l'analyse des cours de géographie à des préconisations, vite devenues des injonctions, dans un langage propre aux chercheurs en sciences de l'éducation et qui impliquaient la maîtrise d'un autre savoir que celui de la géographie même. Des enseignants de base n'ont guère compris, ou ont constaté que les préconisations didactiques prenaient beaucoup de temps en classe et ne permettaient guère de traiter les programmes en vigueur, fondés sur des problématiques classiques.

Enfin, le développement de la didactique de la géographie s'est fait en même temps que celui de la « nouvelle géographie<sup>76</sup> », ce qui a déstabilisé beaucoup d'enseignants non-géographes de formation (la majorité).

Cela faisait beaucoup de remises en cause en même temps, et a évidemment provoqué des rejets.

**interlignes** – Vous avez contribué au développement de la didactique en géographie par vos nombreuses publications. Quelle a été votre motivation pour vous orienter vers cet axe de recherche ?

**Gérard Hugonie** – J'ai voulu enseigner très jeune, et enseigner au mieux, m'attachant aux démarches des élèves, à leurs compétences. D'où mon entrée à l'École normale d'instituteurs de Paris à 15 ans. Pendant 11 ans – de 1963 à 1974 –

<sup>75</sup> Sous Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation nationale, le baccalauréat professionnel voit le jour en 1985. Les CET – anciennement collèges d'enseignement technique créés en 1959 pour succéder aux Centres d'apprentissage – deviennent de ce fait lycées d'enseignement professionnel puis lycées professionnels.

<sup>76</sup> La nouvelle géographie s'oppose à la géographie dite classique. Elle est encouragée par le développement de l'informatique et l'introduction des premiers ordinateurs dans les laboratoires des chercheurs qui produisent des modèles de développement et d'organisation des espaces.

j'ai encadré des groupes de jeunes Parisiens de milieux défavorisés dans le cadre des Éclaireurs<sup>77</sup>. Dans la formation que j'ai reçue à cette occasion, on mettait l'accent sur la découverte de la nature et des territoires parcourus par des méthodes actives, et aussi sur l'observation des jeunes lorsqu'ils pratiquaient ces activités.

Dans les années 1975, j'étais formateur d'agrégés de géographie à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud. À cette époque, les jeunes normaliens tout juste agrégés étaient envoyés pour leur premier poste dans des collèges de banlieue, avec seulement quelques heures de formation « pédagogique », et cela leur posait quelques problèmes d'adaptation. J'ai créé avec ces normaliens un groupe de travail et un bulletin de liaison pour mettre à plat les problèmes d'enseignement de la géographie en collège unique. Mais je regrettai de parler de cela sans expérience directe (même si je pouvais leur apporter mon expérience d'animateur d'adolescents). C'est pourquoi, juste après ma soutenance de thèse d'État de géomorphologie, j'ai demandé à être muté dans un collège quelconque pour mener des recherches directement sur le terrain et montrer qu'à certaines conditions on pouvait intéresser des élèves très divers à la géographie et contribuer par son enseignement à l'éducation à la citoyenneté.

Le hasard m'a fait rencontrer en 1982 Mme Marbeau, chargée de recherches à l'INRP en didactique des sciences humaines. Elle m'a intégré en 1984 dans des équipes de recherches de l'INRP – sous la direction de François Audigier – qui travaillaient sur l'utilisation des documents en cours d'histoire-géographie-éducation civique.

Ma motivation profonde, tout au long de ces années, a été d'aider des professeurs, souvent désemparés, à bâtir des séquences de géographie plus logiques au regard de la discipline, plus intéressantes pour les élèves et mieux adaptées à leurs capacités et compétences réelles. D'où mes publications sur ces thèmes au CRDP de Versailles<sup>78</sup> (1988-1997) et chez A. Colin<sup>79</sup> (1992).

**interlignes** – Dans la formation des enseignants comment la didactique a-t-elle été perçue, approchée ?

**Gérard Hugonie** – Dans les centres de formation de PEGC, certaines écoles normales d'instituteurs, plus tard les IUFM (1991), dans les Centres Pédagogiques Régionaux (avant 1991), la didactique de la géographie a été abordée, plus ou moins comprise, et a servi de support à des séances de formation pour les professeurs stagiaires. Certains en ont même fait trop vite un catalogue d'objectifs, de concepts et de démarches à utiliser en toutes circonstances. D'autres ont été plus prudents et ont simplement initié les stagiaires à ces interrogations et à quelques applications possibles.

Dans d'autres centres de formation et CPR, avec des formateurs plutôt historiens, la méfiance a été la règle pendant longtemps, face à un vocabulaire didactique inconnu, à une remise en cause de pratiques que l'on croyait rodées sinon efficaces, et à des injonctions mal comprises et mal supportées.

L'épreuve sur dossier introduite au CAPES et le mémoire professionnel exigé dans les IUFM après 1991 a obligé les formateurs et les stagiaires à s'intéresser à une certaine didactique. Les concours internes (Capes 1987, agrégation 1989) aussi. Mais en fait, l'épreuve sur dossier s'intéressait plus jusqu'aux années 2009 à l'épistémologie de la discipline qu'aux situations concrètes d'enseignement. Et une partie des mémoires professionnels aussi.

**interlignes** – Dans les années 1990, lors d'un stage de formation – stage commun professeurs de collèges/PLP enseignant en 3ème technologique – nous avions réfléchi à la trace écrite des élèves, au texte explicatif en géographie, le résumé était alors, au collège, majoritairement copié sous la dictée du professeur. En charge des inspections avez-vous observé des changements dans les pratiques ?

<sup>77</sup> Les Éclaireurs de France sont un mouvement de scoutisme laïque.

<sup>78</sup> HUGONIE Gérard, SAINERO Michel, GEIGER Séverine, « Clés pour l'enseignement de la géographie », éditeur Canopé - CRDP de Versailles, mai 2006.

<sup>79</sup> HUGONIE Gérard, « Pratiquer la géographie au collège » éditeur A. Colin, Paris, 1992.

**Gérard Hugonie** – Lorsque je suis devenu IPR en 1990, il y avait deux grands types de trace écrite dans l'enseignement secondaire : le cours magistral dicté ou pseudo-dialogué (question du professeur, réponse très courte d'un élève ou du professeur lui-même), prépondérant en lycée et même dans certains collèges ; ou, en collège surtout, un court résumé dicté en fin de séance après des travaux sur des documents. Peu à peu, le cours purement magistral a régressé au profit d'un cours dialogué faisant alterner échanges avec les élèves et reprise de ce qui venait d'être dit en quelques phrases proposées par l'enseignant. Spécialement en seconde où les nouveaux programmes insistaient sur les études de cas appuyées sur des dossiers documentaires.

**interlignes** – Vous nous avez dit à plusieurs reprises qu'il fallait que la géographie soit « utile aux élèves ». Faisiez-vous allusion aux seuls élèves de la voie professionnelle (auquel cas est-ce une géographie liée à leur spécialité comme la « géographie touristique » ou la « géographie des transports » par exemple) ou cela concerne-t-il l'ensemble des élèves dans une conception citoyenne de cette discipline comme en Suisse, par exemple ?

**Gérard Hugonie** – Dans mes activités d'animateur de jeunes et lorsque j'enseignais en collège et en lycée, il m'a semblé qu'une des raisons du discrédit de la géographie auprès des élèves était l'idée qu'elle était peu utile pour eux, que c'était un savoir scolaire énumératif qu'il fallait supporter avant de l'abandonner dans la vie adulte (cf. les réflexions d'Y. Lacoste<sup>80</sup> sur la géographie discipline scolaire, « bonasse », peu utile).

Or la géographie moderne se veut opératoire, utile à un certain nombre de choses (dont « faire la guerre », selon Y. Lacoste, entre autres...).

J'ai voulu montrer dans mes pratiques d'enseignant que la géographie était utile dans la vie de tous les jours, qu'elle pouvait servir à tous les élèves pour se déplacer, prévoir le temps, choisir une localisation pour leur habitat ou leur travail, etc. Mais aussi pour comprendre les débats sur l'organisation de l'espace des hommes, la préservation de leur environnement, le rôle des acteurs sociaux, à l'échelle communale, régionale, nationale ; et donc pour pouvoir y participer en connaissance de cause dans une démarche citoyenne. Ainsi comprise, la géographie me paraît fondamentale pour une éducation citoyenne fondée sur le concret.

L'une des méthodes privilégiées pour aller dans ce sens est de s'appuyer sur des études de situations réelles, analysées dans toutes leurs composantes et leurs interrelations. On peut même aller jusqu'à des simulations d'évolutions à partir d'une situation donnée et de propositions à inventer. Où les élèves constatent souvent qu'il n'y a pas de solution parfaite, mais qu'il faut essayer de choisir la moins mauvaise... Cette démarche peut s'appliquer aussi à la formation d'élèves visant une profession particulière (tourisme, transports, etc.). Mais ce n'était pas mon intention de départ.

**interlignes** – Dans les pratiques des enseignants, la réflexion didactique a-t-elle bouleversé la manière d'enseigner ?

**Gérard Hugonie** – La réflexion didactique a profondément modifié la pratique d'une petite partie des enseignants de géographie, surtout des géographes ou des enseignants issus des anciens centres de formation des PEGC ou des PLP. Ils ont adopté de tout autres types de cours, appuyés sur des recherches d'élèves, l'utilisation de l'informatique, les jeux de rôle, etc. Certains des enseignants y ont même trouvé un nouvel intérêt dans leur métier après une dizaine d'années d'enseignement, et se sont lancés dans les concours internes de recrutement ou des recherches didactiques.

Pour d'autres enseignants, la didactique a contribué surtout à une plus grande attention aux logiques de présentation des faits géographiques, à une plus grande liberté laissée aux élèves dans leur travail sur les documents, à une plus grande attention aux réactions des élèves face à ces documents ou à des notions abstraites.

<sup>80</sup> LACOSTE Yves, géographe professeur de géopolitique, fondateur de la revue Hérodote.

Pour la plus grande majorité des enseignants d'histoire-géographie, la didactique de la géographie, peu connue ou rejetée, n'a laissé une trace que dans le passage du cours magistral ou du résumé dicté à une plus grande utilisation des documents.

**interlignes** – Depuis les années 1970, la didactique de la géographie s'est considérablement développée, avec des progrès, des retours en arrière peut-être, distinguez-vous des phases ?

**Gérard Hugonie** – La question de l'évolution de la didactique de la géographie mériterait des recherches approfondies, une thèse<sup>81</sup>! (Cf. celle de M. Roumégous<sup>82</sup> pour l'enseignement primaire) Et j'ai peu suivi les évolutions après 2010.

Pour ce que je connais, il y a eu une phase préparatoire, avant les années 1980, avec des recherches isolées, plutôt pédagogiques et générales, peu centrées sur la discipline géographie ; et des réflexions d'universitaires géographes sur ce qu'il faudrait enseigner en géographie et comment. En revanche, au Québec existait déjà une didactique de la géographie plutôt inspirée par les sciences de l'éducation, la pédagogie par objectifs, l'enseignement programmé, etc.

La première publication portant le titre de didactique de la géographie en France me paraît dater de 1983 (un article de C. Daudel inspiré d'une thèse qu'il a soutenue peu après). Cela a été le début de l'explosion des réflexions et des recherches en didactique de la géographie pour les raisons que j'ai indiquées plus haut, avec l'appui de la revue *L'Information géographique*, de l'INRP avec ses colloques annuels, celui de l'inspection générale (M. Marbeau, Mme Geoffroy), etc.

Les premières thèses de didactique de la géographie ont été soutenues dans les années 1990-2000. Une séance de *l'Association de Géographes Français* (Universitaire) est consacrée à la didactique de la géographie en 1997 !

Mais déjà un reflux se faisait sentir. Les enseignants du secondaire découvraient que les propositions des didacticiens ne lesaidaient pas vraiment à résoudre les difficultés de l'enseignement dans les collèges des marges urbaines, liées à de tout autres facteurs que le fonctionnement de la discipline « géographie » ; qu'elles s'adaptaient mal au traitement des programmes tels qu'ils étaient, fondés sur d'autres logiques, plus culturelles qu'opératoires. Beaucoup d'enseignants ont été rebutés par la « pseudo-scientificité » des propositions des didacticiens, leur jargon. Enfin l'Inspection générale était devenue moins favorable à ces réflexions, prônant un retour à des méthodes d'enseignement plus classiques après 1996 (D. Borne).

Dans les années 2000-2010 cohabitaient des recherches didactiques menées par des universitaires, sans grand contact avec les classes ; un grand travail d'initiation des professeurs-stagiaires aux réflexions didactiques dans les centres de formation, des IUFM, etc. ; et une certaine désaffection des enseignants à l'égard de la didactique de la géographie. La revue *L'Information géographique* ne publia plus d'article didactique après 2008. Les colloques invoquant la didactique de la géographie devinrent dominés par les démarches des sciences de l'éducation, et furent de moins en moins fréquentés, notamment par les géographes de métier...

Interview conduite pour **interlignes** par  
BOUDON Suzanne, professeure honoraire, formatrice en histoire-géographie  
et GIROD Françoise, IA-IPR honoraire  
Académie de Versailles

<sup>81</sup> HUGONIE Gérard, compte-rendu, « *Micheline Roumégous - Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations* » dans *L'Information Géographique*, année 2003.

<sup>82</sup> ROUMEGOUS Micheline « *Trente ans de didactique de la géographie en France : enjeux et pratiques : 1968-1998* », Thèse de Doctorat, 2001, Paris 1.

# Trace écrite en géographie et postures d'écriture

*Cet article s'appuie sur un travail de recherche et des observations d'il y a quelques années<sup>83</sup>. Il nous a semblé intéressant de les confronter à des analyses récentes.*

La trace écrite est, traditionnellement, ce qui reste dans les classeurs ou les cahiers des élèves lorsque le cours est terminé. En géographie l'élève travaille sur différents documents : des cartes, des croquis, des tableaux de statistiques, des textes, commente des graphiques, écoute et/ou visionne un support numérique, réalise des schémas, des croquis, note des phrases, met plusieurs documents en relation, rédige un résumé ou le copie sous la dictée du professeur. Une diversité d'écrits sont produits en cours.

Il y a quelques années en stage de formation, en observant des classeurs d'élèves, les professeurs stagiaires avaient été surpris du manque de cohérence de ces traces écrites étudiées. En effet, en cours de géographie, après chaque activité sur les documents, les élèves notent des phrases les unes à la suite des autres et leur mise en cohérence avec la problématique posée est parfois floue. De même la relation avec les documents paraît parfois difficile à comprendre pour un observateur extérieur. Aussi, se demande-t-on si l'élève peut concrètement réutiliser tout ce qu'il a noté et ce qu'il peut en faire ?

Il est tout aussi vrai aujourd'hui que l'organisation de cette trace écrite est révélatrice de la capacité de l'élève à gérer la prise d'informations. Aussi, en 2024, l'enseignant continue de s'interroger sur le sens de la trace écrite pour les élèves, leur nécessaire implication à sa participation. Que doit-on faire ? Quelles stratégies adopter pour faire écrire les élèves en cours de géographie et que leur faire écrire ?

L'analyse de plusieurs situations d'écriture a permis de nous interroger sur le sens de la trace écrite, d'envisager le rôle, les incidences de l'écrit dans la restitution des savoirs en évoquant des « postures d'écriture » en géographie.

## Une trace écrite, pourquoi et pour quoi faire ?

### Du savoir en élaboration au savoir stabilisé

En lycée professionnel, les élèves considèrent la trace écrite comme l'équivalent du résumé qu'ils avaient l'habitude de copier au collège. Les professeurs ont d'ailleurs souvent la même représentation. En 1994, lors d'un stage de formation avec des collègues de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> Technologique, l'ensemble des participants définissait la trace écrite comme le texte que l'élève copie sous la dictée du professeur et lui donnait la fonction de fixer le savoir à apprendre ou à retenir.

Or, pendant le cours, tout en ayant l'objectif de fixer les savoirs, le professeur s'attache à développer des savoir-faire, des compétences et en particulier la

<sup>83</sup> BOUDON Suzanne, « Écrire en histoire géographie », revue *interlignes* n° 21, 2001.

Et BOLLENGIER Françoise « Rapport à l'écrit et processus d'écriture des élèves de BEP : De l'écriture narrative à l'écriture des savoirs », mémoire de DEA sous la direction d'Elisabeth Bautier, 1995.

compétence à organiser toutes les observations, la réflexion des élèves, à dégager l'essentiel, à reformuler pour produire « une synthèse ».

La trace écrite a bien pour fonction d'apprendre aux élèves à structurer les nouveaux acquis, de manière synthétique.

L'élève doit plus qu'enregistrer des savoirs. Tout d'abord, il travaille sur les documents dont il dégage des faits, des informations, des explications et il hiérarchise même ces informations ; ensuite, il doit apprendre à organiser toutes ses réponses, souvent formulées maladroitement à l'oral, et les rédiger correctement à l'écrit. Il doit aussi faire la liaison entre les différents documents, établir les enchainements entre tous les éléments de ses réponses pour passer à la formulation écrite. Là, il doit être en mesure d'écrire ce qu'il a compris.

Si l'élève est rendu actif au cours de ces différentes phases, s'il mobilise sa réflexion, la trace écrite n'est plus pensée comme un résumé que l'on fait copier, que l'on « plaque » à la fin du cours mais comme étant étroitement associée à la démarche de travail pendant le cours. Dans cette trace écrite, qui se construit tout au long du cours avec la participation de l'ensemble de la classe guidée par le professeur, il faut distinguer celle qui concerne le savoir en élaboration (les petits commentaires que l'élève écrit au-dessous des documents par exemple) et qui sont des écrits transitoires, intermédiaires du résumé qui, lui, présente le savoir définitif ou savoir stabilisé : ce que l'élève doit retenir.

Distinguer ainsi les composantes de la trace écrite nécessite donc de prévoir une organisation rigoureuse des notes des élèves.

Ce temps d'écriture géographique est complexe, même guidé par le professeur. L'élève utilise le langage verbal oral et écrit, le langage iconographique, le langage cartographique d'autant plus complexe et riche si le professeur utilise des supports numériques. Tous ces langages lui permettent de s'approprier des savoirs, une démarche et une manière de « penser le monde <sup>84</sup> ».

On peut aussi s'interroger sur le choix du moment pertinent à consacrer pour ce temps d'écriture et sur la présentation de ces écrits. Une observation critique de quelques exemples de traces écrites relevées au hasard dans des classeurs d'élèves nous donne quelques renseignements.

## Des exemples de traces écrites

**Tableau 1 : observation de traces écrites dans des classeurs en classe de première professionnelle**

Éléments observés	Bilan critique. Observations des professeurs
DATE : en tête de page	Nécessaire pour classer les cours.
TITRE : - de la séquence - de la séance	Indispensable en début de séquence. Indispensable à chaque séance.
LA PROBLÉMATIQUE : pédagogique ou question	Important. Elle peut être formulée par les élèves à partir d'un document de lancement ou bien le professeur aide à sa reformulation qui doit plutôt être courte. Une problématique donne du sens au travail des élèves et sert de « colonne vertébrale » pour le résumé.

<sup>84</sup> Jean-François THÉMINES dans l'article « *La didactique de la géographie* », Revue française de pédagogie « *les multiples facettes de la créativité dans les apprentissages* » N° 197, 2016.

Voir <file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/rfp-5171.pdf>

Ou <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

PLAN : apparent avec parties différencierées	Un plan structuré facilite la lecture et la mémorisation : avec des intitulés qui annoncent les idées principales ou notions à retenir, ex. « une population vieillissante ».
DOCUMENTS : polycopiés et/ou documents du livre	Au choix.
RENOI aux documents dans chaque partie du plan	Indispensable pour que l'élève établisse la relation entre les documents et le résumé.
NOUVELLES NOTIONS : soulignées	Conseillé pour mettre en évidence les savoirs à retenir.
Présence d'une CONCLUSION pour clore le résumé	Nécessaire pour répondre globalement à l'interrogation de départ c'est-à-dire la problématique pédagogique.
COHÉRENCE GLOBALE DU RÉSUMÉ	Indispensable.
NOMBRE DE LIGNES DU RÉSUMÉ	Variable selon la séance et les documents, mais une trace écrite trop longue devient souvent une trace écrite dictée.
PLACE ET PRÉSENTATION DES DOCUMENTS	Le lien logique avec le résumé doit être clair.
REPRISE DU TITRE de la séance sur la feuille de documents	Important
RÉFÉRENCES DES SOURCES des documents	Indispensable. Pour comprendre le document et en faire la critique.
DOCUMENTS NUMÉROTÉS	Indispensable pour éviter un temps de flottement avec les élèves.
DOCUMENTS VARIÉS	La variété des documents doit apparaître au moins sur l'ensemble de la séquence.
NOMBRE de DOCUMENTS	4-5 documents c'est le plus raisonnable pour une séance d'une heure.
CHOIX PERTINENT des documents	Il vaut mieux utiliser peu de documents mais bien les choisir pour qu'ils servent à construire des notions et à développer des compétences et pas seulement à illustrer la parole du professeur.
La page de documents comporte de la PLACE pour les NOTES des élèves	Cela est pertinent pour retravailler les documents avec les élèves et organiser le savoir en élaboration.
DOCUMENTS TRAVAILLÉS	Important de faire surligner et annoter les documents.
Les CONSIGNES sont écrites	Au choix du professeur, mais trop de consignes écrites rendent le cours très silencieux. Pour remotiver les élèves, la parole du professeur est essentielle. On peut réserver les consignes écrites pour un ou deux documents afin de laisser les élèves travailler en autonomie pendant une phase de la séance.
DOCUMENTS CONSTRUITS PAR LES ÉLÈVES	En géographie on fait simplifier des cartes et on construit un croquis. À partir d'un texte on fait réaliser un schéma. À partir d'un paysage on peut aussi réaliser croquis ou schéma.

Si nous portons notre attention sur la colonne bilan critique, les éléments de la trace écrite considérés comme indispensables ne figurent pas systématiquement dans le classeur des élèves de baccalauréat professionnel. Qu'en est-il de la trace écrite chez des élèves de seconde professionnelle ?

**Tableau 2 : classe de seconde professionnelle, observation de traces écrites**

Éléments observés : ce qui est noté	Fréquence
DATE en tête de page, TITRE : de la séquence, de la séance. DOCUMENTS VARIÉS NUMÉROTÉS. La page de documents comporte de la PLACE pour les NOTES des élèves sur les DOCUMENTS TRAVAILLÉS.	Repères et éléments toujours présents
La problématique pédagogique ou question, le fil directeur du cours sont présents.	Éléments présents trois fois sur quatre

Éléments observés : ce qui n'est pas fait ou noté	Fréquence
Dans la synthèse ou résumé : RENVOI aux documents dans chaque partie du plan. NOUVELLES NOTIONS soulignées. Présence d'une CONCLUSION pour clore le résumé. COHÉRENCE GLOBALE DU RÉSUMÉ. Sur la feuille de documents distribués aux élèves, les CONSIGNES sont écrites. On a des DOCUMENTS CONSTRUITS PAR LES ÉLÈVES.	Éléments absents trois fois sur quatre

L'observation du tableau ci-dessus montre que les professeurs s'attachent à faire noter les repères élémentaires pour que l'élève identifie clairement le cours (date, titre)

En seconde professionnelle, les professeurs paraissent plus directifs qu'en classe de baccalauréat professionnel : ils prévoient de la place pour les notes des élèves au-dessous des documents et de ce fait, nous constatons que les documents sont travaillés. En revanche les savoirs enseignés, les notions nouvelles à acquérir ne sont pas toujours mis en évidence.

## Une trace écrite : comment, quand, pour qui, pour quoi ?

On peut distinguer deux formes de trace écrite :

1. la trace écrite transitoire, celle du savoir en élaboration lors du travail d'analyse des documents, de la réflexion des élèves ;
2. la trace écrite définitive, celle du savoir stabilisé lors de l'étape qui peut être un temps collectif ou mené par l'enseignant qui guide l'organisation des idées et notions essentielles.

Quand peut-on écrire la trace écrite ? Voici quelques cas envisagés.

### La trace écrite « filée » tout au long de la séance.

Elle s'élabore de cette façon avec des élèves qui ont besoin d'être guidés, surtout en classe de CAP, de 3<sup>ème</sup> Prépa-Métiers ou de seconde professionnelle. Elle s'articule bien avec le cours dit « dialogué » où le professeur a un rôle semi-directif en rebondissant sur les réponses des élèves et en les guidant.

Son objectif est de faire écrire progressivement au fur et à mesure que les élèves travaillent. Après l'étude d'un document sur lequel ils ont pris des notes (trace écrite du savoir en élaboration), la classe, aidée par l'enseignant, fait le point. Puis chaque élève ou chaque groupe d'élèves rédige et propose le savoir stabilisé qui se développe en plusieurs parties pour répondre à la problématique pédagogique, souvent une question simple. En dialogue avec l'ensemble de la classe, une reformulation de ce savoir stabilisé peut être adoptée.

### La trace écrite « groupée » après l'étude de plusieurs documents.

Plusieurs situations existent et correspondent à des démarches de cours très différentes.

- Dans une première situation, lors d'un cours dialogué, avec des classes de CAP ou de seconde professionnelle, en milieu de séance après l'étude de plusieurs documents, le professeur sollicite les élèves pour rassembler et structurer ce qu'ils doivent retenir c'est-à-dire un résumé ou savoir stabilisé.
- Dans une deuxième situation, avec des classes de baccalauréat ou des classes d'examen les élèves travaillent d'abord chaque document puis ils organisent à l'écrit un texte explicatif ou une courte synthèse : trace écrite groupée qui rassemble le savoir en élaboration. Lorsque celle-ci a été vérifiée par le professeur, retravaillée à l'oral par l'élève (ou les élèves), elle devient, et alors seulement, savoir stabilisé. Cette procédure pédagogique peut s'intégrer encore dans un cours dialogué habituel, dans un travail de groupe mais aussi dans une séance de travail où l'objectif est de placer les élèves en situation de s'entraîner à la construction d'une synthèse.

### Un troisième cas place les élèves devant une « situation problème ».

Souvent en groupe, les élèves travaillent sur un ensemble de documents. Après la lecture de tous, ils doivent dégager un problème ou une question ou une problématique pédagogique. Commence alors une analyse individuelle plus fine de chaque document pour répondre à cette problématique. Dans un dernier temps, les élèves organisent toutes les observations et produisent un texte explicatif ou expositif qui répond à l'interrogation de départ.

Encore ici, ce texte ne devient savoir stabilisé que lorsqu'il est vérifié. Les élèves, aidés du professeur, le remanient, l'améliorent avant d'adopter la version définitive. Lors de ces modalités de travail, les élèves sont moins dirigés. Ils développent des capacités à raisonner, à mettre en relation des données et à travailler en autonomie. Chaque élève met en œuvre une stratégie personnelle qu'il partage avec le groupe pour répondre au problème formulé.

### Une trace écrite pour qui ?

**La trace écrite est outil de communication et objet de communication**, mais son organisation est à penser selon le destinataire principal, l'élève en l'occurrence.

- La trace écrite est d'abord indispensable, en priorité, pour l'élève, qui va relire son cours ou qui peut utiliser son classeur lors d'autres travaux et/ou évaluations.
- Elle est nécessaire pour les élèves de la classe qui auront besoin d'utiliser le classeur de leurs camarades en cas d'absence.
- Elle est objet d'évaluation par le professeur qui apprécie la mise à jour et le soin porté pour rendre l'ensemble compréhensible et réutilisable.
- Elle est utile aussi pour des destinataires extérieurs à la classe : les parents d'élèves, l'inspecteur, le proviseur...

### Une trace écrite pour quoi ?

#### Pour apprendre.

- Pour s'approprier le vocabulaire, les notions de géographie.
- Pour développer des savoir-faire, des compétences propres à la géographie.
- Pour développer des compétences transversales : lire, sélectionner, comparer, hiérarchiser, organiser, résumer, reformuler etc.
- Pour apprendre à établir des relations entre les documents, entre le résumé et les documents. Mise en relation que l'on sous-entend lorsqu'on donne la consigne d'analyser, consigne qui, pour des élèves de CAP et même de seconde professionnelle, est trop générale. Aussi la capacité à analyser, mettre en relation, introduite dans le contrôle continu<sup>85</sup> des années 1980 a été un progrès pédagogique avec des élèves en formation professionnelle.
- Pour analyser une situation géographique.

#### Pour s'approprier des démarches rigoureuses du géographe.

- Pour apprendre à « penser le monde »<sup>86</sup> (démarches utiles à tout futur citoyen pour être capable de s'informer et de comprendre le monde qui l'entoure).
- Pour lire comme lit le géographe (lire des cartes, des graphiques, rechercher, comparer les informations, traiter des documents, les analyser, confronter des documents, critiquer des sources).
- Pour écrire, produire des relevés, des observations, des explications, des enquêtes...
- Pour s'approprier une démarche de travail.

#### Pour développer les aptitudes intellectuelles à raisonner.

- Mettre les élèves en situation de dépasser des opérations intellectuelles dites de « basse tension»<sup>87</sup> par les didacticiens ; c'est-à-dire écouter, repérer des informations, copier, lire une carte, une image tout en étant guidé par le professeur.

---

<sup>85</sup> Le référentiel de connaissance du monde contemporain (qui remplaçait alors l'enseignement de l'histoire-géographie) publié en 1984, pour les classes de CAP et BEP (tertiaire et industriel), devenait un outil précieux, une bible.

La capacité G concernait la maîtrise du vocabulaire spécifique à l'histoire et à la géographie.

La capacité H abordait l'utilisation des outils : être capable de lire, d'utiliser un texte, des images, des tableaux numériques, des courbes, des graphiques en barres, des cartes. Savoir construire des graphiques, des cartes.

La capacité I permettait d'évaluer l'analyse, la compréhension de situations géographiques, historiques et de la vie civique et professionnelle.

Voir l'article « *Contrôle continu années 1980 : une révolution en histoire-géographie* » par BOUDON Suzanne, revue *Interlignes* n° 50, juin 2020.

<sup>86</sup> THÉMINES Jean-François dans l'article « *La didactique de la géographie* », Revue française de pédagogie « *Les multiples facettes de la créativité dans les apprentissages* », N° 197, 2016. Voir : <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

<sup>87</sup> MOUSSEAU Marie-José et POUETTRE Gérard cités par THÉMINES Jean-François dans l'article « *La didactique de la géographie* », Revue française de pédagogie « *les multiples facettes de la créativité dans les apprentissages* » N° 197, 2016. Voir : <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

- Viser aussi des opérations intellectuelles de « haute tension<sup>88</sup> » : mettre en relation, comparer, hiérarchiser, discriminer, catégoriser, structurer. Ces opérations sont réalisées lors de la simplification de cartes, en produisant un croquis (par exemple montrant les villes principales, les villes secondaires pour dégager une structuration de l'espace).

#### **Pour communiquer son savoir.**

- Par l'écriture d'un texte explicatif, d'un texte argumentatif qui font référence à des compétences transversales travaillées en cours de français notamment.
- Par l'écriture d'un texte synthétique.

La trace écrite est un outil indispensable pendant toutes les phases de la séance de cours. La trace écrite du savoir en élaboration aide à traiter l'information, à réfléchir, à penser. La trace écrite du savoir stabilisé aide à structurer pour exposer, conserver, garder une marque de ce que l'on a découvert. La trace écrite aide à réutiliser des savoirs.

Afin de motiver les élèves pour apporter du soin à sa présentation, on peut les mettre en situation de réutiliser leur classeur pendant des évaluations sommatives en classe. Pendant le cours de géographie, les tâches matérielles sont certes présentes, le surlignage, le coloriage, le dessin, (les élèves de CAP aiment découper certains documents pour les coller), mais elles ne doivent pas prendre le pas sur l'activité cognitive. Les moments où l'élève raisonne sont à préserver et à développer.

## **Que se passe-t-il dans la tête des élèves quand ils écrivent pour restituer des savoirs ?**

En géographie, comme dans la plupart des domaines d'enseignement général, apprendre passe par l'écrit<sup>89</sup>, et la manière dont on l'utilise. Les élèves écrivent en situation d'apprentissage mais aussi au moment de restituer les savoirs et savoir-faire travaillés lors de la prise de notes. Les écrits révèlent alors des « postures d'écriture » d'élèves plus ou moins efficaces.

## **Les postures d'écriture : comprendre comment les élèves utilisent l'écrit pour restituer les savoirs**

**Le rapport au savoir, le rapport au langage**, les postures d'écriture sont des concepts issus de la sociolinguistique et de la psychologie cognitive qui ont permis de comprendre les processus mentaux de l'apprentissage et de percevoir le sens que donnent, ou ne donnent pas les élèves, à ce qu'on veut et croit leur faire apprendre. Élisabeth Bautier et Dominique Bucheton insistent sur l'importance de ces « postures d'écriture »<sup>90</sup> pour réussir à l'école. « *Les élèves soumis à des tâches dans le cadre d'apprentissages didactiques mobilisent des postures différentes selon les contenus d'apprentissage visés, la discipline, les dispositifs* ». « *Une posture est une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner.* »<sup>91</sup>

<sup>88</sup> *ibid*

<sup>89</sup> Textes explicatifs, parfois argumentatifs en expression écrite mais aussi des écrits qui ne sont pas du « texte » : graphiques, croquis, cartes, schémas.

<sup>90</sup> BUCHETON Dominique, DEMOUGIN Patrick, MASSOL Jean-François, « *Les postures du lecteur* », voir Lecture privée et lecture scolaire, CRDP Grenoble, 1999.

BAUTIER Élisabeth, « *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage* », Paris, l'Harmattan, 1995.

<sup>91</sup> BUCHETON Dominique, Conférence de consensus « *Gestes professionnels, posture des enseignants : quelles responsabilités dans les processus de différentiation ?* ». Voir « *Postures des enseignants et des élèves* », Ifé, CNESCO.

## Les écrits géographiques observés révèlent plusieurs postures

- **La posture première** : les élèves sont dans le « faire » ; ils répondent sans réfléchir vraiment, « *ils déversent sur le papier, sans y revenir pour le penser à nouveau, ce qui vient d'émerger sur le plan cognitif (« brut de pensée »)*<sup>92</sup> ».
- **La posture scolaire** : l'élève s'efforce de répondre à la demande de l'école : « *ils reprennent des fragments de discours disponibles, sans les retravailler (penser-écrire avec les mots des autres) ; ils n'essaient pas d'inventer mais cherchent en priorité à se conformer aux consignes* »<sup>93</sup>.
- **La posture réflexive** : l'élève reformule et utilise ses propres mots, il peut donner un avis et le justifier : « *Les élèves utilisent les mots des autres pour s'approprier l'écriture et s'aident de la pensée de l'autre pour construire leur propre pensée... Ils vont « explorer des questions » pour réfléchir* ».
- **Certains élèves vont mêler posture scolaire et posture réflexive** : « *Il s'agit de copie, de plagiats, mais en copiant, en assemblant le texte de l'autre, les élèves trouvent un sens à l'écriture et s'exercent à penser* »<sup>94</sup>.

Les élèves en réussite savent utiliser les trois postures, en particulier les deux dernières, les autres en restent au mieux à une posture scolaire mais certains ne vont pas au-delà de la posture première.

## Pratiques d'écriture et postures d'écriture en géographie

Dans le cadre d'une recherche dirigée par Élisabeth Bautier<sup>95</sup>, on a observé un corpus<sup>96</sup> de production de textes réalisés en cours de géographie par des élèves de niveau seconde professionnelle (anciennement BEP) en section industrielle de lycée professionnel, au travers de trois situations différentes de restitution de savoirs. Par ailleurs des productions d'élèves plus récentes ont fait l'objet d'une analyse similaire.<sup>97</sup>

### Restituer des savoirs de mémoire

La première situation propose aux élèves un exercice qui n'est plus guère pratiqué au lycée professionnel. On demande aux élèves de répondre par écrit à un questionnaire sans textes d'appui. Ils doivent restituer les savoirs de mémoire, soit en les récitant, ou les reformulant ce qui correspond à une posture scolaire. Certains mauvais résultats s'expliquent par une « posture première » ; ils s'empressent de s'acquitter du travail à faire, ils répondent parfois n'importe quoi n'envisageant que la tâche à accomplir (répondre aux questions) et non la restitution d'un savoir. Un élève ulcéré d'avoir une mauvaise note exprime son incompréhension « *alors que j'ai fait ce que vous vouliez, j'ai répondu à toutes les questions !* ».

### Répondre à des questions à partir de documents géographiques

En proposant des documents de référence, la seconde situation invite les élèves à répondre à une question sur un thème du programme de 1995 : « *Pourquoi peut-on parler d'un monde inégalitaire ?* » par un texte explicatif rédigé, relativement long et construit. Alors qu'on demande d'expliquer, Alexandre commence une phrase par « *mon avis* », indice d'une appropriation, mais ce qui suit est la copie d'un passage du manuel. En revanche Pierrick ou Barek émettent des arguments qui se traduisent par l'utilisation de modalisateurs « *il faudrait... les pays riches devraient... on ferait mieux de... la situation se dégrade* ».

<sup>92</sup> BUCHETON Dominique, CHABANNE Jean-Charles, « *Un autre regard sur les écrits des élèves* ». Voir « *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire* », revue Repères BUCHETON Dominique « *Conduites d'écriture au collège et L.P. CRDP* », Versailles, 1997.

<sup>93</sup> *Op.cit.*

<sup>94</sup> Il existe deux autres postures : la posture ludique-créative qui consiste à détourner la consigne pour inventer et la posture de refus quand l'élève refuse d'exécuter la tâche.

<sup>95</sup> BOLLENGIER Françoise, « *Rapport à l'écrit et processus d'écriture des élèves de BEP : De l'écriture narrative à l'écriture des savoirs* », mémoire de DEA sous la direction d'Élisabeth Bautier, 1995.

<sup>96</sup> Il s'agit, pour le premier corpus, de trois situations d'écriture en géographie pour lesquelles les élèves produisent soit des réponses courtes à une série de questions sans support textuel, portant sur un élément du programme, ou des textes plus longs, rédigés, en réponse à des questions avec la possibilité d'aller chercher ces réponses dans un manuel et/ou le cahier de cours. Soit enfin un dossier réalisé au CDI dans lequel les élèves doivent produire un texte informatif et un texte argumentatif à partir de documents (plusieurs manuels, le cahier de cours mais aussi d'autres sources d'information accessibles au CDI).

<sup>97</sup> Écriture de synthèse à partir d'un corpus en répondant à la question « *Comment répondre aux besoins de la population* ».

Pour écrire le texte explicatif géographique, certains copient sans reformuler ou expliquer. Ils se contentent de restituer telles quelles les informations du manuel ou de la prise de notes. La posture reste donc scolaire et il n'est pas sûr que les savoirs écrits soient appropriés. Quelques élèves cependant, tout en copiant, vont construire du texte en réorganisant les informations recopiées ; d'autres résument ou reformulent. On peut dès lors faire l'hypothèse qu'il s'agit d'un début d'appropriation. S'approprier les mots de l'expert étant aussi un moyen de construire du savoir, ils sont dans une posture scolaire mais s'approchent de la posture réflexive.

### **Rédiger des textes pour construire un dossier en géographie**

La troisième situation propose de réaliser un dossier sur un thème de géographie qui doit comporter d'abord un texte explicatif faisant la synthèse des informations sur ce chapitre et ensuite un texte sinon argumentatif du moins démonstratif pour développer un aspect du thème. Les élèves travaillent au CDI en interaction. Ils disposent de temps et sont ailleurs que dans la classe, ils gèrent la documentation, la sélectionnent et l'organisent mais la rédaction du dossier est individuelle.

Pour réaliser le texte informatif, Ludovic recopie mot pour mot les phrases des documents, un peu au hasard, sans logique apparente. Il fait la même chose lorsqu'il s'agit d'écrire le texte argumentatif, il recopie d'autres passages, pris ailleurs sans vraiment prendre en compte la consigne, ce qui suggère une posture première. Pour rédiger le texte de géographie, la plupart des élèves, recopient des passages des documents proposés par la documentaliste. Cette dépendance à l'égard des textes de référence révèle une posture scolaire compréhensible. Pour être sûr de répondre à la consigne du professeur, mieux vaut s'en tenir au texte des experts. Luigi opère une sélection de ce qu'il copie et recompose le texte en présentant les informations dans un ordre différent de celui des documents d'appui. Il y a de temps à autre des reformulations. Il illustre son texte par des cartes qu'il a choisies. Les savoirs, quand ils ne sont pas reformulés, sont réorganisés sans erreur. Daphné apporte beaucoup de soin à la réalisation de ce dossier, elle suit les consignes à la lettre : longueur des textes, disposition sous forme de dossier dans une chemise cartonnée, textes tapés à la machine...). Le texte informatif est organisé en paragraphes, avec des phrases déclaratives « *l'inégalité des pays du nord et de ceux du sud est caractérisée par le facteur démographique* », des parenthèses explicatives pour préciser le lexique spécifique « *Triade (Europe, États-Unis, Japon)* », le lexique est « géographique », tiré des manuels mais réemployé dans des phrases reformulées ; certaines expressions, d'un registre soutenu, « *prendre en main leur redressement... éliminer la malnutrition...* » ne se retrouvent pas dans les ouvrages de référence. Comme Luigi, Daphné a compris qu'il fallait rédiger des textes différents. Elle procède de la même façon pour le second texte, en allant chercher d'autres informations et en insérant des connecteurs : « *en effet, cependant, enfin* » et elle ne dit pas « *je* » et s'efface devant les faits, respectant l'écriture géographique dont la fonction première est référentielle. Le travail effectué par Daphné révèle une posture réflexive. Et il se trouve que Daphné a réussi sa scolarité en baccalauréat professionnel.

### **Rédiger un texte de synthèse à partir d'un corpus de documents**

L'analyse de deux productions écrites récentes d'élèves de baccalauréat professionnel<sup>98</sup> révèle des postures plus réflexives. Les élèves disposent d'un corpus et doivent rédiger une synthèse en répondant à la question « *Comment répondre aux besoins de la population mondiale sans surexploiter les ressources ?* ».

Anne et Célia puisent dans les textes du corpus, elles recopient textuellement certains passages en obéissant à une contrainte de structure imposée ; les plans sont identiques et ponctués par les mêmes connecteurs « *pour commencer/ensuite/ cependant/* (pour Anne), pour finir/pour conclure » (Célia) qui sont ceux proposés par le professeur. Elles adoptent par là une posture scolaire suivant de près les consignes du professeur mais elles réorganisent certaines informations, les reformulent et surtout mettent différents types de documents en relation pour répondre à la problématique : la question posée au départ. Les élèves produisent un texte

<sup>98</sup> Les productions sont celles d'élèves de première professionnelle Métiers de la relation client, LPO Carnot-Bertin de Saumur.

démonstratif et explicatif où elles s'impliquent et sont bien alors dans une posture réflexive. Il s'agit d'un écrit qui intervient en début de séance et concerne le « savoir en élaboration », il permet de construire une posture réflexive, efficace pour les apprentissages.

## Quelles postures reconnaît-on quand il s'agit d'écrits non textuels spécifiques à la géographie ?

En géographie l'acquisition des savoirs et des savoir-faire passe par d'autres canaux que le langage verbal écrit ou oral, comme par exemple le langage iconographique ou cartographique. Pour réaliser une carte, un croquis, un schéma, les élèves ne sont plus dans un rapport à l'écriture rédigée. Quelles postures suggèrent ces écrits géographiques ?

### Un exemple de posture première

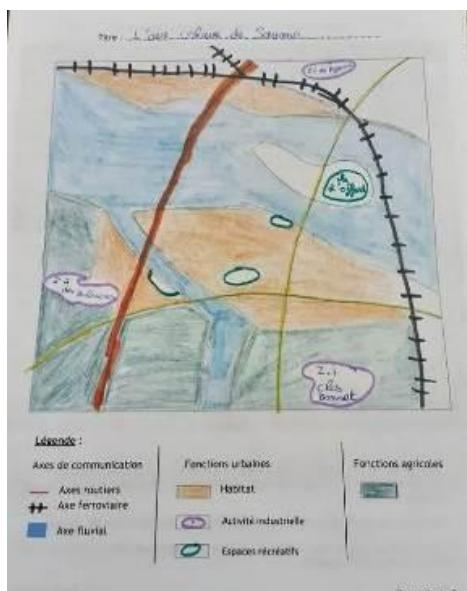
Françoise Bollengier se souvient d'avoir demandé, en début de carrière, à ses élèves de quatrième préparatoire de « réciter » une carte de France du relief, en respectant une légende et en la coloriant. Une élève ayant colorié en bleu aussi bien le territoire que les mers était bien embarrassée (elle a voulu résoudre le problème en écrivant « Océan Pacifique » sur le territoire français). Se plaçant dans une posture première, on demande de colorier, elle colorie sans tenir compte de la légende. Les autres ont restitué la carte telle qu'elle avait été réalisée dans le cahier adoptant une posture scolaire.

### Construire la posture réflexive

La trace écrite, les écrits intermédiaires sont importants pour faire bouger les postures. Quand on demande aux élèves de réaliser un croquis en se référant à une photographie, une carte ou plusieurs cartes, de compléter ou concevoir la légende, ils passent d'une posture scolaire où ils appliquent des consignes à une posture plus élaborée où ils raisonnent, comme dans l'exercice sur l'aire urbaine de Saumur que leur a proposé Marina Bossard (schéma ci-dessous). Les élèves qui réussissent l'exercice adoptent une posture réflexive : ils comparent, mettent en relation, interprètent et passent d'une posture scolaire avec du repérage sur une carte à une posture réflexive.

Exemple de réalisation d'un élève de première baccalauréat professionnel Métiers de la relation client

Objectif : analyser un paysage urbain à partir d'une carte, d'une image satellite et d'une vue panoramique<sup>99</sup> pour réaliser le croquis en complétant la légende préparée par des figurés ou des couleurs.



### Aire urbaine de Saumur

- Croquis réalisé par les élèves de première professionnelle de Marina Bossard (LPO Carnot Berlin de Saumur académie de Nantes)
- Supports donnés aux élèves, (possibilité d'utiliser le portail IGN)
- Carte IGN de Saumur (sur le portail de l'IGN « Remonter le Temps » <https://remonterletemps.ign.fr>)
- Photo aérienne de Saumur 2006 sur le portail de l'IGN « Remonter le Temps »

<sup>99</sup> Les vues sont nombreuses sur de nombreux sites.

**Les programmes de géographie** les plus récents<sup>100</sup> en CAP comme en baccalauréat induisent une progressivité des postures.

- **En classe de CAP**, on passe de compétences qui peuvent supposer une posture scolaire « *Compléter un croquis ou un schéma d'un aménagement de proximité (port, gare, aéroport...)* » à des compétences qui exigent la réflexivité : « *Reconstituer le trajet d'un produit électronique envoyé sous forme de colis par un grand opérateur de vente en ligne entre le lieu d'assemblage du produit (Chine par exemple), son stockage en entrepôt et sa livraison au domicile de l'élève* ».

- **En classe de baccalauréat** les compétences exigent la mise en place de réflexivité, il s'agit de savoir mettre en relation, construire des cartes mentales (annexe 1) mettant en relation des notions, des faits, des acteurs, des repères. « *Confronter des points de vue sur un aménagement périurbain (débat) en exerçant son esprit critique* ». Mais aussi d'analyser : « *Analyser un paysage urbain ou périurbain à partir d'une photographie ou une image satellite pour réaliser le croquis d'un aménagement* », de s'engager : « *Construire à titre individuel ou collectif un argumentaire présentant l'intérêt d'un plan de prévention des risques. Réaliser une production cartographique simple montrant la vulnérabilité d'un territoire* ».

### Pour conclure

Même si les professeurs déplorent que les élèves, dans les écrits géographiques « *se contentent de recopier les documents* », la posture scolaire du « copiage » est sans doute une étape sur le chemin qui mène à une utilisation plus pertinente de l'écrit géographique. En effet, recopier c'est se familiariser avec le langage, s'en imprégner. Peu à peu les mots des « autres » deviennent aussi « les mots de celui qui écrit ». En géographie, réaliser un croquis, un schéma, rédiger un texte synthétique à partir de documents, c'est l'aboutissement d'une posture d'apprentissage réflexive et efficace pour apprendre et restituer les savoirs. C'est l'aboutissement d'un passage d'une activité intellectuelle de « *basse intensité* » à une activité de « *haute intensité*<sup>101</sup> ». Faire bouger les postures pour que les élèves parviennent à acquérir et à restituer des savoirs et des savoir-faire en géographie passe par un travail sur la trace écrite, sur les activités qu'elle génère. C'est le travail effectué sur les écrits intermédiaires qui va permettre à l'élève d'élaborer puis de fixer des savoirs et des savoir-faire.

Françoise BOLLENGIER  
Professeure honoraire, formatrice en lettres  
ÉSPÉ, académie de Versailles  
Université de Cergy-Pontoise

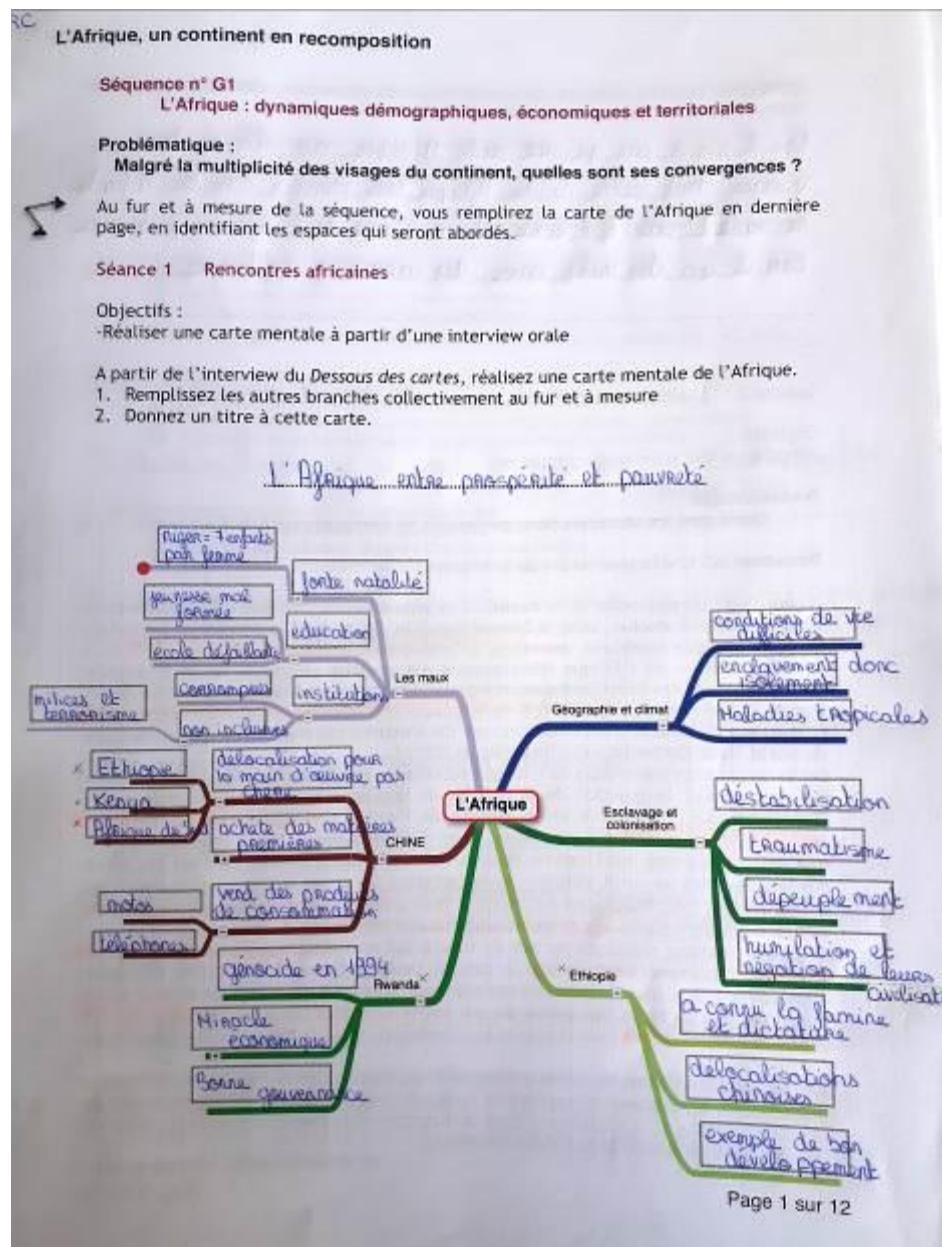
Suzanne BOUDON  
Professeure honoraire, formatrice en histoire-géographie  
ÉSPÉ, académie de Versailles  
Université de Cergy-Pontoise

<sup>100</sup> Programmes de 2019 pour les classes de CAP et de seconde baccalauréat professionnel, 2020 pour les classes de première et de terminale professionnelle.

<sup>101</sup> THÉMINES Jean-François dans l'article « *La didactique de la géographie* », Revue française de pédagogie « *les multiples facettes de la créativité dans les apprentissages* », N° 197, 2016. Voir : <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

## Annexe 1. Réalisation d'un schéma heuristique en terminale professionnelle

Cette activité en cours de géographie où l'élève crée un schéma avec une arborescence, des branches, des ramifications (appelé ici carte mentale<sup>102</sup>) induit une mise en relation des documents étudiés, des savoirs et des notions à propos d'un sujet, dans une posture réflexive.



Activité proposée par Marina Bossard à des élèves du LPO Carnot-Bertin de Saumur, académie de Nantes

<sup>102</sup> Dans la pratique des professeurs la carte mentale prend deux sens. Celui du schéma heuristique où les notions, les mots clés sont placés avec des liens vers la notion centrale comme pour dessiner un système, mais ce schéma n'est pas forcément systémique. En revanche en géographie, sur une carte mentale on dessine les éléments de nos représentations à propos d'un espace, d'un territoire avec des signes et une légende très libres, non conventionnels.

# Le « déjà-là » : prendre en compte les représentations des élèves

« *L'acquisition de connaissances procède d'une activité d'élaboration d'un sujet confrontant les informations nouvelles et ses connaissances antérieures* ».

André Giordan et Yves Girault<sup>103</sup>

Les élèves n'arrivent pas au lycée professionnel sans avoir acquis des savoirs issus de leur formation scolaire, de leurs lectures (BD, mangas, séries, films, etc.) et de la culture du milieu familial dans lequel ils évoluent depuis l'enfance. Il faut prendre en compte ces acquis parfois biaisés par de fausses informations qui circulent via les réseaux sociaux dont ils sont friands. Les élèves arrivent donc en classe avec des représentations mentales.

## La représentation mentale ou le « déjà-là<sup>104</sup> » ?

La représentation mentale est « *un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social<sup>105</sup>* ». La représentation mentale met donc en jeu l'histoire de l'élève, son imaginaire, ses références culturelles incluant la culture familiale, la culture environnante et celle de la société en général.

À partir des années 1970, alors que la didactique de la géographie se développe, l'apport des Sciences de l'Éducation sur les représentations des élèves est très intéressant. Le géographe Yves André<sup>106</sup> considère « *l'élève comme porteur de représentations dont la connaissance est nécessaire pour fonder un apprentissage* ». Pour faire comprendre l'organisation et le fonctionnement d'un territoire, il est important de prendre en compte les conceptions des élèves, le déjà-là<sup>107</sup> : c'est possible à l'aide d'une carte mentale<sup>108</sup>. Plusieurs constats méritent notre attention.

## Les constats des sciences sociales

- Le premier est « *qu'il y a toujours du savoir avant* »<sup>109</sup>. Ceci est d'autant plus vrai que nos élèves ont un passé scolaire et qu'ils arrivent au LP en ayant déjà traité certaines questions de géographie, d'histoire, d'éducation morale et civique au collège.

<sup>103</sup> GIORDAN André et GIRAUT Yves, « *Les aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones* », Paris, 1994.

<https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/publi/livres/devRessHumaine.pdf>

<sup>104</sup> Le « déjà-là » conceptuel défini par ASTOLFI et DEVELAY, 1989.

<sup>105</sup> ABRIC Jean-Claude, « *Coopération, compétition et représentations sociales* », Fribourg-Cousset : Delval, 1987, 229 p.

<sup>106</sup> ANDRÉ Yves, « *Didactique de la géographie* » dans BAILLY Antoine, FERRAS Robert, PUMAIN Denise, « *Encyclopédie de géographie* » édition Économica, Paris, 1992, p 336.

<sup>107</sup> ASTOLFI et al., 1997, p 122

<sup>108</sup> Les conceptions et perceptions des élèves à propos d'un lieu, d'un espace, d'un territoire sont précieuses en didactique de la géographie, on peut d'ailleurs les tester sous la forme de cartes que l'on appelle des cartes mentales. En matière d'aménagement des territoires « *l'idée que l'on se fait des lieux est un puissant facteur de décision* » nous dit BRUNET Roger dans « *La carte. Mode d'emploi* » édition Fayard/RECLUS, Paris 1987, p 117.

<sup>109</sup> MEIRIEU Philippe, Conférence à l'E.N. de Quimper, 1986.

- Ensuite, ce « savoir », déjà-là, conditionne tout nouvel apprentissage, car « *avant tout apprentissage, l'enfant dispose d'un mode d'explication [...] qui oriente la manière dont il organise les données de la perception, dont il comprend les informations et dont il oriente son action* »<sup>110</sup>.

- Enfin, apprendre « *c'est relier une connaissance nouvelle à un réseau de connaissances déjà structurées en mémoire à long terme* ». Mais pour relier, il faut « *activer ces connaissances stockées* »<sup>111</sup>.

- « *C'est l'apprenant et lui seul qui analyse, traite et structure ce qui provient de l'environnement (dont les situations proposées à l'école), afin d'élaborer sa propre réponse, et cela, en fonction de « son système de pensée*<sup>112</sup> ».

- Les travaux des didacticiens soulignent le rôle clé de ces « *représentations mentales* »<sup>113</sup>. Selon Meirieu « *le travail sur les représentations est un des éléments déterminants de la réussite d'un apprentissage*<sup>114</sup> ».

- Dans le cadre de la géographie, aborder la complexité du fonctionnement d'un territoire passe par une prise de conscience des représentations individuelles et/ou collectives afin d'articuler les nouvelles notions et/ou connaissances au « déjà-là ». Par exemple la représentation cartographique que les élèves ont du territoire français organisé par les villes peut être le point de départ pour faire bouger leur conception sur l'influence des métropoles.

- Prendre en compte les savoirs acquis, les représentations des élèves avant de commencer un cours, qu'il s'agisse d'informations erronées, de souvenirs approximatifs permet à l'élève d'articuler ce « déjà-là » au contenu de notre enseignement.

En lycée professionnel, pourquoi ce travail sur les conceptions et le « *pré-savoir* »<sup>115</sup> des élèves est-il particulièrement intéressant ? Quand, comment peut-on l'envisager et quels effets une telle pratique engendre-t-elle ?

## Prendre en compte les représentations des élèves.

Que les représentations des élèves comportent des clichés, de fausses informations ou des savoirs déjà acquis, les prendre en compte c'est placer l'élève au cœur de notre enseignement pour qu'il puisse articuler le contenu de cet enseignement à ce qu'il sait déjà. Mieux connaître ces représentations, c'est pouvoir mieux adapter les questions du programme de géographie au profil des élèves que nous avons en face. C'est écouter ce qu'ils disent pour qu'ils acceptent d'écouter à leur tour et rendre plus efficace tout apprentissage. C'est laisser l'élève maître de son apprentissage.

### À la question « Pour quoi ? »

Il y a de nombreuses réponses possibles :

- pour faire prendre conscience à l'élève qu'il ne sait pas, pour susciter son « intention d'apprendre »<sup>116</sup> ;
- pour qu'il prenne conscience de l'obstacle à surmonter et qu'il donne du sens à son activité ;
- pour ajuster la nouvelle séquence et les séances aux besoins des élèves ;
- pour que le professeur apporte des exemples les plus pertinents et fasse évoluer les représentations ;
- pour mettre l'accent sur les aspects non ou mal maîtrisés d'une question ;
- pour approfondir une question, plutôt que répéter des généralités que les élèves ont déjà entendues ;
- pour éviter toute redondance avec les programmes des classes précédentes ;
- pour mieux choisir la situation d'apprentissage adéquate : une situation de construction d'une notion ou de transfert de savoirs acquis ;
- pour que l'enseignant adapte les objectifs et les démarches aux élèves.

<sup>110</sup> GIORDAN Alain, « *Une pédagogie pour les Sciences Expérimentales* », Éd Le centurion, 1978.

<sup>111</sup> DOLLY Anne-Marie, « *Profession Professeur* », CRDP d'Auvergne, 1994, p 19.

<sup>112</sup> GIORDAN André et GIRAUL Yves, « *Les aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones* », Paris 1994, page 103.

Voir : <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/publi/livres/devRessHumaine.pdf>

<sup>113</sup> De VECCHI Gérard, « *Aider les élèves à apprendre* » Éd Hachette Éducation, 1992, p 100.

<sup>114</sup> MEIRIEU Philippe, « *La Pédagogie entre le dire et le faire* » ESF éditeur, 1995, p 147

<sup>115</sup> De VECCHI Gérard, « *Aider les élèves à apprendre* », Éd Hachette Éducation, 1992, p 100.

<sup>116</sup> BARTH Britt-Mari, « *L'apprentissage de l'abstraction* », Éd Retz, 1987, p 47.

Par exemple, lorsque nous abordons la notion d'inégal développement, pourquoi construire la notion de « mal-développement<sup>117</sup> » si les élèves ont déjà une représentation exacte des critères de « mal-développement », de non-développement ?

### À la question « comment ? »

**À l'oral** les enseignants mobilisent souvent les représentations des élèves sur un sujet, en début de séquence et/ou de séance. Régulièrement cela est pratiqué collectivement, les mots des élèves sont notés au tableau puis servent à clarifier certains points et à dégager la problématique pédagogique et/ou le fil directeur du cours. Des documents, tels que des supports photographiques<sup>118</sup> peuvent être utilisés.

### Tester les représentations à l'écrit

Lorsque le thème étudié reprend une question au programme dans le niveau de classe précédent, l'enseignant peut élaborer une évaluation diagnostique autour des savoirs factuels, de savoirs notionnels ou de savoir-faire (phrase à compléter, bonne définition à cocher, croquis à compléter, etc.).

**Des questions ouvertes** ont le mérite de faire appel à une multitude de « souvenirs » scolaires mais aussi d'éléments variés puisés ailleurs dans la culture environnante (films, séries, lectures) de l'élève, dans son imaginaire, comme les formulations qui suivent.

- Qu'est-ce que la démocratie ?
- Que signifie être citoyen ? Quel est le rôle du citoyen ?
- Qu'est-ce que la liberté pour un citoyen ? Donnez des exemples.

Au collège les élèves ont déjà étudié les règles du jeu démocratique. On peut alors les questionner sur les élections, une citoyenneté active, la constitution, la séparation des pouvoirs, le rôle du gouvernement et du parlement par exemple.

**Des questions fermées** seront plus souvent choisies pour des classes où les élèves risquent d'être déconcertés ne trouvant pas les mots pour expliquer.

Nicole Allieu<sup>119</sup>, lorsqu'elle était en poste devant les élèves, avait l'habitude d'utiliser la technique qu'elle nommait « *des petits papiers* ». Elle distribuait des feuilles vierges plus ou moins grandes et les élèves notaient individuellement leurs représentations sur tel ou tel sujet abordé en classe, représentations soigneusement relevées pour préparer le cours.

**Le professeur peut aussi créer un outil** pour mesurer l'évolution des représentations. Par exemple un cahier où l'élève écrit régulièrement et peut, en comparant, évaluer les écarts entre la représentation de départ et celle de fin de séquence.

Sur de nombreux thèmes les élèves, par leur vécu scolaire, les films, les séries qu'ils regardent, etc. ont acquis des notions parfois incomplètes, erronées et les mobiliser est essentiel pour faire évoluer leurs savoirs. Si de nombreuses modalités existent, il faut toutefois faire confiance à l'imagination de l'enseignant.

**Intérêt des représentations individuelles.** Si on veut que l'élève prenne conscience de ses propres manques une règle est à respecter : l'émergence des représentations doit être individuelle, car lucide sur ses erreurs il peut les rectifier. Aussi solliciter les représentations à l'écrit s'impose si le sujet abordé est complexe et si le professeur sent que les représentations des élèves véhiculent des concepts erronés et/ou non compatibles avec la notion, par exemple celle du respect de la laïcité.

---

<sup>117</sup> Le mal-développement désigne des lacunes dans le développement humain et le développement durable d'un pays. Ce terme a été inventé dans les années 1980 pour se distinguer du « sous-développement », qui ne considère que les aspects économiques, et qui suppose implicitement une « voie unique » pour le progrès humain.

<sup>118</sup> GERMINAL Nathalie, *interlignes* N° 55 juin 2025, « Réfléchir sur les représentations de l'Afrique en géographie ».

<sup>119</sup> ALLIEU Nicole, « *Pratique de la différenciation pédagogique* » - CRDP Versailles, 1994. Nicole ALLIEU est professeure agrégée d'histoire, elle a été formatrice à l'IUFM de Versailles. Docteure en sciences de l'éducation (Philippe MEIRIEU a été son directeur de thèse), ses travaux portent sur la didactique de l'histoire, la pédagogie générale, les questions de l'interdisciplinarité et la formation des enseignants au collège.

Dans un article d'*interlignes*, Justine Condé s'interrogeait sur les outils possibles pour recueillir les émotions et le « déjà-là » avant de consacrer une séance à la commémoration de la mort de Samuel Paty. Elle proposait une piste pour faire surgir les représentations. En voici un extrait ci-dessous.

### Des outils pour recueillir les émotions et le savoir qui est « déjà-là »

(...) - Le « Livre d'Or » circule dans la classe, c'est un outil intéressant pour recueillir les réflexions des élèves empreintes d'émotion et il invite les élèves à écrire, à dire ; certains osent écrire dans le livre alors qu'aller écrire au tableau est une démarche plus difficile.

- On pourrait imaginer une autre procédure qui facilite à la fois le recueil des émotions et aussi du savoir qui est « déjà-là » chez l'élève : le professeur prend connaissance de ce « pré-savoir » et adapte ensuite les contenus et le déroulement de la nouvelle séance en fonction du diagnostic réalisé.

Il ne réagit pas à chaud lors du jour de la commémoration, simplement il fait écrire les élèves, pendant quelques minutes, sur des petits papiers qu'il relève ensuite. Les élèves répondent librement – ce n'est pas un exercice de français – avec leurs mots, leurs formules, leurs phrases bancales, aux questions du type :

*Avez-vous entendu parler de Samuel Paty ? Qui est-il ? Que lui est-il arrivé ? Pour vous, cette commémoration est-elle justifiée ? Que veut-on défendre à travers elle ? Donnez vos réactions sur les trois minutes de silence demandé.*

Ensuite le professeur dépouille, chez lui, cette sorte de sondage. Cela lui laisse du temps pour construire une séance adaptée et articulée aux besoins des élèves, avec des documents pertinents, séance qu'il propose une semaine plus tard. Il peut d'ailleurs démarrer par une présentation au tableau, des résultats de la petite enquête sur les représentations des élèves et/ou afficher les mots les plus significatifs des élèves. Procéder ainsi permet au professeur de proposer les documents nécessaires pour approfondir les notions à étudier – ici celle de liberté.

(...)

*Extrait de l'article de Justine CONDÉ « La commémoration de Samuel Paty, sujet sensible... » Revue interlignes n° 53 - Juin 2023.*

### À la question « quand ? »

Souvent en début de séquence ou de séance les professeurs interrogeant les élèves à l'oral sur les représentations qu'ils ont d'un sujet. Nathalie Germinal<sup>120</sup> collecte les idées des élèves sur l'Afrique à travers un corpus photographique représentant les espaces urbains africains. Ces représentations collectives ont l'avantage d'impliquer les élèves et de les motiver.

À l'écrit, à la fin d'une séquence soit de français ou d'histoire géographie, on peut aussi consacrer dix ou quinze minutes à un petit questionnaire qui fait émerger les représentations individuelles que les élèves ont à propos d'une notion, d'un sujet qui sera traité dans la séquence suivante.

Le professeur prend connaissance de ce « pré-savoir » récolté. Il relève les expressions clés des élèves, les organise et peut les projeter au tableau pour le lancement du cours et ainsi les utiliser pour faire poser la problématique pédagogique aux élèves. La connaissance de ce pré-savoir lui permet d'adapter les contenus et le déroulement de la nouvelle séquence ou séance, de rectifier, enrichir des notions, insister sur un aspect méconnu du thème étudié. Outre cette meilleure adaptation du cours, l'élève a pu individuellement prendre conscience de ses lacunes au moment du test.

Il est certain que nous ne pouvons tester, à l'écrit, ces représentations sur tous les thèmes que nous abordons en classe. D'abord nous n'avons pas assez de temps et

<sup>120</sup> GERMINAL Nathalie, « Réfléchir sur les représentations de l'Afrique en géographie », *interlignes* N° 55, juin 2025.

ce « test écrit » doit se faire assez rapidement pour ne pas trop empiéter sur le cours. On va donc choisir des thèmes déjà étudiés dans les classes précédentes et/ou des notions clés sur lesquelles on détecte, par intuition parfois, de graves confusions, de graves lacunes ou des représentations erronées qui peuvent freiner les apprentissages.

Quelques exemples de thèmes pour tester les représentations des élèves	
<b>Niveau de classe</b> <sup>121</sup>	<b>Exemples pouvant faire l'objet de tests écrits sur les représentations des élèves</b>
<b>Classe de CAP</b>	Sur une carte vierge placez les pays de l'Union européenne. Ou bien réalisez une carte mentale des pays de l'Union européenne.
<b>Classe de seconde professionnelle</b> « Liberté et démocratie » (thème : « La Liberté, nos libertés ». Lien avec l'EMC : ma liberté)	Quelle définition donnez-vous à « ma liberté » et à « nos libertés », donnez des exemples.
<b>Classe de terminale professionnelle</b>	Le développement durable. Donnez des exemples où on parle de développement durable. Comment le définissez-vous ?

Si on veut mesurer l'évolution des représentations, le test sur les représentations de la carte de l'Europe réalisé en début de séquence peut être renouvelé en fin de séquence pour que l'élève se rende compte de l'évolution de ses acquisitions.

### Quelles répercussions ces pratiques ont-elles ?

Quand on convoque les représentations, voici quelques répercussions parmi les plus positives.

- Commencer une séquence en demandant à l'élève de dire, d'écrire ce qu'il sait, inverse les pratiques habituelles. C'est lui qui prend la parole, le discours du professeur vient après. Le « pré-savoir » de l'élève devient digne d'intérêt, il est le point de départ de la réflexion du professeur pour construire le cours. L'élève en ressent une certaine considération.
- Prenant conscience de ses manques, l'élève devient moteur et capable de donner du sens à son activité. Il se sent beaucoup plus motivé.
- Faire écrire en toute liberté sur des petits papiers, sur des pages au brouillon, sans obligation de respecter les normes de l'écrit (présentation, orthographe, etc.) a un effet inattendu : petit à petit, l'élève n'a plus peur d'écrire et a toujours quelque chose à dire.

### Pour conclure

Le travail sur les représentations des élèves ne résout pas tous les problèmes des apprentissages. Mais il demeure un paramètre essentiel pour mobiliser les élèves, leur faire prendre conscience de la nécessité de faire évoluer leurs représentations vers un savoir vérifié et articuler les nouvelles notions à leurs acquis. De plus il permet à l'élève de donner beaucoup plus de sens au travail scolaire.

BOUDON Suzanne  
*Professeur honoraire, formatrice en histoire-géographie  
 ESPÉ académie de Versailles  
 Université de Cergy-Pontoise*

<sup>121</sup> <https://eduscol.education.fr/1790/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-professionnelle>

# Réfléchir sur les représentations de l'Afrique en géographie

L'article se propose de travailler sur les représentations des élèves à propos du territoire africain. Il présente une expérience faite dans une classe de première professionnelle AGO (Assistance à la gestion des organisations).

Dans un premier temps on a distribué aux élèves un corpus photographique représentant des espaces urbains africains. On demande aux élèves d'observer ce qu'ils voyaient, et d'en tirer des caractéristiques des villes africaines. Le professeur prend connaissance de toutes les représentations : préjugés ou clichés, les idées fausses, les erreurs de lecture des photographies, afin de les déconstruire lors du cours sur l'Afrique.

À travers cette expérience nous montrerons en quoi l'analyse des supports du corpus peut amener les élèves à nuancer leur propos, à avoir un autre regard sur la notion étudiée et à conscientiser leurs préjugés sur un espace, ici l'Afrique et ses métropoles.

## Représentations et stéréotypes en géographie

La première fois où j'ai compris le sens du mot représentation et l'intérêt d'en prendre conscience ce fut lors d'une formation dans mes premières années d'enseignement. À partir de la photographie d'une famille américaine et de celle d'une famille africaine tirées d'une page de manuel, on devait analyser les habitudes alimentaires dans le monde. Nous devions décrire l'alimentation, les produits mis en avant, le lieu de provenance des produits consommés, etc.

Au cours de la description, personne n'avait relevé que la présentation des deux familles était biaisée et ce par plusieurs aspects. Déjà, parce que les photographies représentaient une « famille type », donc d'une certaine manière un stéréotype, et implicitement, cela renvoyait à l'idée que toutes les familles américaines ou africaines consommaient les mêmes produits alimentaires.

Ensuite, ces images mettaient en opposition les habitudes alimentaires des deux familles, posant, en creux, la question des inégalités et du développement : d'un côté des produits bruts, locaux pour la famille africaine, et de l'autre de la nourriture ultra transformée et « riche » pour la famille américaine.

Les familles n'avaient ni le même niveau de vie, ni le même mode de vie. Donc la comparaison n'était pas probante, si ce n'est de souligner l'image d'une Afrique « en retard », en « devenir » et qui « ne mange pas comme nous ».

Cette vision caricaturale implicite des sociétés américaine et africaine m'avait interpellée et amenée à réfléchir pour essayer de ne pas trop généraliser ou véhiculer des stéréotypes en géographie.

Quand le thème de l'Afrique a été introduit dans les programmes de géographie en 2019, je savais que des représentations parfois erronées allaient ressurgir chez mes élèves.

Souvent, on part du postulat que les élèves ont des représentations liées à la culture familiale, issues parfois de clichés, de préjugés ; des opinions qu'ils tiennent pour la vérité à propos des sujets que l'on aborde en géographie. Ces représentations sont souvent abordées uniquement à l'oral : « *Que pensez-vous de... ?* » ou « *Avez-vous déjà entendu parler de... ?* »

Mais, une fois passé cet échange plus ou moins long, ces représentations ne sont pas vraiment utilisées pour le cours.

## Qu'est-ce qu'une représentation en géographie ?

Une représentation en géographie a plusieurs sens.

- Le premier est lié à l'épistémologie de la discipline. On trouve notamment une « branche » de la géographie culturelle qui analyse les représentations mentales, les opinions, les perceptions et les références culturelles des sociétés. « *En géographie, il s'agit de la représentation mentale, terme qui désigne un ensemble structuré, fonctionnel et évolutif d'idées, de croyances, d'opinions à l'égard d'un objet ou d'une situation. Au contraire de la perception qui fait avant tout appel à des processus sensoriels, la représentation mentale met en jeu l'histoire de l'individu, son imaginaire, ses références culturelles, donc une composante culturelle. Pour cette raison, la géographie des représentations est une des branches importantes de la géographie culturelle* ».<sup>122</sup>

- Le deuxième sens, en géographie, est la représentation spatiale. C'est cet aspect de la définition que je souhaitais travailler en classe : la représentation d'un espace (ici le continent Africain) et les représentations mentales sur les villes dont certaines sont stéréotypées. L'objectif est de faciliter l'appropriation de nouvelles connaissances sur le paysage urbain africain et les métropoles.

### Déroulement de la séance sur l'Afrique

Au début de la séquence de géographie de 1<sup>ère</sup> professionnelle sur « l'Afrique, un continent en recomposition », j'ai voulu, à partir de la thématique des villes africaines, à la fois faire prendre conscience aux élèves de leurs représentations et les faire réfléchir sur cette image préconçue qu'ils ont de la ville africaine, qu'ils décrivent comme mal organisée, non modernisée et associée essentiellement à l'habitat informel.

Ce questionnement sur la représentation de la ville a été réalisé sous la forme d'un photolangage<sup>123</sup> où la consigne était la suivante : *Observez le corpus photographique, quelles photographies représentent selon vous des villes africaines ? Argumentez.* Les élèves n'ont pas le nom des villes. En s'appuyant sur les photographies, ils doivent justifier oralement leurs réponses. Ce lancement oral de la séance était volontairement long pour prendre le temps d'observer, puis d'échanger et introduire la séance sur l'urbanisation africaine et le travail documentaire par la suite à l'écrit.

### Corpus photographique d'espaces urbains africains

#### Document 1: Nairobi (capitale du Kenya)<sup>124</sup>



<sup>122</sup> LE LAY Yves-François, « *Notion à la une : représentation* », *Géoconfluences*, 2015.

<sup>123</sup> Le photolangage consiste à utiliser des photos afin de faciliter la prise de parole des élèves.

<sup>124</sup> Source : <https://stock.adobe.com/ke/images/skyline-of-nairobi-east-with-ngara-district/754136891>

**Document 2 : Dakar (capitale du Sénégal)<sup>125</sup>**



**Document 3 : Johannesburg (Afrique du Sud)<sup>126</sup>**



**Document 4 : Lagos (Nigeria)<sup>127</sup>**



<sup>125</sup> Source : <https://www.facebook.com/photo/?fbid=860404012797685&set=pcb.860404626130957>

<sup>126</sup> Source : <https://www.alamyimages.fr/photo-image-la-hillbrow-tower-ig-strijdom-tower->

<sup>127</sup> Source : Image fréquente sur le web, exemple : <https://www.pinterest.com/pin/207869339024915391/>

### Doc 5 : Kigali (Rwanda)<sup>128</sup>



Les élèves devaient individuellement, désigner une ou plusieurs photographies qu'ils pouvaient associer à des espaces urbains en Afrique. Après cette étape individuelle, une synthèse en groupe ou un temps de discussion étaient proposés.

L'analyse des photographies de différentes villes de ce continent, de natures différentes (villes littorales, coloniales, CBD : Central Business District c'est-à-dire le quartier d'affaires), permettaient à la fois de rappeler la définition d'une métropole<sup>129</sup> et de travailler la méthodologie d'analyse d'une photographie<sup>130</sup>, ce qui facilitait ensuite le travail sur les textes prévus dans une autre séance notamment sur la ville de Lagos, et sur les vidéos qui contribuent à construire un savoir rationnel sur la ville.

### La photographie un outil utile pour travailler les représentations ?

Les villes sélectionnées dans le corpus proposé étaient au nombre de cinq. Il avait été volontairement choisi des villes qui avaient une architecture moderne, à l'anglo-saxonne<sup>131</sup>, des villes littorales, portuaires et des villes à l'intérieur des terres, pour donner une palette la plus variée possible à cette notion de paysages urbains.

**La photographie est aussi un support de cours qui semble plus facile d'accès** pour les élèves. Les prises de vues étaient variées aussi : soit des panoramas, des plans larges, des vues aériennes. La photographie est un outil privilégié de la géographie scolaire. Pour les élèves, l'image est objective<sup>132</sup>. Et ils n'ont pas toujours conscience des choix d'angle, de prise de vues. La photographie participe à l'illusion d'un regard divin (Harraway, 1988), du chercheur qui aurait accès de façon immédiate et sans biais à la réalité.<sup>133</sup>

On a souvent la même illusion en tant que professeur.

**Une nouvelle approche critique** se met en place en recherche didactique de la géographie qu'il faudrait également travailler sur le terrain.<sup>134</sup>

La géographie comme science sociale conduit à « *explorer les réseaux de causalités, leurs dynamiques, les rétroactions entre les facteurs ; elle s'efforce de rendre compte de la complexité de l'imbrication des facteurs et de l'incertitude des déterminations en*

<sup>128</sup> Source : <https://www.newtimes.co.rw/article/4590/news/economy/global-rating-body-revises-rwandas->

<sup>129</sup> Métropole : ensemble urbain de grande importance qui exerce des fonctions de commandement, d'organisation et d'impulsion sur une région et qui permet son intégration avec le reste du monde.

<sup>130</sup> Analyser les différents plans de la photographie, le bâti, les infrastructures, l'organisation des espaces habités et des espaces verts ou littoraux. Travail sur la description et l'organisation de celle-ci avec les élèves.

<sup>131</sup> Certaines métropoles africaines sont conçues en référence au modèle urbain américain avec un CBD, des buildings, espaces verts. Elles sont fondées sur des contrastes urbains forts selon les catégories de populations avec des quartiers fermés, des bidonvilles.

<sup>132</sup> Voir : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/photographie>

<sup>133</sup> LE LAY Yves-François, « *Notion à la une : représentation* », Géoconfluences, 2015.

<sup>134</sup> THEMINES, Jean-François (2016), Propositions pour un programme d'agir spatial : la didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Vol. 49(4), 117-150. <https://doi.org/10.3917/lsde.494.0117>

*s'inspirant des méthodes de l'analyse systémique.<sup>135</sup>* » Pour faire prendre conscience de la complexité des villes africaines, j'ai utilisé des images en temps réel de différents quartiers, comme à Lagos, et j'ai fait travailler sur les différents enjeux des acteurs que sont la municipalité, les habitants des bidonvilles par exemple.

Le premier enjeu didactique auquel un enseignant est confronté lorsqu'il ambitionne d'initier progressivement ses élèves à penser la complexité, est de parvenir à leur faire comprendre qu'ils ne peuvent pas se contenter d'un mode de raisonnement simpliste. C'est cette approche critique que j'ai tenté de mettre en place lors de ce lancement. En reprenant les différents éléments observés sur les photographies, en comparant les photographies, les élèves se rendent compte que l'organisation de la ville, les choix architecturaux, les infrastructures de transport, les questions associées à sa gestion sont des problématiques liées à l'espace. Ainsi l'idée préconçue qu'une ville africaine ne ressemble pas à une métropole classique et n'est pas construite de la même manière est fausse. De plus, l'idée que les buildings sont présents uniquement dans les villes asiatiques ou dans les grandes métropoles est invalidée aussi par l'analyse des photos. Cette vision est liée à leur représentation mentale de la ville africaine et à l'association automatique avec des bidonvilles, avec une construction de la ville organisée de manière horizontale.

### **L'activité sur les photographies projetées au tableau**

Après la projection au tableau de cinq photographies de villes sans donner d'indice, les élèves devaient classer les photos en notant s'ils pensaient qu'elles représentaient des villes africaines ou non, puis surtout en justifiant leurs propositions en s'appuyant sur des éléments pour expliquer leurs choix. Lors d'une séance en demi-groupe, quelques élèves présentaient leurs réponses, les autres élèves complétaient les propos s'ils étaient d'accord avec l'élève interrogé et votaient à main levé pour choisir les arguments à retenir.

Le professeur ne doit pas intervenir tout de suite : le fait de voter, puis d'attendre de savoir s'ils ont raison ou pas, poussent les élèves à analyser les photographies, à mettre des mots aussi pour dire si celles-ci correspondent ou non à leurs représentations ou imaginaires.

Ils cherchent une photographie intruse, certains m'ont dit que les buildings, les espaces verts étaient forcément des villes américaines, européennes ou asiatiques car cette modernité ou ce type de paysage n'était pas possible en Afrique. Quand j'ai insisté en leur demandant pourquoi, ils m'ont répondu que la ville africaine est plus basse, plutôt associée à un désert ou à des bidonvilles. La représentation – issue du collège, de la télévision ou des réseaux sociaux – d'une ville pauvre, faite de matériaux de récupérations était très présente.

Quand j'ai annoncé aux élèves qu'ils avaient tous commis des erreurs car l'ensemble du *corpus* étaient des villes africaines, ils ont été très surpris. J'ai replacé sur une carte les différentes villes proposées sur le continent africain. La question d'une Afrique dynamique, avec des quartiers d'affaires, une consommation mondialisée a fini par émerger. Nous avons pu par la suite nous mettre d'accord sur une définition de la ville, de son organisation, constater qu'il y avait une diversité de paysages urbains et nous avons pu élaborer une problématique d'ensemble sur l'évolution et les transformations de la ville africaine : « quels sont les atouts et les défis auxquels est confrontée la ville africaine ? »

Les élèves ont été surpris de ne pas avoir pensé que toutes les villes présentées étaient africaines. Au cours de la séquence, j'ai continué à mettre en avant des projets innovants, la modernité et les atouts du continent africain.

L'aspect subjectif a été associé ici à la notion de paysage qui relève de la lecture de chacun. La photographie de paysage, on le sait est un support subjectif puisqu'il repose sur le choix d'une prise de vue de la part du photographe et peut aussi amener les élèves à exprimer leur ressenti à partir de cette « mise en scène » d'une fraction d'espace.

Ce travail oral d'une heure a permis de faire réfléchir les élèves sur l'espace présenté et les sources d'information.

<sup>135</sup> HÉRIN et al., 2002, p. 62.

## Conclusion

L'émergence précise des représentations des élèves sur un sujet en début de séance ou de séquence, est indispensable pour l'assimilation du savoir : si professeur et élèves ne prennent pas conscience de leur « déjà-là<sup>136</sup> », celui-ci fera écran à toute nouvelle connaissance. Le professeur peut parler du modernisme des grandes métropoles africaines, si chez ses élèves ce sont les images de bidonvilles ou de cases en pisé qui surgissent, la connaissance pertinente sera brouillée et ce sont des représentations erronées ou approximatives qui risquent de perdurer.

Support privilégié d'une confrontation entre représentations et savoirs, la photographie, associée à la volonté de l'enseignant de faire réfléchir ses élèves à travers des outils propres à la géographie, permet une vision plus critique et distanciée de l'espace. Elle est une bonne accroche pour amorcer la réflexion des élèves et faciliter ensuite l'apport de connaissances géographiques. Les élèves ont travaillé par la suite sur les problématiques des villes africaines par le biais de reportages vidéo, d'analyse de photographies de quartiers pour construire à la fin un paragraphe de synthèse sur les atouts et les faiblesses des métropoles africaines. Les élèves à la fin de la séquence ont apprécié d'avoir découvert d'autres aspects de la ville africaine qui ne se limitaient pas aux bidonvilles.

Nathalie GERMINAL  
Professeure de lettres-histoire-géographie  
Formatrice académique réseau tuteurs  
Lycée des métiers Jean Monnet, Juvisy-sur-Orge  
Académie de Versailles

## Bibliographie

- ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Éliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette et TOUSSAINT Jacques, 1997. « *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies* ». De Boeck, Bruxelles, 193 p.
- FREROT Anne-Marie, « *L'espace et ses représentations en Afrique* », *Géographie et cultures* [En ligne], 55 | 2005, mis en ligne le 29 mars 2020, consulté le 18 décembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/gc/10881> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/gc.10881>
- LE LAY Yves-François, « *Notion à la une : représentation* », *Géoconfluences*, 2015.
- HERTIG Philippe, « *Géographie scolaire et pensée de la complexité* », *L'information géographique*, Vol. 82 (3), 99-114. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0099> (2018).

<sup>136</sup> BOUDON Suzanne, « *Le "déjà-là" : prendre en compte les représentations des élèves* » p 45 de ce numéro 55 d'*interlignes*

# « Oh non, pas de la géo madame ! »

## Quel rapport à la géographie chez nos élèves et chez les professeurs ?

Un jour ordinaire dans de nombreuses classes de lycée professionnel<sup>137</sup>: alors que l'enseignante présente joyeusement le plan de travail. « *On va commencer le nouveau chapitre de géographie qui va nous occuper pendant quelques semaines !* » : les réactions des élèves fusent :

- « Oh non madame ! Je n'aime pas ça. »
- « Moi non plus. »
- « C'est nul, je ne comprends jamais rien. »
- « On va devoir faire une carte et apprendre des lieux c'est ça ? pff c'est long. » « Il y a trop de mots difficiles. »

Pourquoi tant de réticences à propos de géographie ?

### Quelles représentations ?

### Quelles pratiques de la géographie en LP ?

### Enquête auprès d'une vingtaine d'enseignants et d'un panel d'une centaine d'élèves

L'objet de cet article est d'interroger le rapport à la discipline qu'ont les PLP lettres-histoire-géographie, ainsi que celui de leurs élèves. Pour ce faire, un questionnaire a été diffusé à différents PLP ainsi qu'à leurs élèves.

Les réponses à ce questionnaire - bien que non représentatives de l'ensemble des PLP Lettres-histoire-géographie - ont permis de mener une réflexion collective sur les pratiques de classe et d'identifier quelques épisodes marquants du vécu de chacun, en tant qu'élève et professeur. Certaines expériences se révèlent avoir été séduisantes, d'autres ont recueilli moins d'enthousiasme. Elles pourraient aussi révéler un rapport à la géographie spécifique aux enseignants bivalents – et même trivalents – que sont les PLP Lettres-histoire-géographie.

La première partie présente la démarche d'enquête, puis rend compte des réponses recueillies. Une seconde partie s'attache quant à elle à identifier, toujours grâce aux réponses collectées, des pratiques qualifiées de « motivantes » tant par les élèves que par les enseignants et susceptibles de faire bouger le rapport à la géographie des uns et des autres.

### Présentation de la démarche d'enquête

Deux questionnaires<sup>138</sup> ont été créés : le premier via un formulaire en ligne compatible avec la RGPD pour les enseignants, le second en version papier pour les élèves. 23 enseignants majoritairement de l'académie de Versailles<sup>139</sup> ont participé à l'enquête

<sup>137</sup> Propos récurrents dans les échanges élèves-professeurs à propos de la géographie. Propos pour la plupart vécu par moi-même et par certains collègues avec lesquels j'échange et je partage des pratiques.

<sup>138</sup> Questionnaires accessibles avec les liens ci-après : [Questionnaire élève](#) ; [Questionnaire enseignants](#)

<sup>139</sup> Un questionnaire complété par un(e) enseignant(e) de l'académie de Clermont. Deux enseignants viennent anciennement de l'académie de Lyon et de Paris mais sont actuellement dans celle de Versailles.

diffusée – ce qui est un petit échantillon – et 92 élèves<sup>140</sup> de 6 filières professionnelles des secteurs tertiaire et industriel du lycée Nikola Tesla de Dourdan (académie de Versailles) ont répondu aux questions. Dès lors, le nombre de réponses est non représentatif de l'ensemble des élèves et enseignants de France. Il s'agit donc davantage d'avoir un premier état des lieux de certaines représentations qui peuvent néanmoins être présentes dans d'autres contextes. L'enjeu est alors de comprendre d'une part les liens entre représentations et réalité du terrain, d'autre part de mener une réflexion sur les démarches et les pratiques propres à la discipline géographie.

Le questionnaire enseignant comporte trois parties : le parcours (ancienneté, valence(s), statut, etc.), le vécu et les représentations (souvenirs, appréciations en tant qu'élève et en tant qu'enseignant), le choix des démarches en didactique de la géographie.

Le questionnaire élève comporte 10 questions : sur l'identité (filière, niveau, établissement), sur l'expérience/le vécu en cours de géographie (souvenir, définition, vocabulaire, appréciation), sur la réception des démarches proposées par les professeurs.

## Quelques souvenirs de professeurs : réponses contrastées

### Propos des professeurs<sup>141</sup> recueillis dans l'enquête.

- « *En tant qu'élève, j'ai toujours considéré la géographie comme étant une matière annexe de l'histoire. Je ne l'appréciais pas forcément contrairement à l'histoire qui me passionnait* ». (E5)

- « *J'ai toujours étudié ou transmis la matière géographie sans réel plaisir. Elle aide à comprendre l'histoire mais me paraît secondaire. Sa compréhension m'est parfois difficile, bizarrement trop abstraite* ». (E7)

- « *Non, je trouvais cela assez rébarbatif car l'on faisait peu d'observations sur le terrain, aucune carte de synthèse réalisée par soi-même et l'on ne voyait pas de vidéos.* » (E16)

- « *Beaucoup d'informations et de concepts à manier pour les élèves. La cartographie génère souvent des difficultés pour eux.* » (E8)

### Autres propos recueillis au gré de conversations en salle des professeurs.

- « *Faire des croquis c'est chronophage et certains élèves n'y arrivent jamais...* ».

- « *Avec ou sans croquis, ça ne change pas grand-chose, ils ont du mal en géographie donc je ne m'attarde pas trop sur ces thèmes, je vais à l'essentiel* ».

- « *Je trouve les thèmes intéressants mais c'est dur de faire tout comprendre aux élèves surtout dans les temps impartis et il y a des notions complexes* ».

Doutes, questionnements, hésitation, fuite ?

### On entend cependant quelques remarques positives.

- « *Ce qui m'a toujours plu en géographie, ce n'était pas la géographie physique mais la partie sociale. J'apprécie les méthodes utilisées parce qu'elles sont interdisciplinaires (entretiens, photographies, récits de vie, conception de cartes) et vivantes. En tant que PLP, j'ai toujours préféré scénariser et que le cours aborde une problématique concrète, que les élèves se mettent à la place des acteurs ou du moins essaient d'identifier leurs intérêts. J'aime aussi "jouer" avec les projections cartographiques.* » (E9)

<sup>140</sup> J'ai fait tester le questionnaire par les élèves des classes dont j'ai la charge cette année ou ceux que j'ai eus les deux années précédentes. Certains collègues de mon établissement ont également pris le temps de répondre et je les en remercie encore. J'ai interrogé des élèves de terminale à l'oral pour gagner du temps.

<sup>141</sup> Les propos des enseignants sont indiqués par le code E. Le numéro indique la place de l'enseignant dans l'enquête.

- - « Je pense que la géographie est assez facile à enseigner car elle peut utiliser beaucoup de données concrètes, qu'il convient certes d'organiser et d'interpréter. De plus elle fait référence à la situation de chacun en tant qu'être humain et habitant d'un territoire. Donc il est aisément d'attiser la curiosité et l'intérêt des élèves. » (E16)

## Du côté des élèves : une discipline jugée difficile

Les élèves ont peu de souvenirs anciens en géographie car il n'y a souvent aucune réponse à la question 1 où ils écrivent qu'ils ne savent pas ou ne se souviennent pas. Pour les élèves qui partagent leurs souvenirs, ceux-ci sont associés à des notions, du vocabulaire géographique comme « continents », « océans », « pays », « fleuves », « terrestre », « globe », « étude de la Terre », « nord », « sud », « est », « ouest », « la découverte des fleuves français ».

- « J'apprenais les continents et les océans ». (Deux élèves de Seconde)
- « L'étude de textes et du globe et des cartes ». (Elève de Première)
- « Mon premier souvenir ça serait la carte du monde où on devait placer les océans et les continents ». (Elève de Terminale)

La géographie, pour certains, consiste à étudier le monde et les relations entre les hommes et les pays, comprendre l'espace occupé, avec des notions comme « villes », « urbain », « rural », « population », « mégalopole », « territoire » notamment dans les réponses aux questions 2 et 3<sup>142</sup>. Pour les trois premières questions, les élèves des classes terminales évoquent aussi les éléments de vocabulaire géographique et les cartes. Beaucoup ont affiné les réponses et on relève du vocabulaire du programme des classes terminales, notamment les notions sur la géographie des risques ou l'accès aux ressources. Enfin, on remarque ponctuellement des références à une sortie et aux voyages, à la découverte de l'« Autre » et d'autres pays ou cultures.

Près de deux tiers des élèves associent la géographie à une mauvaise expérience ou à des difficultés. Beaucoup de réponses négatives insistent sur la longueur des chapitres ou des exercices ou sur un manque d'intérêt lié à des informations trop nombreuses ou trop difficiles.

L'affectif joue un rôle : un tiers des élèves reconnaissent qu'ils ont apprécié la géographie grâce à la qualité des enseignants qu'ils ont eus.

Les références à la gentillesse, aux qualités d'écoute qui donnent envie d'apprendre, reviennent plusieurs fois.

- « J'ai aimé quand j'ai eu des profs d'histoire géo qui étaient passionnantes. Pour mes copines c'était pareil. J'ai eu un prof qui prenait le temps de raconter et en primaire on sortait pour prendre des photos et faire des dessins de ce qu'on avait vu pour voir la ville et la campagne ». (Elève de Terminale)

Je retiens aussi des dédicaces toutes particulières aux professeurs qui ont donné de leur personne en dansant ou se déguisant ou en vivant leur cours pour partager leurs connaissances, le savoir, et donner envie aux élèves de comprendre la géographie.

- « Un de mes premiers souvenirs marquant c'est lorsque nous avons fait danser le prof. C'était en 5e. On parlait d'autres pays ». (Elève de Première)

Certains élèves parviennent à dépasser un préjugé négatif pour faire ressortir le fait que la géographie est utile par exemple :

- « Les cartes pour se repérer c'est bien, mais c'est dur à faire ». (Elève de Seconde)
- « C'est important de s'instruire sur le monde qui nous entoure et on en apprend sur ça en géo même si c'est parfois long et difficile ». (Elève de Première)

<sup>142</sup> Questions 2 et 3 du questionnaire élève : « Qu'est-ce que la géographie pour vous ? » et « Citez au moins 5 mots en rapport avec la géographie ».

- « La géographie c'est parfois difficile car il y a beaucoup de choses à apprendre mais c'est important les connaissances et je trouve que la géo permet de comprendre la société et l'espace dans lequel on vit comme quand on fait les croquis de la ville, les risques, le rapport au climat ». (Élève de Terminale).

Les comparaisons avec l'histoire sont présentes régulièrement dans les réponses. La guerre semble toujours avoir du succès avec plusieurs réponses sur les cartes permettant de comprendre les conflits. Eh oui ! Yves Lacoste<sup>143</sup> (ou Napoléon en son temps) ne sont pas les seuls à comprendre le lien entre « géographie » et « guerre ».

- « En 5ème ou 4ème quand on parle de la Seconde Guerre mondiale avec les cartes ». (Élève de Seconde)

Peu d'élèves associent la géographie aux compétences argumentatives, estimant que cela est plutôt du ressort du français. Certains élèves associent l'argumentation au développement construit pratiqué au collège. Une dizaine d'élèves de classe terminale répondent que l'argumentation est possible quand on analyse des documents, quand il y a de l'interprétation et des exemples. Trois seulement évoquent les acteurs dans l'argumentation.

- « On a fait de l'argumentation quand on fait l'espace vécu en ville ou le conflit d'usage. J'ai pas tout compris mais en débat c'était pas mal ». (Élève de Terminale)

Près de la moitié des élèves de Seconde et Première interrogés répondent qu'il faut « obéir » quand on fait la carte et les croquis. Je pense que la question posée était peut-être trop directive<sup>144</sup>, ce qui explique ces réponses. Beaucoup d'entre elles soulignent que les élèves savent qu'il faut réaliser une légende, l'appliquer et utiliser du matériel.

- « Pour une carte ou un croquis il faut un titre, une légende, des couleurs. Utiliser un crayon de papier c'est bien ». (Élève de Première)

Les élèves de Terminale sont les plus nombreux à associer le croquis à l'examen. Il y a beaucoup de réponses, tous niveaux confondus mentionnant un rapport avec le dessin et le fait de pratiquer à la main, ce qui souligne peut-être que la cartographie avec l'outil informatique est peu pratiquée. Peu de réponses évoquent l'utilisation du vocabulaire précis de la cartographie comme « figuré, nomenclature ou orientation ». Sept élèves ont écrit – avec leurs mots – que faire une carte c'est faciliter la mémorisation d'une situation spatiale, c'est mieux pour retenir, apprendre ou comprendre :

- « Les cartes ça sert pour réviser en géo. C'est visuel. Comme les cartes mentales. On retient plus avec une carte des fois. Comme en histoire pour les pays en guerre ». (Élève de Terminale)

Presque la moitié des élèves pensent que les cartes sont utilisées en histoire. Une vingtaine d'élèves évoquent l'usage des cartes avec les GPS. Six d'entre eux montrent qu'on peut utiliser des cartes en voyages ou lors de sorties scolaires. Onze élèves ont signalé que les cartes mentales<sup>145</sup> sont utiles.

Enfin, la question 10 sur laquelle les élèves étaient invités à analyser des documents est la moins réalisée. La majorité d'entre eux repèrent l'échelle et la nature des documents et proposent des usages mais très peu proposent des éléments à retenir. Ceux qui ont répondu suggèrent de retenir pour le document 1 (*Aires urbaines et métropolisation en France*) les notions de population dans les villes en France et espaces desservis mais aussi la notion d'aire urbaine pour le document 1 et le document 2 (*croquis de l'aire urbaine de Lyon*). Quant au document 3 (*Le monde vu de Washington*), aucun élève ne fait un lien avec l'histoire et ne repère que la carte est américano-centrée. Quelques réponses mentionnent les pays de l'OTAN.

<sup>143</sup> LACOSTE Yves, « *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre* », édition François Maspero La Découverte, 1976, réédition 2014, 248 pages.

<sup>144</sup> Question 8 : Quand un enseignant demande de réaliser un croquis ou de compléter une carte, que faut-il faire ?

<sup>145</sup> Une carte mentale en géographie est l'expression cartographique d'une représentation subjective de l'espace.

## Du côté des enseignants

### Le parcours des enseignants

Les enseignants qui ont répondu à l'enquête ont des expériences variées : on compte 21 titulaires, 1 stagiaire, 1 contractuel. La majorité des enseignants a pour valence de formation l'histoire (13 réponses en histoire, 6 en lettres et 4 ont une autre spécialité). Les cursus sont diversifiés : double licence (lettres et histoire) et plusieurs masters (recherche et professionnel) pour certains mais surtout en histoire, en sciences de l'éducation et système éducatif. Un questionnaire mentionne un master et un doctorat en géographie. On constate que les collègues les plus anciens dans le métier ont davantage de spécialisation en lettres et langue. La diversité des valences universitaires est une caractéristique des PLP Lettres-histoire-géographie. À côté des littéraires, de moins en moins nombreux, il y a quelques rares spécialistes des sciences du langage, un géographe, beaucoup d'historiens et des « exotiques » qui ont fait du droit, de l'archéologie, de la philosophie...

### Les questions des souvenirs et du vécu : les exercices canoniques de la géographie

Onze réponses révèlent un souvenir d'exercices en cartographie ou avec des documents sur l'étude du milieu, des paysages, du relief, des fleuves, des capitales, des montagnes.

Le vécu est soit de la géographie « pratiquée » (faire des croquis, colorier, créer une légende avec des figurés, délimiter des « zones », des espaces, repérer des espaces vécus) soit des éléments affichés en classe (atlas, grandes cartes murales), des cartes observées pour éclairer un cours, étudier un territoire, un espace vécu ou en évolution. S'il y a quelques bons souvenirs en tant qu'élève sur la géographie pratiquée ou observée, la cartographie et les exercices scolaires sont plutôt décriés, que ce soit en référence au « coloriage » avec cette impression d'injonction du « *beau croquis* » et du « *ne pas dépasser* », tout comme la représentation de fleuves, régions, pays ou océans jugée comme « *rébarbative* ».

Le « coloriage » est un souvenir qui revient avec une mention particulière sur « *l'idée d'un « beau » croquis* ». Cette référence est associée parfois à la réflexion ou au questionnement sur l'idée de rendre lisible et compréhensible l'espace par une représentation imagée.

Un tiers des professeurs relataient des souvenirs qui comparent la géographie à l'histoire. Huit enseignants apprécient le lien entre la géographie, l'actualité et le vécu des acteurs. Dix réponses positives sont associées aux sorties scolaires ou voyages, au côté « *pluridisciplinaire* », aux rencontres avec les habitants, aux observations.

Enfin, quatre enseignants se remémorent un « *traumatisme* », un mot fort et lourd de sens qui confirme aussi l'objectif de notre article. Ils justifient ce ressenti et ce vécu en lien avec la cartographie, les critiques sur du coloriage sale ou raté mais aussi en lien avec les méthodes d'apprentissage « *descendantes* », (le croquis ou le par cœur sur les capitales, fleuves, villes, ...).

Pour certains, cela a eu un effet sur leur posture d'enseignant et le rapport à la géographie enseignée.

### Sur les démarches et la pratique de la géographie : une volonté de renouveler les gestes professionnels et de dépoussiérer la discipline

Plusieurs réponses montrent une réelle volonté de renouveler les gestes professionnels, la posture, les pratiques pour ne pas faire subir aux élèves ce qu'ils ont vécu.

La géographie, au concours de recrutement, est également présentée comme difficile, complexe et exigeante mais surtout éloignée du terrain même si les collègues évoquent la nécessité de maîtriser le savoir savant disciplinaire pour parvenir à l'enseigner et à le rendre intelligible et accessible. Malgré le fait que les collègues semblent ne pas avoir apprécié la géographie dans leur jeunesse, ils racontent volontiers comment ils dépassent leurs difficultés devant la complexité des notions.

- « *Aujourd'hui, devenue enseignante PLP depuis seulement l'année dernière (après l'enseignement général), j'essaie d'éviter à mes élèves cette expérience ni*

*douloureuse ni agréable mais vécue comme sans grande utilité : j'essaie de ramener du sens, le relier à soi, à nous, aux élèves et moi et l'ancrer dans nos réalités. » (E19<sup>146</sup>)*

Certains relient l'idée de voyage, d'évasion, d'orientalisme, de géographie qui donne aussi la possibilité de « discuter », « faire parler les acteurs » et répondre à un besoin de relier à l'actualité, ce qui a permis notamment à certains « d'apprendre à aimer » et donc d'aimer enseigner.

Le croquis, pour deux d'entre eux, est une pratique jugée un peu difficile et « peu naturelle » mais qui devient appréciable en pratiquant et en donnant du sens. Faire « parler l'espace » à différentes échelles, « rendre visible l'espace vécu », « témoigner d'une évolution », exploiter la bivalence, créer de multiples activités.

Dans d'autres réponses, les collègues apprécient les programmes de LP qui donnent la possibilité de travailler d'autres thèmes :

- « *Oui. Mais j'avais un goût restreint pour la géographie physique alors que j'aimais beaucoup la géopolitique. Il est agréable de « discuter territoires » avec les élèves et de voir ce qu'ils connaissent ou croient connaître du monde (le planisphère réserve souvent de nombreuses surprises...). Certaines séquences traitent de sujets moins abordés préalablement, donc elles ont le mérite de « changer » (celle sur l'Afrique pour les Premières par exemple) et éveillent chez moi davantage d'intérêt que de devoir parler de concepts tels que la périurbanisation ». (E8)*

Exploiter les programmes, tester, pratiquer la géographie au quotidien, faire dépasser les représentations des élèves et leurs difficultés ; trouver des stratégies pour donner du sens devient un défi appréciable comme le montre ce témoignage :

- « *Au début où j'ai enseigné au Lycée Professionnel, je n'aimais pas trop enseigner la géo. J'avais l'impression de ne pas maîtriser le vocabulaire pour transmettre les enjeux de cette matière. Ensuite, c'était beaucoup de la géopolitique ou de la géo sociale que l'on faisait dans les programmes de bac pro. C'était sympa, mais je ne maîtrisais pas beaucoup. Puis au fur et à mesure, j'ai apprécié, et j'ai commencé à m'autoformer pour mieux enseigner la mondialisation et les différents chapitres de l'ancien programme de terminale. Oui, petit à petit, j'ai continué à me former toute seule pour être plus efficace pour former les élèves au croquis et à la capacité « Raconter » ». (E22)*

Enfin, comme pour les élèves, le lien avec le concret - notamment la géopolitique, l'actualité, le terrain - et la posture de l'enseignant sont pour beaucoup dans le fait d'aimer enseigner la géographie comme le soulignent les références au professeur sympathique qui vit sa matière ou « raconte », donne envie. On note l'importance de l'aspect ludique ou de l'activité « qui marque » comme le travail collaboratif, l'entraide, l'observation en dehors de la classe, l'usage de photographies réalisées par les élèves eux-mêmes, la pratique d'une géographie « sensible ». Si les élèves, quel que soit leur âge, et les enseignants s'accordent sur ce point, c'est qu'il y a une piste à creuser. D'après huit enseignants, la géographie « c'est avant tout fixer des repères spatiaux, savoir où sont les choses, reconnaître des lieux, son quartier, son environnement, les pays du monde » et six d'entre eux voient la géographie comme un outil de description du monde tel qu'il est. Seulement deux voient la dimension citoyenne de la discipline et également deux d'entre eux la voient comme un outil de critique des inégalités.

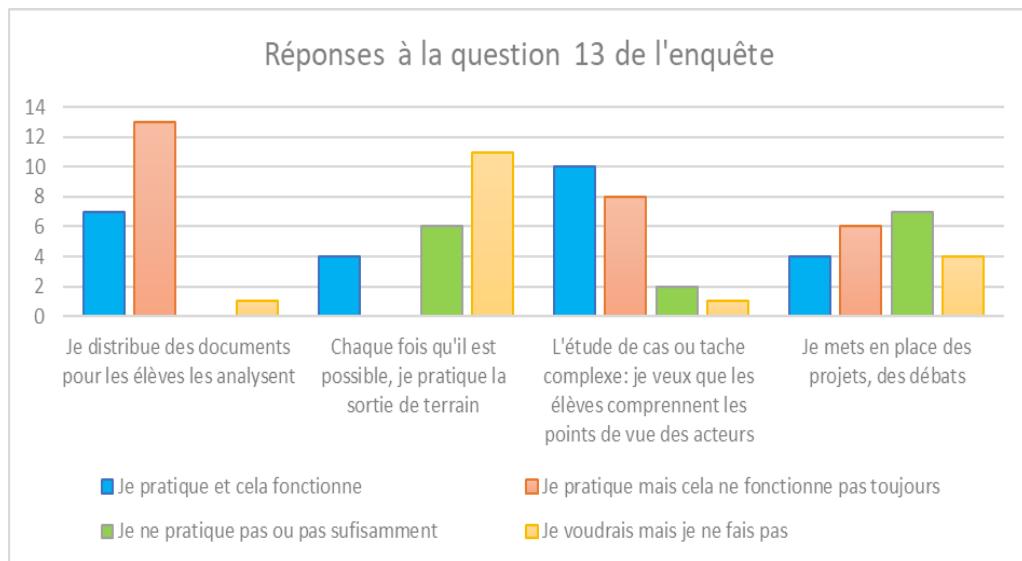
L'examen des réponses données à la question « quelles démarches pédagogiques en géographie utilisez-vous ?<sup>147</sup> » montre que les PLP ont connaissance des démarches proposées et qu'ils les mettent en place.

---

<sup>146</sup> E est le code de l'enseignant et le chiffre indique son numéro dans l'enquête.

<sup>147</sup> Graphique 1 : diagrammes sur 2 questions : « quelles démarches pédagogiques en géographie utilisez-vous ? » et « quel document choisissez-vous pour travailler sur la représentation des élèves en géographie ? »

**Graphique 1 : Examen des réponses à la question 13 de l'enquête « quelles sont les démarches pédagogiques que vous pratiquez ? »**



Note : lire sous le graphique en barre « je distribue des documents pour que les élèves les analysent »

La majorité d'entre eux pratique l'étude de cas et l'analyse de documents. Viennent ensuite le débat et dans une moindre mesure, la sortie de terrain. Sur le graphique, en bleu figurent les démarches pratiquées et qui fonctionnent bien avec les élèves : en premier lieu l'étude de cas (10 réponses) et l'analyse de documents (7 réponses). Ceci peut s'expliquer par le fait que l'étude de cas et la tâche complexe (qui répond, quant à elle à une scénarisation du contenu pédagogique ou mise en situation) se sont peu à peu imposées comme des démarches ordinaires de la géographie scolaire dans le 2<sup>nd</sup> degré<sup>148</sup>. L'analyse de documents répond elle aussi aux codes de la discipline scolaire. La géographie est alors envisagée surtout comme un travail sur documents : cartographiques, textes, infographies (qui sont très présentes dans les manuels scolaires), graphiques. Les réponses mettent en évidence une cohérence entre les pratiques déclarées des PLP répondant à l'enquête et les prescriptions liées à la discipline scolaire.

En ce qui concerne la sortie de terrain : les réponses indiquent qu'elle est une démarche encore peu habituelle. En effet, onze répondants cochent « je voudrais [le faire] mais je ne le fais pas » et six affirment ne pas la pratiquer « ou pas suffisamment ». Lorsque l'on examine la question suivante (question 14) au sujet des éléments qui amènent à ne pas pratiquer la sortie de terrain, on peut lire par exemple :

- « *J'aimerais les faire sortir plus pour aller repérer des éléments de terrain. [...] repérer des éléments sur l'organisation et l'aménagement du territoire, l'accès aux ressources... Je ne le fais pas par sentiment de manquer de temps (programme vaste et dense). Il faut également trouver des collègues pour l'encadrer, prendre le temps de l'organiser et encadrer certains élèves perturbateurs. Tout cela me freine* ». (E19)

Le temps alloué à nos disciplines semble être le frein majeur à la conception et l'exploitation d'une sortie de terrain. Ce propos est confirmé par de multiples réponses :

- « *La sortie de terrain, je souhaiterais la faire cette année avec les 1ères pour le thème 1 sur la recomposition du territoire. Mais manque de temps* ». (E18)

<sup>148</sup> En géographie, l'étude de cas est l'analyse d'une situation géographique. Il s'agit d'étudier les rapports entre les sociétés humaines et un espace donné, en tenant compte notamment des rapports entre acteurs, des dynamiques des milieux en interaction avec les sociétés, de la profondeur historique des phénomènes, et des jeux d'échelles. Les mots soulignés sont des liens vers le glossaire de Géoconfluences, ENS Lyon.

- « *La sortie de terrain exclusivement par manque de temps.* » (E16)
- « *Les sorties sur le terrain. Il faudrait un car et c'est très cher.* » (E11)
- « *C'est davantage les DHG qui me freinaient. Donnez-moi 12 heures par semaine et je fais tout ce que je veux et mes élèves auraient tous progressé plus vite qu'avec 5 pauvres heures de LHG.* » (E7)

Une personne signale vouloir articuler sa pratique avec les travaux de recherche récents en didactique de la géographie (apports du collectif Pensée Spatiale et de Caroline Leininger-Frézal en géographie expérimentelle<sup>149</sup>). Cet élément, même s'il est unique dans l'enquête, prouve que les PLP interrogés se questionnent sur les démarches en didactique de la géographie

- « *La géographie expérimentuelle soit en classe ou sous la forme d'une sortie de terrain.* » (E13)

Les PLP Lettres-histoire-géographie ont fréquemment recours au débat. La réticence exprimée dans les réponses tient surtout au temps alloué à nos disciplines.

## Que tirer de ces échanges ?

### Des démarches possibles suggérées

Les activités de groupe sont très appréciées des répondants. Cette démarche semble très positive notamment pour la pédagogie différenciée ou pour le travail par capacités. Elle permet l'exploitation de dossiers documentaires plus fournis afin de préparer un travail par la suite sur les acteurs ou de mener à bien une tâche complexe, c'est-à-dire une scénarisation du contenu pédagogique ou mise en situation. Les retours semblent bénéfiques, par exemple sur des chapitres sur l'Afrique, un territoire en recomposition du programme de Première professionnelle. Même si certains admettent volontiers que les restitutions ne sont pas toujours écoutées et que la préparation en amont et la mise en œuvre en classe sont chronophages, ils voient là un moyen d'adapter selon les profils de classe et de viser davantage la mise en activité plutôt que le rendu final ou l'évaluation. La coopération entre pairs<sup>150</sup> semble donc favorable en géographie pour motiver les élèves et obtenir de meilleurs résultats. L'intelligence collective favorise en effet l'esprit critique, le débat interprétatif.

Enfin, les enseignants interrogés reconnaissent l'avantage de la bivalence en lycée professionnel et proposent volontiers des pistes d'activités interdisciplinaires. Les textes descriptifs et poétiques permettent de travailler la géographie. Il est possible de cartographier en français :

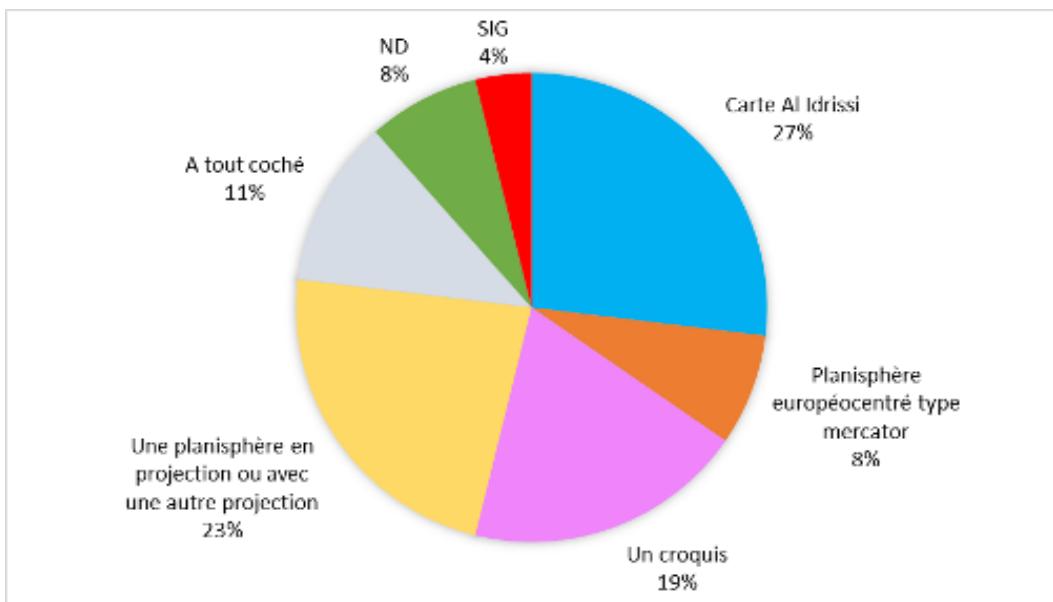
- « *Un roman peut aider à situer les lieux, à découvrir la répartition des populations, leur façon d'occuper et d'aménager les territoires, leurs déplacements... Dans l'ancien programme, le roman Eldorado permettait de travailler sur les migrations.* » (E13)

Les réponses à la question « quel document choisissez-vous pour travailler les représentations des élèves ? » (Graphique 2 ci-dessous) montrent le besoin de faire appel à différents supports cartographiques (cartes historiques, types de projections alternatives au Mercator), pour permettre ainsi de faire réfléchir les élèves aux messages de la carte, et à d'autres visions du monde.

<sup>149</sup> Voir : [RA-20162017-PenseeSpatiale.pdf](http://RA-20162017-PenseeSpatiale.pdf) : Extrait du rapport d'activité de l'IREM de Paris pour l'année 2016-2017 Rapport complet au lien suivant : <http://docs.irem.univ-paris-diderot.fr/up/RA-20162017.pdf>

<sup>150</sup> Sur la coopération : se conférer aux travaux de CONNAC Sylvain, notamment : « *La coopération ça s'apprend* », je me lance en classe, France, 2020, 184 pages. [La\\_coopération,\\_ça\\_s'apprend\\_-\\_Sylvain\\_Connac\\_-\\_ESF\\_Sciences\\_Humaines.pdf](http://La_coopération,_ça_s'apprend_-_Sylvain_Connac_-_ESF_Sciences_Humaines.pdf) ; la coopération entre élèves, Réseau Canopé Edition, France, 2017, 127 pages [La\\_coopération\\_entre\\_élèves\\_-\\_Réseau\\_Canopé.pdf](http://La_coopération_entre_élèves_-_Réseau_Canopé.pdf)

**Graphique 2 : Quel document choisiriez-vous pour travailler les représentations des élèves sur la géographie ?**



ND = les professeurs non déterminés.

La capacité « raconter » facilite la mise en œuvre d'activités bivalentes (français/géographie). Par exemple :

- « *On peut travailler l'impact des migrations à travers l'étude du parcours d'un personnage en exploitant des œuvres comme Petit Pays de Gaël Faye ou L'Analphabète d'Agota Kristof. La bivalence : un levier pour déconstruire les représentations et réellement les rendre acteurs.* » (E23)

La bivalence au LP est donc précieuse pour trouver des modalités qui font aimer la géographie. Pour réconcilier les uns et les autres avec la géographie, de nouvelles pistes pédagogiques et didactiques nous sont proposées par les dernières recherches expérimentales.

### **Changer les habitudes, oser sortir de la classe, prendre appui sur les expériences des élèves et sur la bivalence**

L'étude des apports du collectif Pensée Spatiale et de C. Leininger-Frézal en géographie expérientielle<sup>151</sup> est riche en propositions pédagogiques. Le rapport d'activité de ce collectif donne diverses explications, références didactiques et des schémas pour montrer l'importance du concret, de l'observation, de l'expérimentation mais aussi de la bivalence pour apprendre plus efficacement et aimer apprendre<sup>152</sup>. Il est essentiel de (re)passer par la pratique en allant voir par soi-même pour comprendre l'espace et le territoire, de le vivre, de faire vivre ! Citons notamment la contribution de Catherine Heitz qui partage une pratique avec des Terminales professionnelles sur l'aménagement du territoire. Elle a pris le tram avec ses élèves, pour en faire un récit photographique. De même Sophie Gaujal propose un travail de carte sensible qui peut être adapté au lycée professionnel. L'élève acteur de son apprentissage est la clé pour dépasser les représentations. Les répondants dans notre enquête s'accordent sur le fait qu'ils regrettent de ne pouvoir faire davantage de sortie de terrain pour rendre leur enseignement plus concret et soulignent ce besoin d'expérimenter, pratiquer par soi-même pour comprendre le monde :

<sup>151</sup> COLIN Pierre, GAUJAL Sophie, GIRY Florence, HEITZ CAMPUSAN Catherine, LEININGER-FRÉZAL Caroline, LEROUX Xavier, Groupe « pensée spatiale » : rapport d'activité de l'IREM de Paris pour l'année 2016-2017. Rapport intégral : <http://docs.irem.univ-paris-diderot.fr/up/RA-20162017.pdf>

<sup>152</sup> *Ibid.*, Figure 1 L'apprentissage par l'expérience D'après les travaux de Jenkins (1998, 43) and Healey & Jenkins (2000, 187).

- « *Il suffit de regarder dehors et inviter les élèves à se servir de leur vécu, leur environnement pour interagir. C'est selon moi la matière la plus accessible dans notre bivalence pour créer du lien avec les élèves.* » (E11)
- « *J'ai eu la chance de bénéficier d'un apprentissage fondé sur l'expérimentation, la manipulation (création de maquettes...). C'est une discipline que j'aime beaucoup enseigner car elle est à la croisée d'enseignements divers (sociaux, politiques, climatique...)* » (E15)

Edgar Morin, dans un ouvrage<sup>153</sup> destiné à donner des pistes pour découvrir et penser le monde, montre bien cette nécessité de prise de conscience de l'environnement et l'importance de la pratique. Il convient donc d'aller au-delà des inquiétudes, de changer son regard et sa posture pour aimer et faire aimer en sortant de sa zone de confort. Il faut oser « *perdre du temps* » et arrêter de se mettre des barrières pour plutôt prendre le temps de « *regarder vraiment* », comme le dit Edgar Morin, pour « *guider les enfants dans ce beau et difficile chemin de la pensée* » ...

Souvent, il n'est pas besoin de sorties scolaires couteuses, régulières et anxiogènes. Les élèves voient le monde tous les jours : là où ils habitent, dans les transports en commun, quand ils vont en stage, sur les sites des archives départementales ou dans leur smartphone (les *stories* des réseaux sociaux, les photos de familles, de vacances). Tout est là ! Il n'y a qu'à puiser dans le concret du quotidien : sortir faire des photos et observer pour cartographier le lycée, observer puis analyser afin de cartographier l'avant et l'après inondation d'un de leurs quartiers ou du lycée, faire une balade « sensible » au lycée, en bus, en train ou dans son quartier ou en vacances pour réaliser un poème lyrique avec le vocabulaire géographique pour faire parler l'espace vécu, ... Après le local, il reste à élargir au-delà de leur quotidien. Qu'ils viennent des archives départementales ou qu'ils soient personnels, ces documents sources permettent de comprendre le lien avec le territoire, d'étudier le local pour comprendre le local puis le global pour faire sens. Outre les archives départementales, on peut utiliser les ressources du CINÉAM<sup>154</sup>. C'est autant un site en ligne pour consulter et utiliser des films qu'un contact pour rencontrer des intervenants et animateurs pour des projets, des projections, des ateliers pédagogiques pour faire parler l'image : de quoi faire de la géographie en interdisciplinarité, développer les compétences et donner envie !

Enfin, pour nous réconcilier tous avec la géographie, peut-être, ponctuellement, moins focaliser sur la note et sur l'écrit.

## Se réapproprier la géographie de sa classe comme espace d'apprentissage aux multiples possibilités

Travailler sur sa maîtrise de l'espace occupé permet de travailler les représentations de tous. Si cela fonctionne sur l'espace vécu au quotidien (habitat, transports, etc.) par l'expérimentation, alors il faut faire de même avec l'espace classe ! Regardons nos collègues des classes de maternelle et primaire. Appelée « classe autonome ou flexible », cette mise en œuvre est déjà testée par des collègues, moi y compris, et elle fait ses preuves !<sup>155</sup> Cette modalité vue comme une innovation n'en est pas une mais nous devons nous l'approprier en LP et certains se lancent déjà et réaménagent l'espace pour mieux apprendre<sup>156</sup> ! Cela permet de répondre à différents besoins et difficultés dans nos classes tels que la difficulté d'implication dans les apprentissages, géographie y compris, et le besoin de varier les modalités d'apprentissage. C'est à chacun de réfléchir à l'aménagement de sa classe pour que chaque élève y habite. Si les enseignants interrogés ont conscience que passer par le vécu, le concret, la pratique est essentiel pour apprendre en géographie, alors pourquoi ne pas commencer par l'espace de la classe ?

<sup>153</sup> LANI-BAYLE Martine et RONXIN Adélaïde, « *Dis, raconte comment ça marche* », Pour Penser, France, 2019, 47 pages. (Voir un extrait en fin d'article après la bibliographie.)

<sup>154</sup> Site internet avec les ressources et projets possibles : [Cinéam : archives audiovisuelles en Essonne et banlieue parisienne](http://www.cineam.fr)

<sup>155</sup> Vidéos sur le sujet : [Ma classe flexible - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=JyfJyfJyfJy) [La classe de 6e autonome - CanoTech](https://www.youtube.com/watch?v=JyfJyfJyfJy) ; [La formation continue des enseignants - CanoTech](https://www.youtube.com/watch?v=JyfJyfJyfJy)

<sup>156</sup> Exemple de fiche projet pour mettre en place une classe flexible : [Projet PARDIE - Classe flexible](http://www.pardie.com/projet-pardie-classe-flexible)

Pascal Clerc, professeur des universités en géographie (Cergy Paris Université), au laboratoire EMA propose d'en « finir avec la salle de classe ». Il s'appuie sur les travaux de Rosan Bosch qui montre que, « *Dans la mesure où les formes d'apprentissages sont variées (contenus différents et sources multiples), dépendent des individus, des moments et de ce que l'on veut apprendre, les nouveaux espaces scolaires doivent être variés, opposés en tout point au modèle exclusif de la salle de classe.* »<sup>157</sup> Alors certes, dans tous les exemples déjà observés, le matériel est important et c'est un frein pour beaucoup d'enseignants, mais il est possible de varier l'organisation spatiale sans que cela ne soit chronophage ni ne nécessite beaucoup d'investissement financier. Ainsi, pour aller au-delà de nos représentations (élèves comme enseignants) et pour nous réapproprier la géographie, il est possible de passer par la réappropriation de l'espace apprenant et les modalités d'apprentissage.

## Conclusion

« *Celui qui aime à apprendre est bien près du savoir* » disait Confucius. Ceci nous invite donc à donner envie d'apprendre. Le profil des élèves a changé et certaines compétences du XXI<sup>ème</sup> siècle ont évolué. La géographie peut être un levier dans ce tournant sociétal : la réappropriation de la salle classe, l'exploitation du quotidien et du vécu, l'actualité, le projet, la bivalence, la littérature... tout est là pour dépasser nos mauvais souvenirs, nos difficultés passées et présentes, la complexité des notions ! Une collègue témoigne :

*« Je n'aimais pas la monotonie et le flux d'informations à enregistrer sans forcément en voir l'utilité. Je pense que j'étais comme Marcel PAGNOL dans sa biographie, le maître montrait "les méandres d'un fleuve inutile" alors que des choses de la vie me semblaient plus attrayantes ! »* (E19)

Nos élèves sont pareils : ils trouvent les choses de la vie plus attrayantes que la classe. Or, la géographie, comme l'expliquait Edgar Morin<sup>158</sup>, ce sont les choses de la vie !

*Pascaline PREKESZTICS*  
Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice en lettres  
Lycée Nikola Tesla de Dourdan  
Académie de Versailles

## Bibliographie

BESSE-PATIN Baptiste, BOUILLON Florence, et ROZENHOLC-ESCOBAR Caroline, 2021 : « *Faire école dehors ?* » *Géographie et cultures*, n° 119 (septembre), 5-20. <https://journals.openedition.org/gc/19514> ,

CAPITANESCU BENETTI Andreea et GRAU Sylvie, « *Des classes flexibles* », *les Petits Cahiers des cahiers pédagogiques*, mai 2024, 18 pages. <https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/>

CAPITANESCU BENETTI Andreea et GRAU Sylvie, « *Organiser le travail en classe* », *Cahiers Pédagogiques* n° 591, 2024. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/n-591-organiser-le-travail-de-la-classe/>

COLIN Pierre, GAUJAL Sophie, GIRY Florence, HEITZ CAMPUSAN Catherine, LEININGER-FRÉZAL Caroline, LEROUX Xavier, Groupe « Pensée spatiale » : rapport d'activité de l'IREM de Paris pour l'année 2016-2017. Rapport intégral : <http://docs.irem.univ-paris-diderot.fr/up/RA-20162017.pdf>

COUSSY-CLAVAUD Nadine et MARRET Cathy : « *Espace et architecture scolaire* », *Cahiers pédagogiques Hors-série numérique*, 2018, 118 pages. <https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/>

<sup>157</sup> CAPITANESCU BENETTI Andreea et GRAU Sylvie, « *Des classes flexibles* », *les Petits Cahiers des cahiers pédagogiques*, mai 2024, 18 pages. <https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/>

<sup>158</sup> *Ibid.*

DUHAUT Christophe et RAYZAL Alexandra, *Cahiers Pédagogiques* n° 559, 2020. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/n-559-laventure-de-la-geographie-abonnement/>

GARNIER Christine, « L'école dans le quartier, dans son espace », in Cahier pédagogique 2021/5 n°570.

GRIZEAU Lucille et HOUTE Sylvie, « Dedans-dehors : un changement de perception ? », in Cahier pédagogique 2021/5 n°570.

ZWANG Aurélie et ZAKHARTCHOUK Jean-Michel « Apprendre dehors » et MEVEL Yannick « Les représentations en géographie », in Cahiers Pédagogiques 2021/5 n° 570. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/n-570-apprendre-dehors/>

HEITZ Catherine, « *Mais madame, je n'y suis jamais allé !* », <https://www.cahiers-pedagogiques.com/mais-madame-je-n-y-suis-jamais-allé/>

LANI-BAYLE Martine et RONXIN Adélaïde, « *Dis, raconte comment ça marche* », Pour Penser, France, 2019, 47 pages.

ZWANG Aurélie, FERJOU Crystèle, et SPANU Alexiane, 2021, « *L'enseignement dehors* », *Géographie et cultures*, n° 119 septembre 2021.

LAMBINAL Guilhem et MENDIBIL Didier, « Structures et proxémie dans la classe », *Géoconfluences*, 2021 : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/structures-et-proxemie-dans-la-classe>



Première de couverture avec un extrait du livre de Lani-Bayle Martine et Ronxin Adélaïde  
« *Dis raconte, comment ça marche ?* ».

Dans cet ouvrage, en compagnie d'Edgar Morin, nous partons, au fil des questions, à la découverte du monde.

# Du local au global : quelques démarches actives pour enseigner une géographie concrète

De multiples visions ou clichés circulent à propos de la géographie scolaire : la géographie serait apprendre par cœur des fleuves, des montagnes, des villes etc.<sup>159</sup> C'est la réputation surannée que subit notre discipline... Or, la géographie est omniprésente dans notre quotidien, on la retrouve dans nos assiettes, dans nos garde-robés, dans nos trajets pendulaires, dans l'actualité... Il suffit ensuite de tirer le fil qui conduit à une réflexion plus globale. La géographie permet de comprendre les enjeux liés à nos territoires, liés à nos modes de consommation, elle permet aussi de comprendre des phénomènes climatiques qui peuvent toucher nos territoires proches, parfois à la Une de l'actualité mais aussi d'autres lieux à l'échelle du monde. La géographie devient utile pour les élèves futurs citoyens. Comment alors les motiver et les initier à la compréhension d'un monde géographique finalement si proche ? Travailler à l'échelle locale en géographie, introduire des démarches actives, et faire une place particulière à la lecture du paysage permettent une meilleure approche de l'environnement immédiat et facilitent l'appropriation des savoirs par les élèves. L'interdisciplinarité (EMC/géographie) apparaît, également, comme propice à l'engagement citoyen.

## L'approche par le local : une pratique active de la géographie

Une des entrées de cette géographie « utile » est l'approche par le territoire au sens d'« espace approprié avec sentiment ou conscience de son appropriation »<sup>160</sup>, qui constitue un atout majeur pour intéresser les élèves à la discipline et les engager dans une pratique active et concrète.

## L'approche par le local favorise les apprentissages d'expériences des élèves

En effet, partir de ce que les élèves connaissent, ou plutôt de ce qu'ils croient connaître, permet de mobiliser leur attention<sup>161</sup>. Cette géographie du local permet ainsi un engagement actif : par exemple, lorsqu'on demande à un élève de CAP<sup>162</sup> d'observer le trajet depuis chez lui jusqu'à son établissement scolaire, non seulement sa posture ne sera plus passive lors de son trajet, mais cela va lui permettre de relever des informations et de mieux comprendre ce qu'est la mobilité douce et ses enjeux. Certaines villes installent d'ailleurs des panneaux lumineux qui indiquent le temps comparatif de trajet à vélo et en voiture, ce qui s'avère utile pour se repérer dans l'espace. De plus, si on demande aux élèves de cartographier ce même trajet, et donc de s'approprier une démarche géographique à travers la réalisation d'un croquis simple, il est possible également d'aborder les interconnexions, la multimodalité, et ce que cela implique pour leur territoire. Ce mode d'enseignement contribue à leur engagement par une pédagogie active.

<sup>159</sup> DOUGNAC Marie, voir la page : <https://www.youtube.com/@Archipelgeo>

<sup>160</sup> BRUNET Roger, « Les mots de la géographie », 1993, Éd. Reclus - La Documentation Française

<sup>161</sup> Ce qui est considéré comme l'un des piliers de l'apprentissage si l'on se réfère à Stanislas Dehaene, neuroscientifique spécialisé en psychologie cognitive. DEHAENE Stanislas, Chroniques sur France Inter, août 2024. Voir la page : <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/une-idee-dans-la-tete>

<sup>162</sup> Dans le cadre de l'étude du thème « Espaces, transports, mobilités et tissus urbains ».

## L'interdisciplinarité EMC/géographie, une démarche visant à l'engagement citoyen

L'ancrage local de nos pratiques est ainsi un atout pour capter l'attention des élèves et obtenir plus facilement leur adhésion. Il ne fait aucun doute que mieux connaître le territoire dans lequel nous évoluons, permet de comprendre les enjeux actuels (environnementaux, sociaux autour de l'aménagement d'espaces) et donc favorise un meilleur engagement citoyen autour des problématiques environnementales notamment. La géographie donne en effet des moyens pour s'adapter, pour aménager un espace dans une perspective de développement durable où l'on associe préoccupations économiques, sociales et environnementales.

Il est alors possible de travailler sur des projets en interdisciplinarité avec l'EMC. Les exemples suivants reposent sur la conception de séances traitant des enjeux environnementaux. Elles pourraient s'intégrer dans les capacités requises du programme de terminale professionnelle : « Imaginer, en groupe, un projet d'aménagement concerté lié à une ressource et répondant aux défis sociétaux ».

### Projet de l'implantation d'une micro-forêt

Par exemple, les éco-délégués du lycée Sadi Carnot-Jean Bertin à Saumur, encadrés par les CPE, travaillent actuellement à l'implantation d'une micro-forêt<sup>163</sup> sur un espace inoccupé de l'établissement en partenariat avec des associations et des acteurs économiques locaux.

### Mise en place d'une filière de commerce équitable entre la France et le Cameroun

Voici un autre exemple d'articulation géographie/EMC par le local, toujours dans le cadre d'une pédagogie de projet sur le campus Nantes-Terre-Atlantique, des élèves ont participé, dans le cadre de l'engagement écocitoyen, à la mise en place d'une filière de commerce équitable entre la France et le Cameroun<sup>164</sup>. Ces deux exemples mobilisent les notions d'échelle, de biodiversité et de rapport à l'autre. Cette pédagogie de projet fait partie des piliers de l'apprentissage puisque l'élève devient véritablement un acteur qui, mis en situation, va faire l'expérience de notions de cours.

### L'interdisciplinarité

La géographie est donc une discipline transversale d'une très grande richesse dans un contexte où l'éducation à l'environnement doit répondre à des défis. De nombreuses possibilités s'offrent pour l'interdisciplinarité en français, notamment en seconde baccalauréat professionnel avec l'objet d'étude « S'informer, informer : les circuits de l'information ».

L'étude de la bande dessinée *Algues vertes*<sup>165</sup> de Inès Léraud en est un bel exemple. C'est l'occasion d'aborder le développement durable, l'interconnexion des acteurs, l'eau ressource sous pression...

Par ailleurs, cette œuvre croise la géographie – locale si on exerce à proximité d'un littoral touché par le phénomène des algues vertes – le français, l'EMI et l'EMC<sup>166</sup>. Elle permet d'aborder les méthodes d'investigation journalistiques, la notion de source, de croisement des informations, d'esprit critique... qui sont des compétences transversales.

La nouvelle BD de Inès Léraud, *Champs de bataille*<sup>167</sup> sur l'histoire du remembrement, peut tout à fait faire l'objet du même travail.

Enfin, pour faire écho à notre trivalence, l'ancrage local fonctionne également très bien en français et en histoire. Le programme en première professionnelle y est particulièrement adapté.

<sup>163</sup> Article paru le 2 février 2022, voir la page :

<https://www.le-kiosque.org/saumur-une-micro-foret-voit-le-jour-au-lycee-sadi-carnot-jean-bertin/>

<sup>164</sup> Site du projet : <https://www.kekawongan.com/>

<sup>165</sup> LERAUD Inès, VAN HOVE Pierre, MATHILDA, « Algues vertes, l'histoire interdite », 2019, Éd Delcourt.

<sup>166</sup> EMI : Éducation aux médias et à l'information. EMC : Enseignement moral et civique.

<sup>167</sup> LERAUD Inès, VAN HOVE Pierre, MATHILDA, « Champs de bataille, l'histoire enfouie du remembrement », 2024, Éd Delcourt.

À Saumur, l'étude de la Seconde Guerre mondiale à travers l'histoire de la résistante<sup>168</sup> Noëlla Rouget<sup>169</sup>, native de la ville, passionne les élèves devenus depuis de véritables passeurs de Mémoire de cette grande humaniste.

### La géographie est un vecteur important pour un engagement citoyen

Au-delà de l'aspect disciplinaire, notre mission n'est-elle pas également de former les citoyens de demain ? Ainsi, pratiquer la géographie et la faire pratiquer à nos élèves par l'expérience du local suscitent un engagement actif. Il s'agit d'une modalité particulière permettant aux élèves de comprendre les notions et concepts de la discipline qui parfois paraissent si étrangers et très complexes à leurs yeux. Aborder cette géographie du local par une analyse du paysage en partant des représentations des élèves pour aller vers une objectivation nous semble être utile à la compréhension des enjeux actuels.

La géographie est une science en contact direct avec le citoyen-apprenant. Ce contact mérite d'être exploré particulièrement en lycée professionnel puisqu'il est porteur de supports d'apprentissage dans les autres disciplines que sont l'histoire, les lettres et l'EMC. Élisée Reclus, géographe français du XIX<sup>ème</sup> siècle, expliquait en introduction de *La nouvelle géographie universelle* que « *l'histoire n'est que la géographie dans le temps, comme la géographie n'est que l'histoire dans l'espace*<sup>170</sup> ». Cette formule illustre l'intérêt de la bivalence géographie-histoire. À cette dernière nous pourrions justifier la force de la trivalence géographie-histoire-lettres par la démarche paysagère offrant une approche sensible du territoire.

## Le potentiel de la didactique du paysage : un outil d'engagement

### Le paysage, objet interdisciplinaire et géographique

Le géographe Georges Bertrand estime qu'« *il n'y a pas de paysage sans géographie. Il n'y a pas non plus de géographie sans paysage* ». Le point de départ est donc ce que l'on perçoit par le champ visuel *mais aussi* olfactif, auditif..., ce qui permet d'interroger les représentations de chacun. C'est ce qu'on appelle la géographie spontanée, celle que tout le monde pratique sans en être conscient. Mais il y a tout ce qu'on ne voit pas, tout ce qu'on ne ressent pas. Après une phase de description du paysage, on se doit d'objectiver à l'aide des outils géographiques pour comprendre la construction du territoire que chacun pratique. C'est ce qu'on appelle la géographie savante ou objective.



Paysage de  
Nantes : exemple  
d'une vue  
panoramique  
aérienne  
(Source iStock)

En effet, si la géographie est trop souvent présentée, dans le secondaire, comme une science synthétisant un ensemble de données quantitatives, un assemblage de « par

<sup>168</sup> Écouter Marina BOSSARD parler de son projet avec les élèves à propos de Noëlla Rouget :

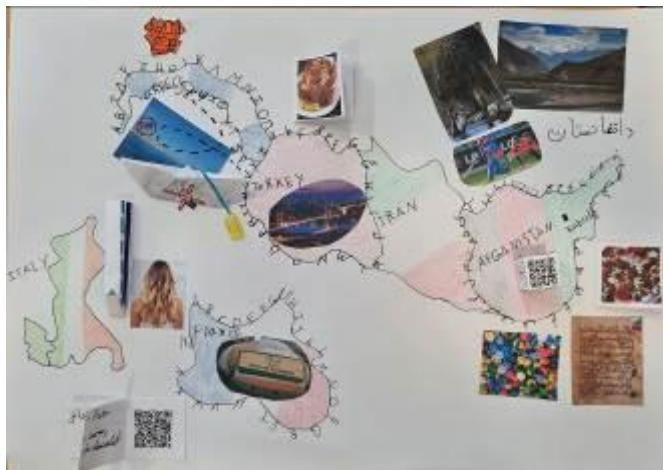
<http://podcasts.radiocampusangers.com/2024/05/51-Franche-Culture-15-05-2024-Noella-Rouget.mp3>

<sup>169</sup> Noëlla Rouget, résistante angevine déportée à Ravensbrück, a demandé la grâce de celui qui l'a arrêtée. Sa grâce obtenue, elle a correspondu avec lui lors de son incarcération dans l'espoir de sa rédemption. Dans les années 80, elle a commencé à témoigner auprès des scolaires pour lutter contre le négationnisme.

MONNIER Éric et EXCHAQUET-MONNIER Brigitte, « *Noëlla Rouget : la déportée qui a fait gracier son bourreau* », 2020, Éd. Tallandier.

<sup>170</sup> RECLUS Élisée, « *La nouvelle géographie universelle* », 1876-1897, édition Hachette et Cie

cœur », sa dimension subjective reste peu mobilisée. L'entrée par la notion de paysage permet de dépasser cette dissociation matériel/idée et de mettre des mots sur ce que l'élève perçoit de son environnement quotidien. En 2000, *La convention européenne du paysage*<sup>171</sup> définit ce dernier comme « *une partie de territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations* ». Partir de la perception visuelle, auditive, olfactive et même des émotions peut représenter un atout pour lire le territoire avec la production par exemple, de cartes sensibles<sup>172</sup> permettant de mobiliser les représentations.



**Exemple de carte sensible réalisée par un élève allophone**

### Ce que permet l'étude du paysage en géographie

Dans l'ouvrage *Des mots pour apprendre et enseigner avec le paysage*<sup>173</sup>, les auteurs expliquent qu' « apprendre avec le paysage dans une vision progressiste (au service du changement social) peut trouver sa place dès l'école maternelle, avec des enseignant-es à l'aise avec une pédagogie de projet : débattre de la qualité du paysage environnant, pour soi et pour les autres, est une opportunité pour développer l'éducation à l'écocitoyenneté des enfants et les mettre en situation d'agir sur l'espace ; ils apprendront dès le primaire à identifier les logiques d'acteurs responsables de la genèse des paysages d'hier, d'aujourd'hui et de demain ». Les auteurs ajoutent un questionnement : « Comment la mise en scène pédagogique du paysage pourrait-elle conduire à l'éveil de sensations, sentiments et émotions qui fondent attachement et respect pour notre cadre de vie ? Au développement de la confiance en soi dans l'environnement et dans le monde ? À la construction d'une identité territoriale qui ne soit pas repliée sur le milieu local ? Au développement de pratiques démocratiques intégrant la diversité culturelle lorsqu'il s'agit de décider de projets qui vont avoir un impact sur le paysage ? ». La réponse à ces questions se trouve dans la pédagogie active comme les travaux de groupe, la pédagogie de projet, le questionnement de son propre territoire, l'observation et la perception du territoire sur lequel les élèves évoluent.

Passer d'une description spontanée du paysage à une description raisonnée<sup>174</sup> se pratique de l'école élémentaire au lycée. De plus, le paysage objet d'étude se prête à

<sup>171</sup> Convention européenne du paysage, 20 octobre 2000, article 1,

<https://www.loire.gouv.fr/contenu/telechargement/5436/47997/file/conveeuropaysages.pdf>

<sup>172</sup> La carte sensible est une première approche de la sémiologie graphique, cette production très personnelle fait appel aux émotions. Elle fait comprendre aux élèves que toute carte est un langage avant de les amener à d'autres productions cartographiques très variées. La cartographie a différents objectifs : être le support et partie d'un discours scientifique, être une technique d'enquête (au même titre que le questionnaire ou l'entretien) ou être un support heuristique ou pédagogique.

<sup>173</sup> GUILLAUMONT Natacha, SALLENAVE Léa, SGARD Anne, « *Des mots pour apprendre et enseigner avec le paysage* », édition Métis Presses, 2024.

<sup>174</sup> Réseau CANOPÉ, « *Observer et analyser le paysage* », fiche méthode, voir : <https://www.reseau-canope.fr/entrez-dans-le-paysage/entrez-dans-les-sequences-pedagogiques/observer-et-analyser-un-paysage.html>

un travail interdisciplinaire, pouvant être un levier pour une éducation citoyenne<sup>175</sup> et permettant d'aborder l'éducation au développement durable EDD<sup>176</sup>.

## Le paysage : son aspect sensible et son lien avec la production de cartes

Le paysage, ce l'on perçoit dans le champ visuel est une construction subjective, à partir de laquelle il est possible de faire raisonner les élèves. D'abord par son aspect sensible, en ce qu'il permet à l'élève de s'exprimer, à l'écrit et à l'oral, sur un objet qu'il connaît, ou croit connaître, porteur de son identité et mobilisant l'ensemble des sens. À la manière des récits sensoriels de Marco Polo<sup>177</sup>, l'élève peut également développer son expression en l'associant à d'autres productions comme le dessin, la photographie, le son. Certains collègues pratiquent ce type de carte avec des élèves allophones afin de leur permettre de s'exprimer autour de leur parcours migratoire pour développer leur connaissance de la langue française, et ainsi travailler la capacité « nommer et localiser les grands repères géographiques ». Le lien avec le programme de français de CAP - Se dire, s'affirmer, s'émanciper - et de seconde - Devenir soi : écritures autobiographiques - est alors évident. Le langage cartographique devient une forme d'écriture.

### Carte sensible réalisée par un élève allophone



Réalisation dans le cours de soutien assuré par Romain BARRE,  
PLP lettres-histoire et géographie, LPO Carnot-Bertin – Saumur.

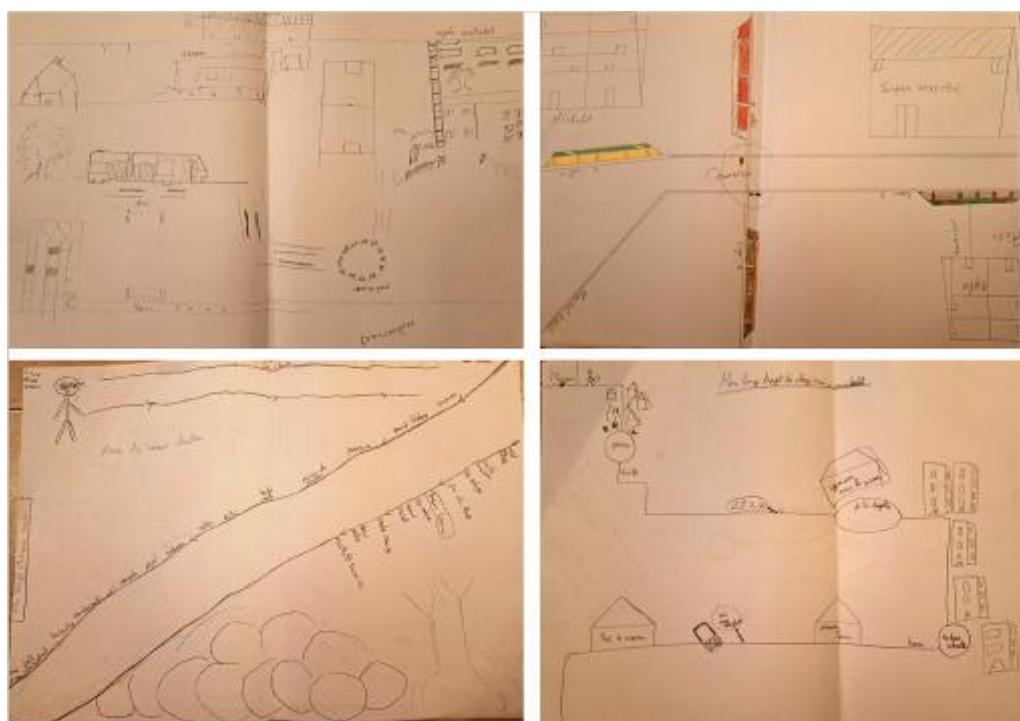
<sup>175</sup> BÉDOURET David, VERGNOLLE MAINAR Christine, CHALMEAU Raphaël, JULIEN Marie-Pierre et LÉNA Jean-Yves, « *L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable* », Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace, « Projets de paysage ». Voir : <https://journals.openedition.org/paysage/1034>, en ligne 2018.

<sup>176</sup> Le projet « *Éducation à l'environnement et au développement durable dans les territoires* », financé par le LabEx DRIIHM (Dispositif de recherche interdisciplinaire sur les interactions hommes-milieux) du CNRS-INEE a donné lieu à des productions de cartes sensibles très intéressantes par les élèves. À partir du paysage on peut produire des croquis et des cartes.

<sup>177</sup> Marco POLO, *Le livre des merveilles* raconte le périple de Marco Polo au XIII<sup>e</sup> siècle, de Venise jusqu'en Chine. Paysages, climats, distances parcourues à pied, à cheval ou à chameau, rites et coutumes, vêtements, faune, flore, fêtes de la cour de l'empereur Kubilai Khan... Marco Polo décrit tout ce qu'il a observé pendant son voyage.

Ensuite parce que le paysage permet de passer d'une géographie spontanée à la géographie raisonnée, autrement dit de passer à une compréhension fine du territoire. Les outils numériques peuvent être mobilisés. Ainsi *Géoportail* de l'IGN<sup>178</sup> propose de nombreux fonds de cartes permettant de croiser les informations. Par exemple, le thème portant sur les sociétés et les risques en terminale offre la possibilité d'analyser les aménagements d'un territoire avec les photographies aériennes anciennes pour constater l'évolution de la vulnérabilité d'un espace et, en même temps, de superposer la carte topographique pour identifier les aléas présents. Ces outils numériques peuvent, par la suite, être le support pour la réalisation de croquis réalisés sur ordinateur. Si on reprend le thème « Espaces, transports, mobilités et tissus urbains » en classe de CAP, et l'idée de faire observer aux élèves leur trajet depuis chez eux jusqu'au lycée, il suffit de leur demander de représenter sur une feuille A3 ce même trajet avec ce qu'ils ont observé du paysage. Il est alors possible de constater qu'ils ont chacun leur propre représentation de l'espace parcouru et que la mise en forme est elle aussi propre à chacun.

### Cartes sensibles d'un trajet quotidien



Réalisations d'élèves de CAP IMTB (Intervention en maintenance technique des bâtiments), classe de Marina BOSSARD, Lycée Michelet – Nantes

### L'approche des échelles

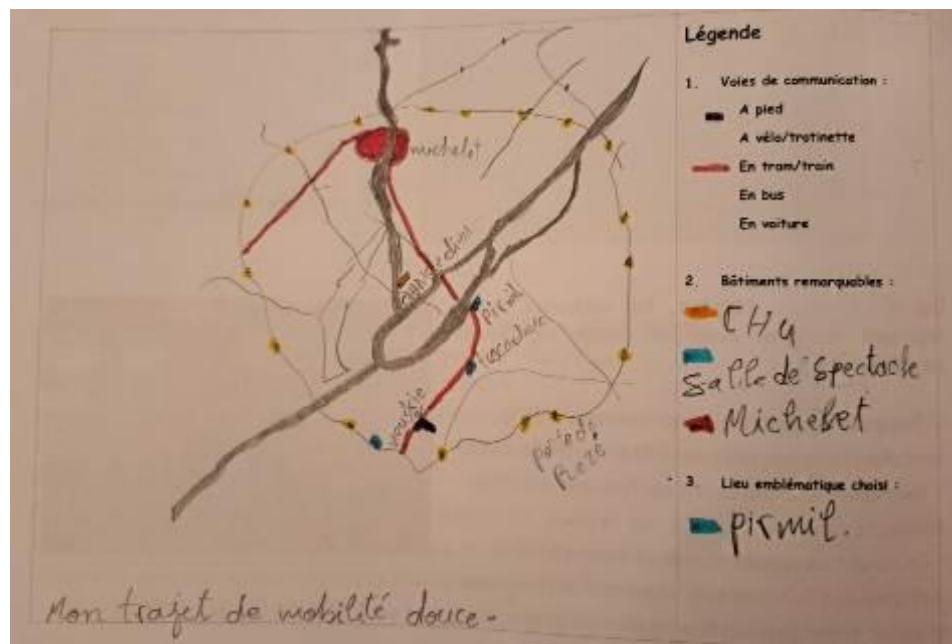
Il est ensuite utile d'aborder la notion d'échelle à l'aide de différentes cartes pour montrer qu'il s'agit d'une notion transversale, et d'une vision subjective de l'espace. Cet exercice a été pratiqué avec une classe de CAP IMTB<sup>179</sup> au lycée Michelet à Nantes. En effet, lorsque le collègue d'atelier leur parlait d'un plan dont l'échelle était de 1/400<sup>ème</sup>, les élèves étaient complètement perdus. Ils ont donc, en géographie, travaillé à partir de photos satellites de la ville de Nantes, d'échelles différentes, pour réaliser qu'en fonction des échelles, on ne voit pas la même chose. Pour comprendre l'échelle sur un plan technique, l'exercice a été poussé jusqu'aux calculs avec les mêmes photos satellites : comment passer de l'échelle 1/400<sup>ème</sup> au nombre de centimètres sur la carte et à celui dans la réalité. Une fois la notion d'échelle

<sup>178</sup> Site : <https://www.geoportail.gouv.fr/>

<sup>179</sup> Interventions en maintenance technique des bâtiments.

comprise, du point de vue géographique - le collègue de mathématiques reprendra la notion pour vérifier l'acquisition - les élèves ont dû ensuite travailler à partir d'un *corpus* pour objectiver leur trajet. Si chacune de leur représentation indiquait les lignes de tramway qu'ils fréquentent au quotidien, aucune d'elle n'indiquait la Loire ou l'Erdre, éléments pourtant constitutifs et structurants du paysage nantais. Si chacun d'eux a indiqué certains ronds-points traversés par les tramways, aucune route n'apparaissait. Objectiver à l'aide d'étude de documents revient à avoir une vision plus large, plus globale du paysage.

## Croquis réalisé après l'étude d'un corpus documentaire

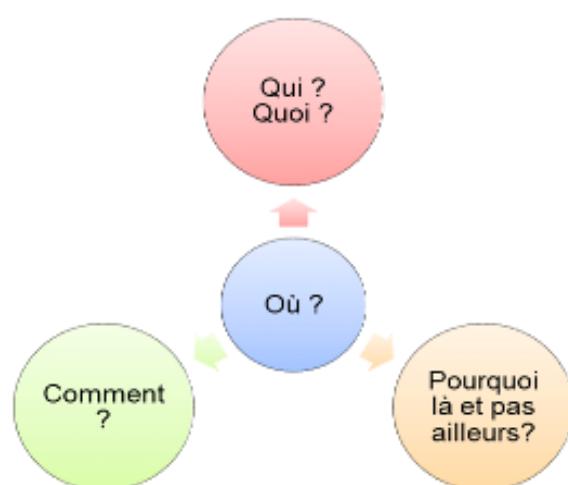


Croquis, réalisation après la carte sensible et l'analyse d'un corpus documentaire,  
CAP IMTB, classe de Marina BOSSARD, Lycée Michelet - Nantes

L'approche géographique, la découverte du « *dessous des cartes* » ainsi que la meilleure compréhension du territoire de l'élève, permettent à ce dernier de tisser un lien avec son environnement.

## Étudier le paysage permet aussi de raisonner en géographie

Les caractéristiques du raisonnement géographique ont fait l'objet d'une importante littérature, elles peuvent être résumées par le schéma ci-dessous :



La particularité du raisonnement géographique est qu'il est centré sur l'espace, son organisation, son fonctionnement en lien avec les sociétés humaines. Il est aussi multiscalaire, en ce qu'il articule l'échelle mondiale, régionale, locale, microlocale. Ces aspects sont à prendre en compte lorsque l'on travaille sur le local en géographie. Nos programmes de géographie en lycée professionnel sont parfaitement adaptés pour construire des séquences à travers l'angle du local.

## L'articulation du local au global avec des exemples

### Analyser les tensions autour de l'eau « ressource »

Prenons le thème « L'accès aux ressources pour produire, consommer, se déplacer, se loger » en terminale professionnelle. Quelle que soit l'académie dans laquelle nous enseignons, on peut considérer qu'il est possible d'analyser les tensions autour de l'eau à travers la problématique suivante : « En quoi l'eau est-elle une ressource source de conflit pour notre territoire ? ». Travailler autour de l'étiage d'un fleuve en été, ou d'une rivière, par exemple, permet de comprendre les interconnexions avec les acteurs économiques, politiques, associatifs locaux et les enjeux de l'adaptation nécessaire. Cela permet également de mieux comprendre le territoire sur lequel on habite. À partir de cette analyse locale, il est ensuite envisageable de tirer le fil pour une analyse plus systémique en lien avec les changements globaux, avec les enjeux énergétiques, comme l'impact de l'étiage sur les centrales nucléaires par exemple. Une fois l'analyse des enjeux locaux réalisée, il suffit de changer d'échelle pour faire comprendre que tout est interconnecté, que ce qui se passe localement se retrouve à l'échelle mondiale.

Pour comprendre cette interconnexion, il suffit d'observer ce qui se passe à l'échelle globale en termes de désertification ou de déficit chronique en pluviométrie, même si le Sahara a connu des pluies historiques il y a peu, ce qui n'est pas sans rappeler ce qui s'est passé sur certains de nos territoires, en Espagne dernièrement. On peut alors établir un schéma des causes et des conséquences des changements globaux. La géographie doit en effet permettre de comprendre les phénomènes actuels illustrés par l'actualité et les tensions géopolitiques.

### La végétalisation d'un quartier

De la même manière, on peut aborder la végétalisation d'un quartier proche de l'établissement pour comprendre comment la lutte contre l'artificialisation des sols permet de lutter contre les changements globaux à travers l'étude comparative d'un projet dans un autre pays. Moins connu que celui de la grande muraille verte en Afrique, qui est confronté à de multiples obstacles et dont les effets tardent à se faire sentir, l'exemple de la sauvegarde de la forêt de palétuviers au Bénin est intéressant pour de nombreuses raisons. D'une part, il permet une ouverture culturelle, le pays ayant fait le choix pour la sauvegarde de sa forêt d'une méthode originale propre à obtenir l'adhésion des élèves. En effet, les autorités ont souhaité allier l'action locale des populations et le sacré. Le Bénin est le berceau du Vaudou, religion très pratiquée dans le pays et dont les divinités sont omniprésentes à l'instar des Zangbetos, figures protectrices et divinités de la forêt. Cette méthode de sacralisation permet d'obtenir une meilleure adhésion des populations locales. D'autre part, à la manière de nos éco-délégués, un projet ambassadeurs des forêts a été mis en place dans certains établissements scolaires de Cotonou, capitale économique du pays, pour sensibiliser à cette nécessaire résilience et faciliter l'adhésion à ce projet. La question qui reste à poser alors est : pourquoi des pays aux profils particulièrement différents œuvrent chacun à leur manière à la sauvegarde du végétal, ce qui permet d'aborder l'enjeu de la décarbonation de la planète.

L'autre avantage de cette géographie du local, c'est qu'elle permet la transversalité avec la PSE (Prévention Santé Environnement), notamment en évoquant les conséquences pour la santé des personnes touchées par les effets du changement climatique, ou de la déforestation, pour ne citer que ces exemples.

### Pour aborder les interactions entre les acteurs : la *fast fashion*

L'ancrage local de nos pratiques, pour être plus concret aux yeux de nos élèves, pour favoriser leur engagement, n'empêche pas le raisonnement géographique en vue d'une globalisation de la démarche et d'une interrogation sur les interactions.

Réfléchir aux origines de sa garde-robe permet d'aborder la *fast fashion*, un enjeu de société actuel, social et environnemental, pleinement intégré dans le développement durable. On peut relier cette réflexion au premier thème de géographie en seconde baccalauréat professionnel : « *Des réseaux de production et d'échanges mondialisés* » et notamment à la capacité « *Décrire le circuit d'un bien de sa conception, à sa réalisation puis à sa consommation à l'échelle mondiale* ». Travailler sur la *fast fashion*, à partir de sa garde-robe, permet d'éveiller les consciences des consommateurs que sont nos élèves, et peut-être celles de futurs professionnels s'ils sont par exemple en section Métiers de la Relation Client. Cela permet de les faire réfléchir à leur empreinte carbone, à leur contribution aux conditions de travail de celles et ceux qui produisent les pièces de leur penderie.

En associant local et contexte temporel, il est possible pour ce même thème de géographie d'aborder l'origine des roses dans les points de vente locaux pour la Saint-Valentin. Le site *Géoconfluences*<sup>180</sup> dispose d'un dossier sur les roses du Kenya qui permet là encore d'aborder les notions d'empreinte carbone, de ressource en eau, de saisonnalité... Les occasions ne manquent pas d'engager les élèves dans des démarches géographiques grâce à leur quotidien. Alors affectée à Saumur, je me souviens avoir eu la curiosité de jeter un œil sur l'étiquette de potimarrons des Pays de la Loire sur l'étal d'une grande enseigne française. Produits dans la région, ils étaient censés participer aux circuits-courts et avoir une empreinte carbone réduite. Finalement ces légumes avaient fait un aller-retour par Rungis. La géographie permet, en observant ce qu'il y a autour de nous, en étudiant les interactions et les acteurs, de comprendre que nos consommations ne sont pas sans conséquences pour la planète et pour les populations d'autres territoires. Elle permet de sensibiliser nos élèves à un engagement citoyen.

## Pour conclure

Au lycée professionnel la géographie trouve sa place au contact d'autres disciplines et dans un travail transversal. Elle permet de comprendre le monde et les démarches expérimentées s'inscrivent dans une volonté de la faire pratiquer de manière concrète et utile. L'approche concrète des enseignements professionnels est transposable à la géographie par la pratique du terrain qui commence à la sonnerie du réveil pour venir au lycée. Elle est l'une des rares disciplines où les élèves entrent en classe avec une somme de connaissances déjà importantes, même s'ils n'en sont pas conscients. Ce savoir porte entre autres sur leur territoire et la façon dont ils le pratiquent. Il reste à trouver les ressorts pédagogiques pour objectiver ce matériau brut, puisque tout est géographiable. La géographie est une discipline mouvante et inductive dont les élèves peuvent être les acteurs.

Marina BOSSARD  
Professeure de lettres-histoire-géographie  
LP Michelet, Nantes  
Académie de Nantes

Pierre-Louis BODET  
Professeur de lettres-histoire-géographie  
Doctorant en géographie  
Les « *Plans de paysage* » en France : de la politique nationale à la mise en œuvre locale ; Institut AGRO - Rennes-Angers/Laboratoire ES0 - Espaces et sociétés

<sup>180</sup> « Roses d'Afrique, roses du monde » :  
<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/afrique-dynamiques-regionales/articles-scientifiques/roises-afrigue-mondialisation>

## Bibliographie et sitographie

BRUNET Roger, « *Les mots de la géographie - Dictionnaire critique* », 1993, édition Reclus-La Documentation Française.

Convention européenne du paysage, 20 octobre 2000 Site : <https://www.loire.gouv.fr/contenu/telechargement/5436/47997/file/conveuropaysages.pdf>

RECLUS Élisée, « *La nouvelle géographie universelle* », 1876-1897, édition Hachette et Cie.

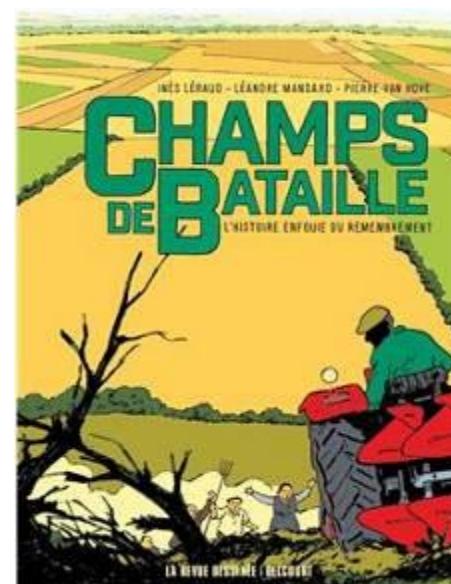
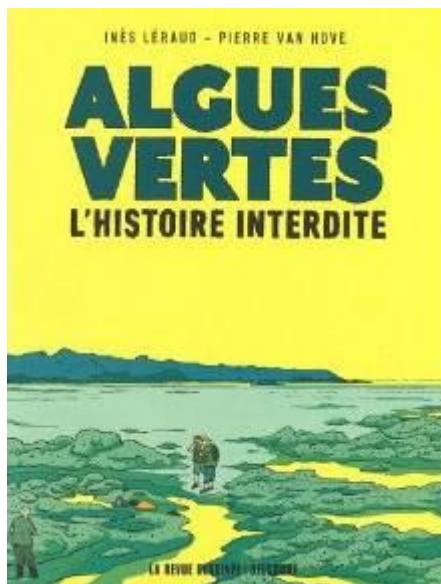
SALLENAVE L., SGARD A., BILLEAU S., « *Des mots pour apprendre et enseigner avec le paysage* », éd. Métis Presses, 2024

DEHAENE Stanislas « *Une idée dans la tête* », en 40 épisodes sur France Inter, <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/une-idee-dans-la-tete>

Fondation GoodPlanet « Restauration de Mangroves au Bénin », <https://www.goodplanet.org/fr/projet/agriculture-foresterie-durable/restauration-de-mangroves-benin/>

VALO Martine et STREK Kasia « *Réparer la Terre* », *Le Monde*, 2 septembre 2024 : [Au Bénin, ONG et divinités vaudoues au chevet des précieuses mangroves](#)

Deux BD étudiées en classe par Marina Bossard avec ses élèves<sup>181</sup>



<sup>181</sup> « Algues vertes, l'histoire interdite », Leraud Inès, Van Hove Pierre, La Revue Dessinée, Delcourt, 2019. « Champs de bataille, l'histoire enfouie du remembrement », Leraud Inès, Van Hove Pierre, La Revue Dessinée, Delcourt, 2024.

# Explorer la géographie critique et sa cartographie pour incarner les flux migratoires

Comment représenter, raconter et donner de l'épaisseur aux flux migratoires sans les déshumaniser en classe ?

Je vous propose deux séquences qui offrent la possibilité de croiser la géographie et les lettres. Elles ont été expérimentées dans deux classes de seconde, une industrielle (Métiers des Transitions Numérique et Energétique) et une tertiaire (Métiers de la Relation Client), au lycée professionnel Louis Lumière de Chelles dans l'académie de Créteil où j'ai tenté d'explorer les ressources de la géographie critique. Les auteurs que j'ai choisis en tant que supports pédagogiques dans ces deux séquences bénéficient d'une reconnaissance scientifique et leurs engagements en faveur des migrants apparaissent dans leurs travaux. J'ai choisi de « réintroduire des gens dans la carte » parce que l'enseignement des questions migratoires devrait se faire en combinant récits de vie, statistiques et cartes d'ensemble<sup>182</sup> (annexe 5).

La première séquence s'appuie sur un parcours de lecture dans la BD de reportage *Immigrants africains* de Joe Sacco<sup>183</sup>. Elle croise deux thèmes du programme de seconde : « S'informer, informer : les circuits de l'information » et « Une circulation croissante des personnes à l'échelle mondiale ».

La deuxième séquence s'appuie sur des extraits de l'ouvrage fondé sur la thèse d'habilitation soutenue par Camille Schmoll en 2017 *Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée*<sup>184</sup> pour incarner les flux migratoires féminins. En effet, les femmes, plus invisibles sur les routes migratoires, sont d'autant plus vulnérables. Pour les deux séquences proposées, je me suis inspirée d'une production réalisée durant les expérimentations cartographiques menées par Sarah Mekdjan et Anne-Laure Amilhat Szary (*Légendes des voyages*)<sup>185</sup> pour faire raconter par mes élèves à leur tour, les parcours de John et de Julienne, les deux migrants qui apparaissent dans les textes supports des deux séquences.

Mes objectifs étaient les suivants :

- Incrire ce thème dans l'enseignement d'une géographie critique qui interroge nos sources utilisées pour enseigner les flux migratoires.
- Construire des savoirs géographiques et littéraires en passant par le genre de la BD de reportage.
- Appréhender les migrations féminines grâce à l'ouvrage de Camille Schmoll.
- Acquérir, consolider, utiliser un langage cartographique.

## De la critique des sources vers la géographie critique

Pour enseigner une partie du thème de géographie de Seconde baccalauréat professionnel « Une circulation croissante des personnes à l'échelle mondiale », j'aurais pu utiliser la carte ci-dessous éditée par Frontex en 2015. L'espace Schengen y est représenté par un aplat de couleur bleu clair apaisant tandis que les flux

<sup>182</sup> CLERC Pascal, « Des gens dans la carte ». Une géographie des individus pour enseigner les questions migratoires », *EchoGéo* [En ligne], 54|2020, mis en ligne le 31 décembre 2020, consulté le 07 février 2025. URL : <http://journals.openedition.org/echogeo/20352> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/echogeo.20352>

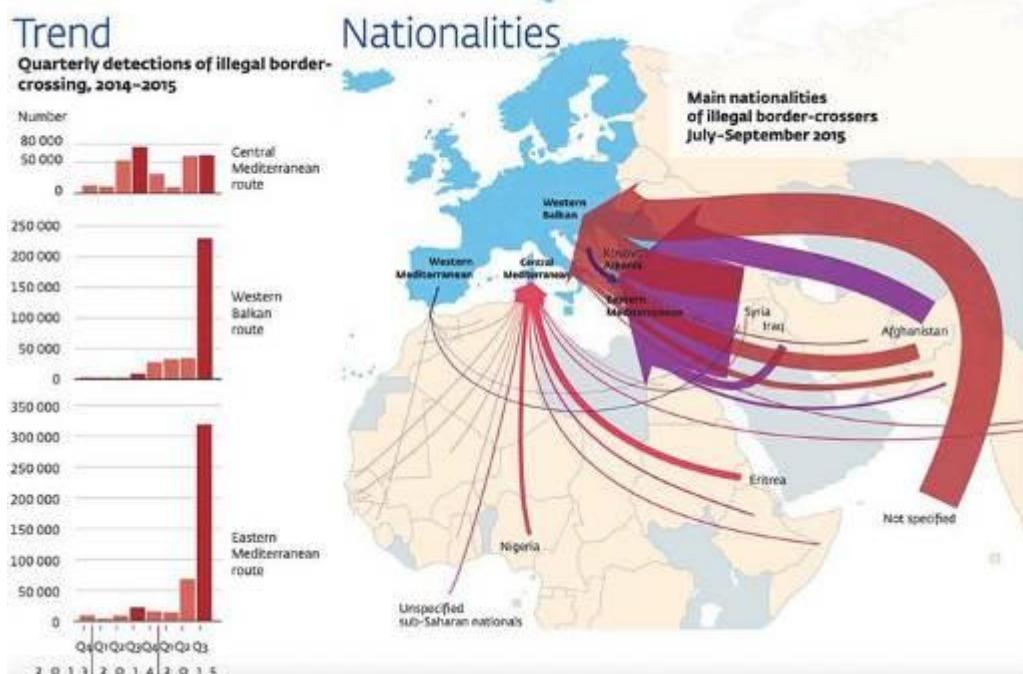
<sup>183</sup> SACCO Joe, « Reportages » Futuropolis, France 2011, 194 pages. *Reportages* regroupe différents articles de l'auteur réalisés pour la presse internationale.

<sup>184</sup> SCHMOLL Camille, « *Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée* », Millau 2020, 248 pages.

<sup>185</sup> Voir : [Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver - Anne-Laure Amilhat Szary et Sarah Mekdjan - Visionscarto](#)

migratoires s'y dirigeant sont rouges et aussi épais que le continent européen. Ces flux sont lisses et ne rencontrent aucun obstacle à leurs trajectoires ; le message de cette carte est limpide<sup>186</sup> : un afflux massif de réfugiés se dirigent vers l'Europe. Or, cette projection, ces symboles, ces statistiques sont issus de choix opérés par un individu ou une source (officielle dans le cas présent). Cette carte n'est pas une image neutre et fidèle de la réalité. C'est un discours subjectif et sélectif réalisé par un auteur aux intentions déterminées<sup>187</sup> véhiculant un discours anxiogène sur les migrations.

### Document : principales nationalités des « migrants illégaux »



Source : Frontex 2015.

Les cartes bénéficient d'un crédit particulier chez le grand public qui voit en elles une forme de représentation objective, scientifique de la « réalité ». Or, en fonction des choix opérés pour les créer (projection, centre de projection, échelle, orientation, généralisation, sémiologie), les cartes tiennent déjà un discours sur l'entité géographique représentée. Ce discours peut encore varier en fonction du commanditaire, du cartographe ou du faiseur de cartes et il peut avoir une incidence politique, économique ou sociale. Conscients de ce pouvoir des cartes, des géographes anglosaxons (Bunge William et Harvey David) ont impulsé dans les années 1970 la géographie et la cartographie radicales et/ou critiques pour défendre leurs convictions politiques et spatialiser les injustices sociales. Ces chercheurs vont s'opposer à la géographie quantitative (dont ils étaient pourtant des figures de proue) qui selon eux était au service des intérêts ségrégationnistes et colonialistes des États. Les contours de la géographie radicale et de la géographie critique sont flous et la recherche est en cours pour tenter de définir, voire de séparer ces deux approches<sup>188</sup>. En France, l'appellation critique semble plus acceptée que l'approche radicale même si ces deux approches se rejoignent dans leur volonté de spatialiser les injustices tout en se questionnant sur les données dont elles se nourrissent. C'est une géographie

<sup>186</sup> Cette carte figure dans l'analyse de David LAGARDE, « [Comment cartographier les circulations migratoires ? Quelques pistes de réflexions à partir du cas des exilés syriens](#) », Géoconfluences, novembre 2020.

<sup>187</sup> Emmanuelle SANTOIRE, « [Réédition de "Comment faire mentir les cartes" de Mark Monmonier](#) », brève de Géoconfluences, mars 2019.

<sup>188</sup> Voir : [GÉOGRAPHIE CRITIQUE, GÉOGRAPHIE RADICALE : Comment nommer la géographie engagée ? | Apprenez La Géographie À Travers Les Jeux Sur Notre Site](#)

engagée qui prend de l'ampleur chez les chercheurs français<sup>189</sup> depuis les années 2000 comme le prouvent les expérimentations cartographiques menées par des géographes françaises à Grenoble en 2013 avec des demandeurs d'asile<sup>190</sup>. Les cartes produites durant ces ateliers ont pour point de départ le récit d'un être humain ; le migrant n'est plus une simple flèche allant du Sud vers le Nord. Les parcours migratoires sont racontés en choisissant les symboles les plus appropriés pour rendre compte de la complexité des franchissements de frontières et pour retranscrire leurs récits souvent ponctués d'étapes traumatisantes.

## **Adopter une méthode de géographie et de cartographie critiques pour enseigner les flux migratoires**

William Bunge inaugure aux États-Unis un nouveau champ d'étude en remettant en question les usages stratégiques du savoir géographique. L'utilisation faite par les pouvoirs publics ou par les acteurs privés des méthodes quantitatives dans le cadre d'opérations d'aménagement urbain organise selon lui légalement la ségrégation sociale et raciale à Detroit ou dans certains programmes fédéraux. Bunge prend conscience de l'impact du chercheur et de sa responsabilité et développe des outils au service de ses convictions politiques. Il relate à travers des cartes, des photographies et des documents divers les transformations du quartier de Fitzgerald qu'il explore. Il publie, entre autres, une cartographie des bébés mordus par des rats, une cartographie des jouets détenus par les enfants<sup>191</sup> pour spatialiser les inégalités et l'inaction des pouvoirs publics auprès de certaines populations. D'autres avant lui se réclamaient déjà d'une géographie alternative comme David Harvey qui forge le terme de géographie et de cartographie « radicales ». Au XXI<sup>ème</sup> siècle, la terminologie s'est diversifiée ce qui témoigne de son dynamisme : la cartographie devient participative, collective, émancipée, sensible, expérimentale... Malgré cette diversité terminologique, toutes ces cartes (et méthodes) témoignent d'une volonté de contre-cartographier les représentations conventionnelles du monde<sup>192</sup>. Ces contre-cartographies choisissent de révéler par des représentations visuelles ce que les statistiques officielles oublient ou dissimulent. Ce mode cartographique se diversifie et peut même revêtir une forme artistique ou littéraire.

Certaines des activités élèves présentées dans ces deux séquences s'inspirent également de la cartographie critique comme la carte sensible. « *Une carte sensible est une image utilisant une partie des règles de la sémiologie graphique pour représenter une information relevant du sensible ou de l'émotion.* »<sup>193</sup>. Pour ce faire, j'ai choisi d'utiliser *Légendes des voyages*<sup>194</sup>, une production réalisée durant les ateliers cartographiques menés par Sarah Mekdjian et Anne-Laure Amilhat Szary. Cette légende cartographique (annexe 3) a été créée avec un groupe de demandeurs d'asile pour évoquer les expériences migratoires de chaque individu par le biais d'une sémiologie graphique commune. Ces symboles deviennent non seulement un langage universel permettant de raconter une expérience et ce, même si ce groupe de migrants ne parle pas la même langue, mais ils donnent aussi un aspect sensible à ces récits en évoquant l'espace tel qu'il a été vécu durant les trajectoires migratoires (la peur, l'obscurité, le froid, la chance...).

---

<sup>189</sup> Voir à ce sujet GINTRAC Cécile, « Le foisonnement récent de la géographie critique en France », *Histoire de la recherche contemporaine* [En ligne], Tome IX - n°1|2020 : <https://doi.org/10.4000/hrc.4122>

<sup>190</sup> Voir à ce sujet les travaux réalisés par Anne-Laure AMILHAT SZARY et Sarah MEKDJIAN : [Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver - Anne-Laure Amilhat Szary et Sarah Mekdjian - Visionscarto](#)

<sup>191</sup> D'après ÉLIE Gatien, POPPELAR Allan, VANNIER Paul, BUNGE William, voir : [William Bunge, le géographe révolutionnaire de Detroit, par Gatien Elie, Allan Popelard & Paul Vannier \(Les blogs du Diplo, 29 décembre 2009\)](#)

<sup>192</sup> D'après ZWER Nephtys et REKACEWICZ Philippe, « Cartographie radicale. Explorations », La Découverte 2021.

<sup>193</sup> Voir : [Carte sensible — Géoconfluences](#)

<sup>194</sup> Voir : [Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver - Anne-Laure Amilhat Szary et Sarah Mekdjian - Visionscarto](#)

## Les migrations, une Question Socialement Vive (QSV)

La question des migrations est une QSV abordée par les programmes scolaires. Selon Legardez et Simmoneaux (2006), la QSV se décline selon trois niveaux de vivacité. Elle suscite tout d'abord l'intérêt d'acteurs variés dans la société et est l'objet de controverses ou de débats contradictoires. Elle mobilise des représentations, des valeurs et des arguments. C'est, en outre, une question vive dans les savoirs de référence, c'est-à-dire que les débats sont aussi présents dans la sphère scientifique. C'est enfin une question vive dans les savoirs scolaires. Les débats sociétaux et épistémiques s'introduisent par les médias ou par l'effet d'une dynamique sociale dans la classe. Les QSV sont caractérisées par leur nature ouverte. Il n'y a donc pas une unique réponse qui permettrait de traiter une QSV<sup>195</sup>.

La question des migrations peut être une question encore plus sensible et vive pour les élèves ayant été confrontés à de telles situations. Le genre de la BD et en particulier ici les dessins créés d'un trait noir, permettent de créer une distanciation entre la réalité et le récit de ces moments de vie difficiles.

## La BD de reportage, un outil du journalisme : séquence 1 lettres-géographie (annexe 1)

### Joe Sacco, « Immigrants africains »

Joe Sacco est un journaliste américano-maltais. Il effectue ses reportages sous forme de bande dessinée et est reconnu comme un précurseur du genre de la BD de reportage. « *Immigrants africains* » suit le parcours de John (son prénom a été modifié pour garantir sa sécurité), un jeune étudiant érythréen. Très tôt, il subit les persécutions (physiques et morales) du régime autoritaire et liberticide dirigé par le président Isaias Afwerki depuis 1993.

John traverse le Soudan, la Libye et la Méditerranée. Il accoste à Malte où il est enfermé plusieurs mois dans un centre de rétention même si lui et ses compagnons ne comprennent pas le crime qu'ils ont commis pour y être enfermés.

### La BD, un outil du journalisme

Le support de la BD de reportage peut surprendre les élèves, aussi est-il nécessaire d'étudier en séance 1 les méthodes de travail de Joe Sacco. Dit-il la vérité ? Les personnages sont-ils réels ? En d'autres termes, peut-on faire du journalisme sous forme de BD ? On trouve les réponses à ces questions dans le préambule de *Reportages*<sup>196</sup> d'où *Immigrants africains* est issu. Je propose donc à mes élèves, pour cette première séance, de travailler sur ce préambule, en groupes, et de le confronter avec la Charte déontologique de Munich de 1971<sup>197</sup>. Le questionnaire donné aux différents groupes était le même : « *Quelles sont les méthodes utilisées par Joe Sacco pour pratiquer son métier ? Ces méthodes sont-elles en conformité avec la Charte déontologique de Munich ? Donnez un titre à cet extrait* ». Les groupes ont ensuite rédigé une trace écrite globale pour laquelle j'ai collecté leurs réponses aux questions suivantes : la BD de Joe Sacco est-elle objective ? Est-elle subjective ? Respecte-t-elle l'équilibre ? Dit-elle la vérité ?

En effet, les dessins sont nécessairement issus d'une interprétation et ce, même quand ils sont de fidèles reproductions de photographies. Cependant, cela ne libère pas le journaliste bédéiste des obligations fondamentales du journalisme : rendre compte fidèlement, reproduire les citations avec exactitude et vérifier les affirmations. Pour l'objectivité, Joe Sacco s'en dit incapable, du moins pour les sujets qui requièrent une certaine importance. Mais il pense que les autres journalistes en sont incapables également.

J'ai ensuite donné la problématique suivante aux élèves : « *Comment la bande dessinée « Immigrants africains » de Joe Sacco rend-elle les flux migratoires plus*

<sup>195</sup> Voir : [Définition – Questions Socialement Vives](#)

<sup>196</sup> SACCO Joe, « *Reportages* », Futuropolis, France 2011, 194 pages. *Reportages* regroupe différents articles de l'auteur réalisés pour la presse internationale.

<sup>197</sup> La charte déontologique de Munich, signée le 24 novembre 1971 et adoptée par la fédération européenne des journalistes, est une référence européenne concernant la déontologie du journalisme. Elle est disponible en ligne via le lien ci-après : [Les chartes - CDJM](#)

humains ? »

« Que nous apprend le périple de John sur la géographie des migrations ? »

### Des frontières et des acteurs

**La séance 2** s'intitule « L'Érythréen ». Les élèves découvrent John à travers des questions de contextualisation « Qui est-il ? D'où vient-il ? Pourquoi et quand décide-t-il de partir ? ». Les premières planches sont aussi l'occasion de découvrir le vocabulaire de la BD (planche, case, bulle, récitatif).

**La séance 3** s'intitule : « *À l'heure de la mondialisation, les hommes peuvent-ils franchir les frontières librement ?* ». Tous les élèves avaient la réponse – négative – à cette question avant même la lecture des planches. Mais comment accepter/expliquer ce fait sur les mobilités dans un monde où tous les flux sont censés s'intensifier ? D'après les planches, John a réussi à traverser les frontières parce qu'il avait de l'argent pour payer les passeurs, parce qu'il avait des amis, parce qu'il a eu de la chance. Aussi, je propose aux élèves dans cette séance de comparer ces planches avec plusieurs photos de frontières (dont les légendes ont été cachées) et d'identifier celles qui représenteraient au mieux les passages de John. Les barrières (construites ou militaires) observées sur les photos sont des entraves pour une partie de l'humanité de fait exclue des mobilités promises pourtant par la mondialisation.

**La séance 4** s'intitule « *La Libye* ». Le passage en Libye marque incontestablement tous les migrants. C'est un territoire hostile et dangereux où l'on trouve une profusion de trafiquants et de passeurs exploitant le passage des migrants. C'est la partie la plus longue du témoignage de John. Les élèves devaient identifier dans cette séance le rôle de ces « acteurs illégaux » dans les migrations internationales.

**La séance 5** s'intitule « *Échouer à Malte* ». Dans cette séance, les élèves analysent les planches de la traversée de la Méditerranée. J'ai rajouté un extrait des *Damnées de la mer* de Camille Schmoll<sup>198</sup> qui décrit la traversée d'un groupe de femmes somaliennes.

La traversée est périlleuse ; elle est plus ou moins longue en fonction des connaissances en navigation du groupe. Les migrants sont entassés. Ils ont soif et ont peur ; certains tombent malades. Des scènes de violence sont rapportées sur ces bateaux où chacun tente de survivre. Certains migrants (surtout les femmes) peuvent être jetés à l'eau.

Les documents mettent en évidence que, s'ils avaient le choix, les migrants iraient en Italie plutôt qu'à Malte. Chaque pays a une politique migratoire singulière. Malte est évitée par les migrants car les politiques migratoires y sont des plus strictes et les possibilités de migration vers un autre pays de l'espace Schengen difficiles. John doit accoster à Malte ; il n'a pas d'autre choix. Beaucoup de migrants se trouvent ainsi, comme John, bloqués dans des centres ouverts ou fermés. Les conditions de rétention à Malte ont été largement documentées par les associations qui y ont accès : ces rapports sont unanimes sur la façon dont la rétention a contribué à détériorer la santé mentale et physique des femmes et des hommes.<sup>199</sup>

Je demande ensuite aux élèves de relire l'intégralité de la séance et d'identifier tous les acteurs rencontrés par John depuis le début de la BD. La notion d'acteur peut être abstraite pour les élèves. Je les guide avec des exemples. John, en tant que migrant, est le premier acteur à identifier. Les autres acteurs peuvent être légaux ou illégaux (passeurs, amis, associations), nationaux (État), ou supranationaux (UE, ONU, Frontex).

Ta'Kandja est le centre dans lequel John est retenu. C'est un centre de rétention où sa demande d'asile va être étudiée. Nous le quittons sans savoir s'il aura ou non le statut de réfugié que la Convention de Genève devrait lui accorder. L'ellipse devait être imaginée à l'écrit par les élèves grâce à la consigne suivante : « *Selon vous, quel statut John va-t-il obtenir ?* »

<sup>198</sup> SCHMOLL Camille, « Les damnées de la mer », éditions La Découverte, 2023, page 84.

<sup>199</sup> SACCO Joe, « *Reportages* », Futropolis, France 2011. Planche page 145.

## Appréhender les migrations féminines : séquence 2 à dominante géographie (annexe 2)

### « *Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée* », des survivantes des migrations africaines en Méditerranée

Camille Schmoll est une géographe spécialisée dans les questions migratoires. *Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée* est issu d'un long travail de recherche auprès de femmes africaines ayant survécu à la traversée de la Méditerranée. Même si elles sont invisibilisées dans les médias, elles représentent cependant 51% des migrants internationaux selon l'ONU et 20%<sup>200</sup> des arrivées dans les « lieux frontières » de la Méditerranée. Mais, selon les études et les témoignages, elles sont beaucoup plus nombreuses en amont de la traversée. Comment expliquer cette surmortalité ?

Grâce à une étude spatiale et ethnographique auprès de ces survivantes, Camille Schmoll retrace les parcours longs et sinués de celles qu'elle va rencontrer à Malte et en Italie. Elle décrit un « *borderland* », une zone frontière où les migrantes sont identifiées, sélectionnées, privées de libertés pour être envoyées dans des centres d'expulsion ou d'accueil. Elle développe l'idée d'un paysage moral de l'accueil où le temps se dilate, où l'on trie les migrantes, où le corps de ces femmes est surexposé aux regards du fait d'une absence totale d'intimité, où les migrantes tentent malgré tout de trouver leur place.

#### Julienne, le témoignage d'une migrante

Le premier chapitre s'appuie sur le récit de Julienne, une Camerounaise qui a pris la décision de fuir son pays à cause des violences conjugales qu'elle subissait. Son histoire est racontée sans quasiment aucune coupure, de sa naissance à sa dernière interview en 2019 avec Camille Schmoll à Paris (où elle pourra finalement déposer une demande d'asile). Je me suis essentiellement fondée sur son témoignage pour réaliser cette deuxième séquence.

Les nombreux épisodes de violences subis par Julienne posent des questions à l'enseignant : comment choisir les passages à proposer en classe sans désincarner son récit ?

Le récit de Julienne est poignant et il n'y a plus la distanciation qu'offrent les tracés de la bande dessinée. J'ai dû censurer les passages qui me paraissaient trop violents pour mes élèves de seconde professionnelle.

Voici les éléments que le récit de Julienne me permet d'introduire :

- Les motivations mixtes qui président au départ des migrantes : séance 1. « *Le jour du mariage, je n'étais pas d'accord.* »
  - Une analyse de leurs parcours ponctués d'étapes plus ou moins longues et réorientées au fil des opportunités qui s'offrent aux migrantes : séance 2. « *Cette femme elle t'aide à sortir, elle connaît la route.* »
  - La place du corps de ces femmes dans les migrations et le passage dans « *L'enfer libyen* » : séance 3. « *J'étais au bord de la route comme morte.* »
- Tout comme dans le récit de John, la question des frontières et des acteurs est centrale pour Julienne.

## Acquérir, consolider, utiliser un langage cartographique

Une carte est une représentation plane de tout ou partie de la Terre communiquant une information sur celle-ci. Cette représentation est nécessairement une construction où le cartographe va faire des choix (projection, échelle, orientation...) et qui peut être accompagnée d'une légende permettant de traduire les symboles utilisés sur la carte. La carte est un objet aux multiples dimensions : c'est une science, une technique, un langage, un art dont les formes s'adaptent à ce que l'on veut montrer et qui évolue en fonction des époques. La science qui codifie l'usage de ces symboles est la sémiologie graphique. La formalisation de la sémiologie graphique arrive avec le

<sup>200</sup> SCHMOLL Camille, « *Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée* », Millau 2020, page 9.

cartographe français Jacques Bertin dans les années 1960 ; ses travaux imprègnent encore aujourd’hui les cartographes professionnels<sup>201</sup>. Or, toute carte n'a pas nécessairement de légende (carte météo). Notre capacité à lire les cartes est aussi liée à nos habitudes de lecture. Enfin, il n'y a pas de sémiologie graphique universelle. Il existe des règles implicites (choix des projections, représentation des données) mais que beaucoup de « faiseurs de cartes » ignorent délibérément ou volontairement<sup>202</sup>.

D'où la nécessité de développer, selon Juliette Morel<sup>203</sup>, la littératie cartographique : « *aptitude à comprendre et à utiliser l'information (cartographique et spatiale) dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et ses capacités* ».

### L'initiation à la cartographie

**Le premier exercice de cartographie**<sup>204</sup> est proposé lorsque John arrive à Malte. Il consiste à retracer son parcours sur un fond de carte en faisant apparaître les frontières et les acteurs rencontrés. J'ai dessiné au tableau les symboles possibles (lignes, points, surfaces) en donnant des exemples d'usage. Les élèves ont reproduit cette fiche sur leur cahier. Ce premier exercice de cartographie vise à initier les élèves à la sémiologie graphique et à la pratique de la cartographie. Des remédiations ont été nécessaires mais la correspondance entre la légende et le fond de carte est globalement cohérente.

**Le deuxième exercice de cartographie** est arrivé à la fin des deux séquences<sup>205</sup>. Cet exercice doit permettre de réinvestir les acquis, et de raconter en s'appuyant sur un des genres de la cartographie critique, la cartographie sensible<sup>206</sup>. Le point de départ d'une carte sensible est avant tout le corps, l'individu et non une entité géographique ou des chiffres. Les cartes sensibles peuvent faire l'objet d'un travail créatif, artistique et/ou collaboratif. Avec mes élèves, j'ai tout d'abord projeté *Légendes des voyages*<sup>207</sup> (annexe 3) au tableau et je leur ai demandé s'ils avaient déjà vu une légende similaire. Quels symboles (ou idées) peuvent convenir pour raconter les parcours de John et Julienne ? Quels symboles (ou idées) peut-on rajouter voire modifier ? J'ai par la suite diffusé au tableau des exemples de cartes réalisées dans les ateliers animés par Anne-Laure Amilhat Szary et Sarah Mekhdjan<sup>208</sup>. La consigne donnée aux élèves était la suivante : « *Imaginez un langage cartographique qui rende compte du périple de John (ou de Julienne). Vous pouvez vous inspirer du document Légendes des voyages* ».

Là encore des remédiations ont été nécessaires et les cartes auraient pu également être davantage étoffées. Mais, bien que déroutés, tous les élèves se sont pris au jeu de cet exercice cartographique.

### Pour conclure

Je pense qu'il est difficile d'enseigner les flux migratoires sans être sensible au sort de ces femmes et de ces hommes qui rêvent d'une vie meilleure. La géographie critique me permet d'aborder ce thème avec des sources autres que celles fournies par les statistiques officielles ou certains médias qui réduisent les migrations (légales ou illégales) en de simples chiffres (souvent décontextualisés) ou des flèches (plus ou moins épaisses) et ce, sans passer outre les notions, capacités et repères des programmes de seconde professionnelle.

J'ai énormément appris grâce à John et Julienne. Je pense (j'espère) que mes élèves aussi. Certains, que je continue de suivre cette année, se rappellent encore John ou Julienne et leurs parcours ; ce qui est pour moi une forme de réussite. Les deux

<sup>201</sup> Voir : [La Sémiologie graphique de Jacques Bertin a cinquante ans ! - Gilles Palsky - Visionscarto](#)

<sup>202</sup> MONMONIER Mark, *Comment faire mentir les cartes*. Éditions Autrement, 2019. Pages 16 et suivantes.

<sup>203</sup> MOREL Juliette, *Les cartes en question. Petit guide pour apprendre à lire et interpréter les cartes*. Éditions Autrement, 2021. Pages 15 et suivantes.

<sup>204</sup> Voir l'annexe 1, séance 5.

<sup>205</sup> Voir l'annexe 4.

<sup>206</sup> Voir : [Carte sensible — Géoconfluences](#)

<sup>207</sup> Voir l'annexe 3.

<sup>208</sup> Voir : [Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver - Anne-Laure Amilhat Szary et Sarah Mekdjan - Visionscarto](#)

classes, pourtant de filières très différentes, ont globalement adhéré à ces deux séquences qui peuvent être complétées en adoptant une approche multiscale ou bien des échelles d'analyse plus fines des migrations<sup>209</sup>.

Enfin, je pense que la cartographie et la sémiologique graphique sont des outils dont nous devons nous saisir. Approfondir les capacités de lecture et de réalisation des cartes est selon moi nécessaire dans un monde où la carte est trop souvent perçue comme objectivante.

Bahar MOUMEN  
*Professeure de lettres-histoire-géographie*  
*Formatrice et membre du groupe ressources*  
*Lycée Louis Lumière de Chelles*  
*Académie de Créteil*

## Annexe 1. Des frontières et des acteurs : séquence 1 lettres/géographie

	Notions/capacités français/ géographie	Supports/ consignes
Séance 1. Joe Sacco, et le journalisme sous forme de bande dessinée  Problématique : Peut-on faire du journalisme sous forme de BD ?	Objectivité/subjectivité Déontologie Équilibre Vérité Responsabilité	Document 1. Charte d'éthique professionnelle des journalistes (Charte de Munich) Document 2. Préambule de Reportages  Travail de groupe résumant les particularités du journalisme sous forme de BD. Réponse à la problématique sous forme de schéma
Séance 2. « L'Erythréen »  Problématique : Pourquoi partir ?	Libertés Censure Dictature Vocabulaire de la BD (case, bulle, appendice, récitatif)	Planches pages 127 à 129  Contextualisation (Qui est John ? d'où vient-il ? Que fait-il dans la première case ? Identifiez les paroles du reporter et celles du témoin. Les dessins sont-ils plutôt réalistes ou abstraits ? pourquoi selon vous ? Pourquoi et quand décide-t-il de fuir ?
Séance 3. Frontières.  Problématique : A l'heure de la mondialisation, les Hommes peuvent-ils franchir les frontières librement ?	Mobilités, Zone de passage ou de contrôle Camp de réfugié Acteur=ONU Mondialisation Lexique des sentiments	Planches pages 130 à 131 Doc 2. Photos de frontières Doc. 3. Définition de la mondialisation d'après le site Géoconfluences  Planches : Où se rend-il ? comment franchit-il les frontières ? Identifiez les sentiments éprouvés par John durant sa fuite Identifiez tous les éléments ayant permis le passage de frontière de John.  Doc. 2. Choisissez la photographie qui illustre au mieux les planches lues. Justifiez Quelles informations ces photographies nous donnent-elles sur les frontières ?  Doc. 3. Relevez le paradoxe présent dans cette définition

<sup>209</sup> LAGARDE David, « [Comment cartographier les circulations migratoires ? Quelques pistes de réflexions à partir du cas des exilés syriens](#) », Géoconfluences, novembre 2020.

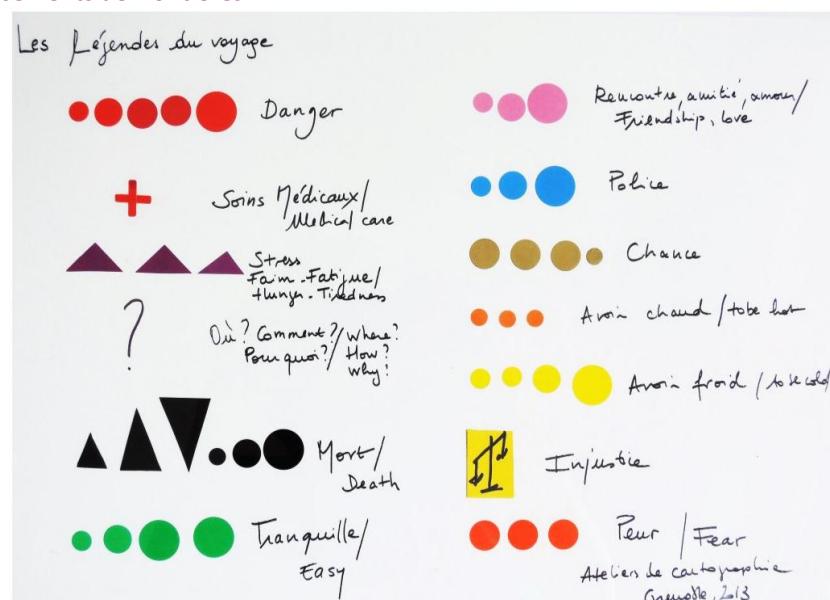
Séance 4. La Libye  Problématique : Quels acteurs John rencontre-t-il durant son périple ?	Trafiants, passeurs (= acteurs illégaux des migrations)	Planches 132 à 136  Planches : Qui sont les nombreux passeurs rencontrés ? Quels rôles jouent-ils dans ces planches ? Calculez approximativement les sommes versées par John aux passeurs  Trouvez un titre à ces planches. Deux consignes possibles : Donnez un titre à ces planches Ou choisissez un titre au choix parmi les suivants : « Rôle des passeurs libyens dans les flux migratoires illégaux » « Aide apportée par les passeurs dans les flux migratoires » « Accueil des migrants en Libye » Justifiez votre choix  Termez la phrase suivante. « Le transit en Libye est la partie la plus longue du témoignage de John car ...
Séance 5. Echouer à Malte.  Problématique : Dans quelles conditions les migrants traversent-ils la Méditerranée ?	Espace Schengen Frontex Cartographie du périple de John	Planches pages 137 à 138  Document 1. Camille Schmoll, <i>Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée</i> , 2020.  Document 2. Ferruccio Pastore Frontières méditerranéennes. Sous la direction de Camille Schmoll, H. Thiollet et C. Wihtol de Wenden, <i>Migrations en Méditerranée</i> . CNRS éditions, 2015.  Planches : Combien de temps a duré la traversée des migrants ? Dans quelles conditions ? L'arrivée à Malte est-elle un soulagement ? Comparez les planches lues avec les témoignages recueillis par C. Schmoll.
Séance 6. « Rétention à Malte »  Problématique : Y-a-t-il une crise de l'accueil ou une « crise des migrants ? »	Réfugié, centre de rétention (hotspot) Politique migratoire européenne UE=acteur Convention de Genève Ellipse /caniveau	Retire l'intégralité de la BD et compléter la carte  Document 2. Quelles sont les actions menées par l'Union européenne pour gérer les flux migratoires ? Représentez ces actions dans la carte  Planches pages 139 et 141 Convention de Genève 1951 Document. Comment gérer l'afflux de réfugiés ? Catherine Wihtol de Wenden. <i>Atlas des migrations. Un équilibre mondial à inventer</i> . Editions Autrement 2021  Planches : Observez la forme des cases, l'espace occupé par les dessins... Quelle impression générale se dégage de cette planche ?  Le témoignage de John s'arrête à cette planche. L'ellipse est à imaginer par le lecteur. Selon vous, quel statut John va-t-il obtenir ?  Groupe 1. Vous pouvez, pour répondre à cette question, vous baser sur la convention de Genève.  Groupe 2. Vous pouvez, pour répondre à cette question vous baser sur l'article de Catherine Wihtol de Wenden
Séance Bilan : Raconter le périple migratoire de John en imaginant un langage cartographique	Migration Décrire une forme de mobilité internationale dont l'élève a une expérience personnelle ou rapportée sous la forme d'une carte sensible	Reprendre l'intégralité de la BD. Document. « <i>Légendes des voyages</i> », 2013  Dessinez, selon la forme de votre choix, le périple migratoire de John Vous pouvez, si vous le souhaitez, vous baser sur les symboles utilisés dans les documents ci-dessous. Vous pouvez également en imaginer d'autres.

**Annexe 2. Appréhender les migrations féminines :**  
**séquence 2 à dominante géographie.** Pour chaque séance il y a simplement un titre annoncé qui se décline en problématique seulement pour la séance 3. Les titres des séances correspondent à des moments du témoignage et permettent de ne pas dénaturer le récit.

Problématique séquence : Pour quelles raisons les femmes sont-elles plus vulnérables sur les routes migratoires ?	Notions/capacités	Supports/consignes
Séance 1. « Le jour du mariage je n'étais pas d'accord »	Migrant/migrante	Extrait 1 S'interroger sur le titre de l'ouvrage : « <i>Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée.</i> » Identifier les motivations de C. Schmoll Réaliser la biographie de Julienne
Séance 2. « Cette femme, elle t'aide à sortir, elle connaît la route »	Acteurs (passeurs, amis, intermédiaires)	Extrait 2 Identifier toutes les motivations qui vont pousser à son départ. Identifier toutes les personnes qui permettent la fuite de Julienne.
Séance 3. A l'heure de la mondialisation les Hommes peuvent-ils franchir les frontières librement ?	Frontières Mobilités Exploitation / travail forcé	Extrait 3 Comparer les différents passages de frontières dans un tableau (Comment les a-t-elle franchies ? Dans quelles conditions ?)
Séance 5. « J'étais au bord de la route comme morte »	Acteurs Droits de l'Homme /UE (inaction)	Extraits 4 et 5 Extrait Amnesty international
Séance 6. « Viens, viens, je vais te mettre dans le bateau, tu pars en Italie »	Acteurs (UE)	Extrait 6 Identifier le rôle de l'UE
Séance 7. Raconter le périple de Julienne en imaginant un langage cartographique	Décrire une forme de mobilité internationale dont l'élève a une expérience personnelle ou rapportée	Carte sensible : quels éléments peut-on cartographier ? Quels symboles peut-on utiliser ?...

**Annexe 3. « Légendes des voyages, 2013 »**

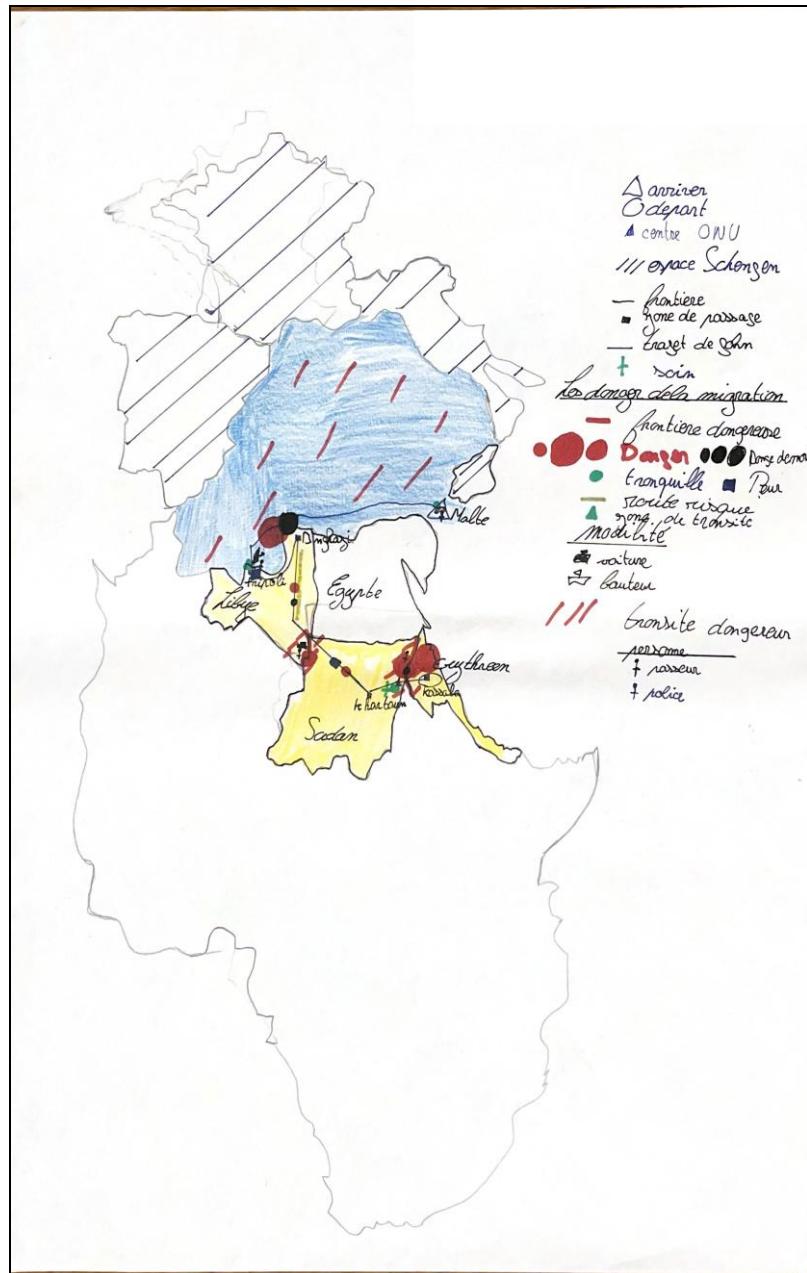
« Cartographies traverses » est un dispositif de recherche-création intégré au collectif antiAtlas des frontières. La légende ci-dessous est le résultat d'une collaboration entre deux chercheuses en géographie, Anne-Laure Amilhat Szary et Sarah Mekjian, et douze demandeurs d'asile pour rendre compte de la complexité politique et pratique des franchissements de frontières.



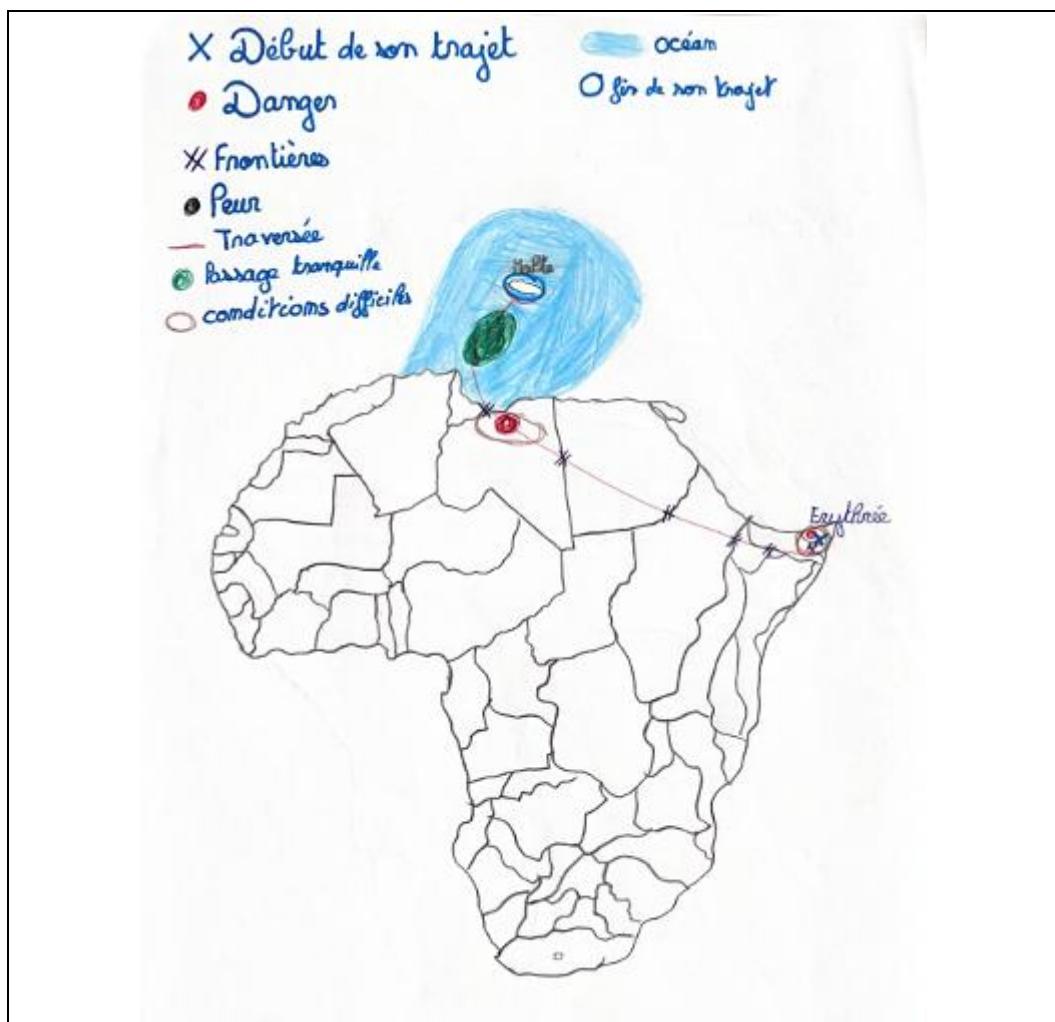
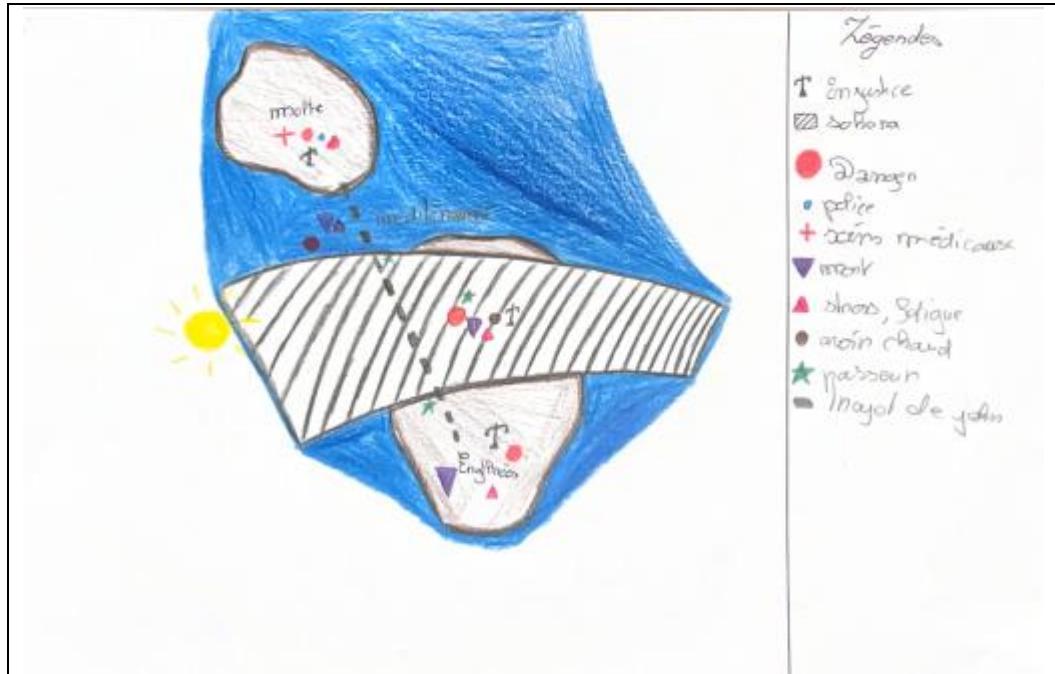
Voir : [Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver - Anne-Laure Amilhat Szary et Sarah Mekjian - Visionscarto](#)

## Annexe 4. Productions de « cartes sensibles<sup>210</sup> » réalisées en classe

Ces productions d'élèves s'inspirent de *Légendes des voyages* et prennent appui sur les autres documents étudiés en classe. Les cartes produites en classe deviennent un outil pour raconter et rendre compte de la complexité des franchissements de frontières. Certains élèves avaient besoin de dessiner le monde tel qu'ils le connaissaient. D'autres, ont fait le choix de productions plus abstraites tout en utilisant une sémiologie graphique.



<sup>210</sup> Ces cartes s'inspirent de la démarche sensible aussi nous les appelons cartes sensibles. Cependant les élèves n'ont pas vécu ici le parcours des migrants, ils travaillent à partir de plusieurs documents pour retrancrire la complexité des franchissements de frontières par les migrants.



## Annexe 5. Pascal Clerc : extrait de son article en ligne

### « Des gens dans la carte ». Une géographie des individus pour enseigner les questions migratoires

#### Deux géographies pour deux points de vue sur le monde

« (...) Chaque approche a son intérêt dans une pratique d'enseignement et il ne s'agit pas de développer l'une au détriment de l'autre. Pour aider les élèves à comprendre la globalité d'une situation, l'approche surplombante est efficace. Tandis que l'approche « au ras du sol », plus proche des individus et de leurs pratiques spatiales permet aux élèves de se construire une image très concrète d'une situation. C'est dans une pratique dialectique que ces deux approches prennent sens. Dans le cas précis des migrations, la géographie des individus permet de mieux comprendre les motivations des migrants, leurs rêves et leurs représentations, leur parcours migratoire, les réseaux dans lesquels ils s'insèrent, leurs difficultés, leur vie au pays et dans la migration, leurs sentiments. Cette approche facilite une compréhension précise des pratiques et représentations de l'espace. D'un autre point de vue, les cartes thématiques, les photos aériennes ou aériennes obliques, les données statistiques, les discours de portée générale permettent de « cadrer », de contextualiser et aussi d'évaluer la conformité ou l'exceptionnalité d'une situation particulière. Chaque approche éclaire l'autre, lui donne du sens. L'étude des migrations n'est rien sans considérations générales, elle n'est rien non plus sans l'analyse de situations particulières. (...) »

## Bibliographie-sitographie

SACCO Joe, « *Reportages, Immigrants africains* » Futropolis, France 2011, pages 115 et suivantes

SCHMOLL Camille, « *Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée.* » Millau 2020, 247 pages.

MEKDJIAN Sarah et AMILHAT SZARY Anne-Laure, « *Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver* », visionscarto.net, 27 février 2015.

WIHTOL DE WENDEN Catherine, « *Atlas des migrations. Un équilibre mondial à inventer* », éditions Autrement 2021, 96 pages.

CLERC Pascal, « *Des gens dans la carte. Une géographie des individus pour enseigner les questions migratoires* », EchoGéo [En ligne], 54|2020, mis en ligne le 31 décembre 2020, URL : <http://journals.openedition.org/echogeo/20352> , DOI : <https://doi.org/10.4000/echogeo.20352>

ZWER Nephtys, REKACEWICZ Philippe, « *Cartographie radicale. Explorations* », éditions La Découverte 2022.

MOREL Juliette, « *Les cartes en question. Petit guide pour apprendre à lire et interpréter les cartes* », éditions Autrement, 2021, 160 pages.

MONMONIER Mark. « *Comment faire mentir les cartes* », éditions Autrement, 2019, 304 Pages.

McCLOUD Scott « *L'art invisible* », Delcourt, 1993, 233 pages

### Sitographie :

GINTRAC Cécile

[GEOGRAPHIE CRITIQUE, GÉOGRAPHIE RADICALE : Comment nommer la géographie engagée ? | Apprenez La Géographie À Travers Les Jeux Sur Notre Site](#)  
et « Le foisonnement récent de la géographie critique en France », *Histoire de la recherche contemporaine*, Tome IX - n°1|2020 : <https://doi.org/10.4000/hrc.4122>

# Faire entrer les élèves dans l'univers géographique grâce aux compétences orales

Le programme de géographie au lycée professionnel nous invite à réfléchir nos séquences/séances par compétences et capacités. Cette approche récente mais pas nouvelle, m'a incité, pour la capacité « Rendre compte à l'oral des stratégies d'implantation de la Chine en Afrique » en classe de 1<sup>ère</sup> professionnelle, à construire une séquence dont l'objectif final était la réalisation d'une émission radio. Des questionnements inhérents à la discipline comme l'élaboration d'un discours géographique et sa construction avec les élèves, ont été le point de départ de la réflexion.

Trois références incontournables m'ont permis d'asseoir ma réflexion et d'atteindre mes objectifs. La première, la conférence de Sylvie Plane « L'oral comme objet d'apprentissage » a été l'occasion d'interroger le basculement du langage oral à un registre scolaire et à l'univers géographique chez l'élève.

Ensuite, une fiche Éduscol rédigée par Christian Dumais – professeur de didactique du français, à l'université du Québec à Trois-Rivières au Québec – « Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ? » présentant un atelier formatif a été l'occasion de mettre en place un enseignement explicite.

Enfin, l'ouvrage de Gwenaëlle Chambonnière « L'oral au cœur des apprentissages »<sup>211</sup> a affiné la co-construction des compétences avec et pour les élèves comme élément déterminant dans la réalisation des objectifs. Cette contribution présente donc les choix didactiques, puis interroge les compétences travaillées et acquises des élèves en géographie.

## Réaliser une émission de radio pour traiter d'un sujet géographique : les stratégies d'implantation des acteurs chinois en Afrique

Ces choix didactiques s'expliquent en grande partie par la philosophie des programmes. Les programmes d'histoire et de géographie se déclinent en grandes compétences et en capacités pour chacun des thèmes. Le volume horaire pour la mise en œuvre d'un thème est de sept à huit heures, des choix kafkaïens s'opèrent parfois chez les praticiens experts des apprentissages<sup>212</sup> que nous sommes.

### L'ancre dans les programmes

L'objectif est de travailler la compétence du programme d'histoire-géographie « *Collaborer et échanger en histoire-géographie* ».

Le thème choisi en géographie est « L'Afrique, un continent en recomposition » en 1<sup>ère</sup> professionnelle.

La séquence s'est organisée autour de la capacité :

- « *Rendre compte à l'oral de manière individuelle ou collective des stratégies d'implantation de la Chine en Afrique* ».

Deux autres capacités sont travaillées :

- « *Situer quelques ressources stratégiques (eau, énergie, matières premières par exemple) en Afrique* »
- « *Caractériser l'urbanisation du continent africain à partir de cartes* ».

<sup>211</sup> CHAMONNIÈRE Gwenaëlle, « *L'oral au cœur des apprentissages* », ESF, 2022, 228 pages.

<sup>212</sup> « Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation »

Voir : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Des notions et des mots clés de la géographie au cœur du programme ont structuré le travail des élèves. Certaines notions comme les recompositions territoriales, le développement et les ressources étaient déjà abordées à travers le programme de seconde et du thème 1 de la classe de 1<sup>ère</sup> en géographie : « *La recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation* ». Deux nouvelles notions, celles de la gouvernance et de la zone économique spéciale ont fait l'objet d'un travail réflexif à travers une recherche documentaire.

## Des choix singuliers pour faire travailler les élèves.

### Les objectifs

L'ouverture de la séquence a été l'occasion d'expliciter son objectif général : « *rendre compte à l'oral sous le format d'une émission radio des stratégies d'implantation de la Chine en Afrique* ». Cet objectif correspond à la capacité 3 « rendre compte », qui doit être traitée pour le thème de géographie en pratiquant l'oral. L'objectif pédagogique était bien de travailler cette capacité « rendre compte » autrement qu'à l'écrit et d'utiliser l'oral comme outil et objet à travers la géographie. L'émission radio grâce au matériel à disposition au lycée (micro et espace) était un moyen de faire le cours de géographie autrement, à la manière d'un journaliste qui devait enquêter.

### L'oral outil et objet d'apprentissage

Ensuite, cette réflexion sur le passage de l'oral comme outil d'enseignement à celui d'objet d'apprentissage est le fruit d'un travail à partir de la conférence de Sylvie Plane « *L'oral comme objet d'apprentissage* ». Comme le montre la didacticienne, l'oral est un objet multidimensionnel avec cinq dimensions (sociale, affective, interactionnelle, cognitivo-langagière et linguistique) sans cesse en interaction. Dans sa dimension cognitivo-langagière par exemple, il est bien question d'habituer les élèves à parler, de leur permettre de tâtonner et de leur laisser du temps pour chercher les mots et d'enrichir les idées.

### Concevoir une émission de radio

Aussi, au départ, le rôle d'animateur et de celles et ceux qui répondent aux questions dans l'émission de radio ne sont-ils pas définis. Ce sont les interactions des élèves durant les séances qui permettent d'affiner le rôle de chacun dans la création de l'émission de radio. Dans cette dimension interactionnelle, coopérer permet de réduire les écarts de compréhension mais aussi de comprendre la gestion des « places » et d'entrevoir les futurs rôles de chacun.

De manière plus précise, je demande aux élèves de concevoir une émission de radio qui consiste à repérer des arguments répondant à la problématique à partir d'un corpus de documents. Pour leur permettre de comprendre les attendus dits journalistiques, un exemple de reportage de journal télévisé sur la présence de la Chine en Afrique leur est soumis.

### Faire le lien avec les compétences et notions de géographie

L'explicitation de la séquence est ainsi une occasion à saisir pour construire les compétences orales chez nos élèves en cours de géographie.

À partir de là, des étapes d'apprentissage sont mises en place. Les élèves ont à disposition un corpus de documents de natures variées avec des titres contextualisés qui les guident et permettent de répondre à la problématique : « Quels sont les atouts de l'Afrique et les freins à son développement ? ». Tout au long de la séquence, ils devront coopérer, réfléchir ensemble pour faire émerger des idées fortes et construire trois à quatre thèmes majeurs pour leur émission radio (exemple : les chiffres clés sur la démographie et les richesses, les atouts du continent africain, les freins pour le développement du continent). Mon rôle dans les groupes est de les interroger sur leurs choix afin de les orienter. Il s'agit pour les élèves de questionner la situation d'énonciation de chaque document et de dégager les idées principales au brouillon. Les notions telles que la gouvernance, les recompositions territoriales ou les ressources sont convoquées avec les élèves à travers l'analyse des documents qu'ils ont sélectionnés. Ils construisent à ce moment-là un oral d'élaboration. Les élèves s'appuient ainsi sur leur brouillon pour s'enregistrer, chaque fois que cela est possible. Les séances se terminent par un enregistrement des idées dégagées par les documents. Un travail de réécoute des enregistrements est effectué pour compléter la fiche d'évaluation.

Ce travail d'explicitation des objectifs des séances a été rendu possible par la lecture de la fiche Éduscol « Comment évaluer la compétence à communiquer

oralement ? »<sup>213</sup>, Christian Dumais y présente un atelier formatif.

## Une modalité particulière : l'atelier formatif de Christian Dumais

### Architecture et étapes de la séquence

En annexe 1, le tableau de séquence présente les cinq étapes de l'atelier formatif de Christian Dumais.

- **Étape 1** : l'élément déclencheur. (Il s'agit ici d'une mauvaise manipulation de l'objet oral.) C'est un premier jet à l'oral, sur lequel les élèves s'appuieront pour rectifier, corriger l'élaboration de leur oral. C'est une forme d'étayage.

- **Étape 2** : l'état des connaissances. (Il s'agit ici de montrer aux élèves un exemple modélisant de l'objectif à atteindre et de faire le point sur l'état des connaissances sur l'Afrique et sur les compétences à l'oral).

- **Étape 3** : l'enseignement. Il s'agit d'une phase d'explicitation par l'enseignant des objectifs visés, des contenus à disposition et de l'horizon d'attente (objectif général de la séquence, étude de huit à dix documents à analyser pour en faire une sélection, présentation d'un oral construit d'au moins dix minutes).

- **Étape 4** : la mise en pratique. (Il s'agit de mettre en place des apprentissages pour permettre aux élèves de travailler les compétences par observation ou par imitation au sein du groupe.)

- **Étape 5** : retour en groupe. (Il s'agit d'une phase de bilan et métacognitive.)

L'activité métacognitive bien que mise en place tout au long du processus à travers notamment l'élaboration d'une grille des compétences à évaluer à l'oral, permet de conscientiser les apprentissages. Il s'agit ici, à chaque fin de séance d'interroger les élèves sur les objectifs fixés et atteints. On les questionne sur les difficultés qu'ils ont éprouvées et comment les dépasser pour améliorer leur oral. C'est aussi le moment où on fait un bilan de l'état des connaissances qui permettent de compléter la grille d'évaluation finale (cf. annexe 4).

La séquence a été construite sous le prisme de ces cinq étapes. Des étapes qu'on retrouve également à l'intérieur des séances (cf. annexe 3).

### La démarche pédagogique

La séquence constituée de quatre séances a été organisée selon le modèle d'atelier formatif.

**Dans la séance 1** (1 heure) (annexe 2), les deux premières étapes (élément déclencheur et état des connaissances) sont traitées.

**Premièrement, avec l'élément déclencheur**, les élèves s'enregistrent via leurs téléphones portables en répondant à la problématique de la séquence (Rendre compte à l'oral sous le format d'une émission radio des stratégies d'implantation de la Chine en Afrique). Ils réagissent à cette première manipulation de l'objet oral et du thème sur l'Afrique. Ce qui permet de mettre en place une deuxième étape ; celle de l'état des connaissances. Ci-dessous trois retranscriptions audios qui ont pu servir de point d'appui pour l'étape 2 :

Retranscription audio élève 1 : « *Avant j'habite en Afrique dans le village de Koumaréfara et y a des agricultures et de la mer. On mange du mafé et du tiep et pleins de choses.* »

Retranscription audio élève 2 : « ... *Euh en Afrique euh... y a des gens qui... souffrent là-bas... parce que... parce que y a des gens qui n'ont rien à manger... qui souffrent...* »

Retranscription audio élève 3 : « *Euh... la Chine est très présente en Afrique... la Chine est très présente en Afrique que ce soit commercialement... euh... avec les ressources que l'Afrique peut offrir... les ressources naturelles que l'Afrique peut* »

<sup>213</sup> DUMAIS Christian, « *Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ?* ». Voir : <https://eduscol.education.fr/document/16270/download>

*offrir ou euh... par rapport aux opportunités qu'on peut avoir euh... la Chine euh est beaucoup est beaucoup sollicitée pour euh... des chantiers en Afrique que ce soit pour construire des bâtiments des routes, des ponts... euh c'est tout... »*

On part ainsi de l'expérience, du vécu et des connaissances préalables des élèves sur l'Afrique. Ils ne répondent pas obligatoirement à la problématique, mais ce n'est pas bien grave puisque leur propos est l'occasion aussi d'effectuer un état des représentations initiales sur l'Afrique.

**Ensuite, arrive l'explicitation de la problématique et des attendus.** Cette étape sur l'enseignement est l'occasion également de coconstruire avec les élèves une première ébauche de grille d'évaluation avec des éléments liés aux compétences orales et aux connaissances disciplinaires. Cela donne les premiers éléments de la grille tels que l'articulation, l'élocution, l'intonation, la construction de phrases et les connaissances. Ces critères vont être questionnés et enrichis à chaque fin de séance et donner la grille finale en annexe 4.

L'étape de la mise en pratique est l'occasion d'une réécoute par les élèves de leurs enregistrements et de l'observation d'un reportage télé sur l'exploitation des ressources en Afrique. Pour les élèves très à l'aise avec l'objet oral, un deuxième essai d'enregistrement leur était proposé. Enfin le retour en groupe était destiné à réfléchir à d'autres critères pour évaluer l'oral.

**La séance 2** (2 heures) revient sur le modèle de reportage qu'on vise à élaborer et au travail collectif dans le choix des documents – selon le questionnement géographique Où ? Qui ? Quoi ? Pourquoi là et pas ailleurs ? Comment ? Quand ? – afin de pouvoir répondre à la problématique. Les élèves réécoutent leurs dernières productions audio (retravaillées à la maison). Il s'agit ensuite d'étudier un ensemble de documents par groupe de trois ou quatre élèves, de les sélectionner et d'interroger leurs choix.

**Cette séance est le moment où se met en place un oral d'élaboration.** On transforme l'expérience de la vie en objet de réflexion et d'analyse. Ci-dessous la transcription d'un questionnement autour du choix de la carte de l'espérance de vie pour répondre à la problématique.

*Professeur : Que nous dit cette carte sur l'espérance de vie ? Nous sera-t-elle utile pour répondre à notre problématique ?*

*Élève 1 : Bah en Afrique... y a des gens qui meurent parce que... Là-bas on meurt de combien déjà ?*

*Élève 2 : De 52 à 60 ans*

*Élève 1 : Voilà de 52 à 61 ans*

*Élève 1 : En Europe ?*

*Élève 2 : On meurt de 82 à 85 ans*

*Professeur : Donc on vit plus longtemps où ?*

*Élève 1 : En Europe*

*Professeur : En Afrique ?*

*Élève 2 : On meurt plus vite*

*Élève 1 : Plus vite ouais, c'est chaud hein... ?*

*Élève 2 : Ouais en moyenne en moyenne*

*Professeur : C'est en moyenne ; alors est-ce que ça pourrait nous intéresser pour expliquer la présence de la Chine en Afrique ?...*

*Élève 2 : Ma grand-mère en Afrique, elle a 80 ans, mes grands-mères...*

*Professeur : Oui c'est bien...*

*Élève 3 : Ah oui moi aussi...*

*Professeur : D'accord alors mais ça c'est une moyenne comme dit l'élève 2 d'accord, alors ma question est ce que cette carte elle va nous intéresser pour expliquer la présence de la Chine en Afrique... ?*

*Élève 1 : Bien sûr*

*Professeur : Oui, pourquoi ? (...)*

*Professeur : Quel est l'intérêt de connaître cette espérance de vie du point de vue d'un acteur chinois ?*

Élève 2 : Bah c'est intéressant pour savoir hum... à quel âge les gens vont prendre leurs retraites...

Professeur : Alors élève 2 ?

Élève 2 : Bah ouais on n'utilise pas l'espérance de vie pour mesurer l'âge de la retraite ?

Professeur : Si très bien oui là dans... en ce moment dans les pays développés pour calculer l'âge de la retraite on se base sur l'espérance de vie parce que nous ici on a allongé l'âge de la retraite... on estime qu'on peut allonger l'âge de la retraite parce qu'on a une population qui va vieillir... et qui va vivre plus longtemps d'accord...

**Que nous apprend cette retranscription sur l'oral d'élaboration à partir d'une carte ?**

Tout d'abord une discussion s'opère dans le groupe à travers le questionnement du professeur. Les élèves comparent l'espérance de vie des pays développés et des pays d'Afrique. Il y a l'émergence de l'idée de moyenne de l'espérance de vie grâce au vécu (l'espace vécu des grands-mères africaines des élèves). Enfin, la notion d'espérance de vie questionne les élèves au moment où une loi sur l'allongement de l'âge de départ à la retraite était en débat à l'Assemblée nationale. C'est l'espace vécu des élèves qui permet ici de construire une notion et le vocabulaire géographique qui sera critérié dans la grille d'évaluation.

**Durant la séance 3** (2 heures), des apprentissages ont permis de travailler l'étape 4 de la mise en pratique. La réécoute des enregistrements, le questionnement, la collaboration entre les pairs dans le choix final des documents sont des moments propices aux apprentissages. Les interactions permettent de mobiliser les raisonnements disciplinaires et d'apprendre des postures :

- Introduire, développer son propre propos et savoir réagir voire compléter le propos de l'autre.
- Savoir prendre le temps de réécouter leur production et la corriger avec les pairs ; les élèves sont mis en situation de multiplier les réponses longues et étayées.

**La séance 4**, celle de l'évaluation était la réalisation de l'émission radio dont la retranscription d'un groupe est proposée ci-dessous. Les élèves ont présenté leur travail par groupe de 4.

Élève 1 : Bonjour ! Bienvenue sur la chaîne de Géo des premières HPS<sup>214</sup>. Aujourd'hui nous allons parler de la Chine en Afrique avec mes camarades élève 1, élève 2, élève 3 et moi-même sur la question que nous allons nous poser aujourd'hui : Pourquoi et comment la Chine s'intéresse à l'Afrique ? Je laisse la parole à élève 2. Dis-nous démographiquement ce qui pourrait intéresser la Chine en Afrique !

Élève 2 : La démographie en Afrique est très intéressante. Aujourd'hui il y a 1,3 milliard d'habitants en Afrique, en 2050 il aurait 2,5 milliards d'habitants et 50 pour cent de la population de moins de 25 ans. Cette population jeune grandit, grandit et la présence de la Chine pourrait ouvrir de futurs métiers de la population africaine.

Élève 1 : Maintenant l'élève 3 va nous expliquer l'importance de la présence chinoise en Afrique.

Élève 3 : En effet, la Chine est présente dans les exploitations et importations des pays suivants : l'Afrique du Sud, en Côte d'Ivoire, Éthiopie, Nigeria et deux États d'Afrique subsaharienne...

Élève 1 : Au tour de l'élève 4 de nous expliquer de quelle façon la Chine peut améliorer, développer le commerce en Afrique.

Élève 4 : La Chine a pour stratégie... la Chine... la Chine a pour stratégie d'utiliser 3 ports qui sont le Soudan, Djibouti et Mombasa au Kenya dans la... dans la construction de ses routes de la soie. Dans ces ports... la Chine va pouvoir

<sup>214</sup> Nom de la filière Hygiène, propreté et stérilisation

*transporter des ressources naturelles telles que le... "la" platine le colbat... euh le coltan pardon... le cobalt et le pétrole.*

*Élève 1 : L'Afrique est un continent riche en ressources naturelles, agricoles et minières. L'économie africaine est largement construite sur l'exportation de ces ressources comme le Soudan qui exporte 60 % de son pétrole en Chine. Malgré ces aspects positifs il y a des difficultés économiques en Afrique qui pourraient freiner l'implantation de la Chine... Ces freins sont la guerre la corruption, l'Afrique est constituée d'un ensemble de pays instables démographiquement et politiquement.*

**Les élèves, ensuite, s'auto-évaluent grâce à la grille coconstruite**, mais passent aussi par une phase d'évaluation par les pairs avec des conseils. Cela leur permet de décider d'un autre passage s'ils estiment leurs prestations ratées (Annexe 4).

La co-construction de cette grille a été rendue possible par la lecture de l'ouvrage de Gwenaëlle Chambonnière.<sup>215</sup>

« Les grilles sont importantes dans la mesure où :

- *Elles servent d'instrument de mesure d'éléments observables.*
- *Elles constituent un moyen d'enregistrer ses observations avec des commentaires (aspects positifs, conseils).*
- *Elles gardent la trace du développement des élèves.*
- *Elles permettent une implication active et une autorégulation.*
- *Elles mettent en place une personnalisation des apprentissages.*

Les grilles sont efficaces si :

- *Elles sont suffisamment descriptives et proposent des indicateurs : temps, volume, précision, pertinence, complétude, conformité, ordre, cohérence, présence-absence...*
- *Elles sont simplifiées car on ne peut prendre en compte tous les aspects de la compétence.*
- *Elles sont coconstruites, discutées, validées et réévaluées avec les élèves. »*

En effet, ces derniers éléments dans l'élaboration de la grille ont permis aux élèves d'atteindre l'objectif général de séquence. Coconstruits et discutés dès la séance de lancement, les critères de la grille en annexe 3 ont pu être questionnés et réévalués à chaque fin de séance par les élèves.

## Quel bilan ?

Les compétences à développer à l'oral sont au cœur des enjeux d'apprentissage de nos élèves.

Dans l'expérience relatée avec cette classe de 1<sup>ère</sup> professionnelle, l'oral est un outil d'apprentissage. Il devient, au cours de la séance un objet d'apprentissage pour enseigner la géographie.

D'abord, c'est un outil d'apprentissage qui donne lieu à un exposé, à la discussion avec ses pairs, à un travail collaboratif, collectif. Nos élèves sont moins inhibés par l'oral que par l'écrit. C'est un moyen de réduire les inégalités entre élèves et de faire un travail de la pensée comme nous venons de le voir. En effet, cette modalité a permis à des élèves aux besoins éducatifs particuliers de prendre confiance et d'interroger le monde dans lequel ils vivent. Outiller les élèves à l'oral, les faire passer par une phase de conseils, d'observations, d'analyses, émanant de l'enseignant comme des pairs : toutes ces modalités d'apprentissage permettent à certains élèves de dépasser leur peur de s'exprimer à l'oral.

« Construire des ressources dans l'oral, pour l'oral, avec l'oral »<sup>216</sup>, c'est favoriser la verbalisation des savoirs qu'ils sont en train d'acquérir, mais aussi habituer les élèves

<sup>215</sup> CHAMONNIÈRE Gwenaëlle, « L'oral au cœur des apprentissages », ESF, 2022, 228 pages.

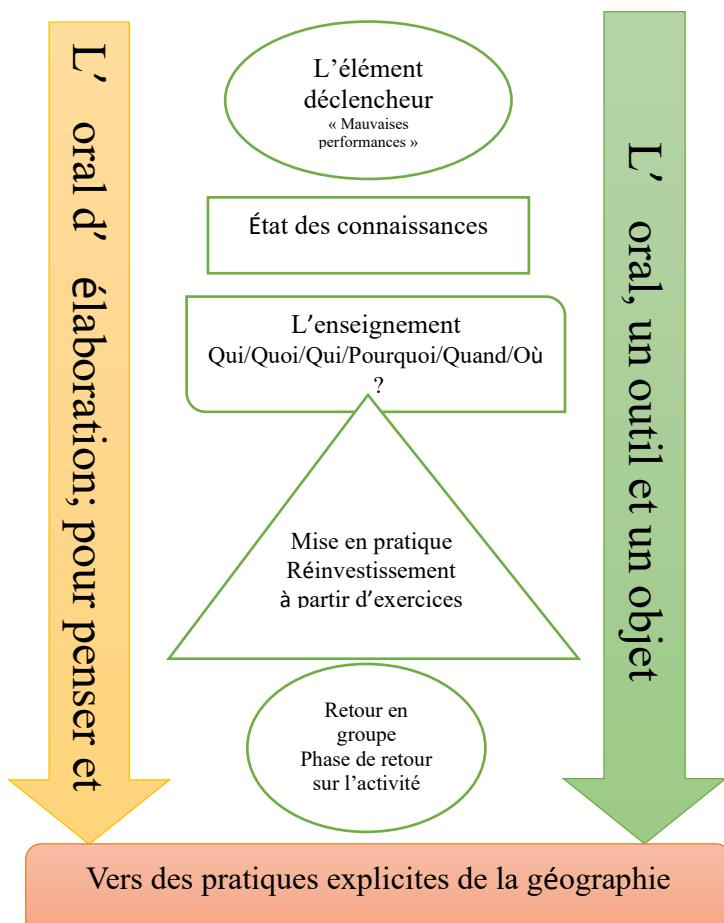
<sup>216</sup> BAUTIER Élisabeth, « L'oral comme objet d'apprentissage ». Voir : [https://pia.ac-paris.fr/portail/cms/22121925\\_MediaPlus/l-oral-comme-moyen-d-apprentissage-interview-d-elisabeth-bautier?details=true](https://pia.ac-paris.fr/portail/cms/22121925_MediaPlus/l-oral-comme-moyen-d-apprentissage-interview-d-elisabeth-bautier?details=true)

à faire l'expérience de nouvelles modalités d'apprentissage.

Enfin, un des objectifs était bien de faire entrer les élèves dans l'univers mental de la discipline grâce à l'oral. Ici, le travail a été élaboré à partir des représentations des élèves et de leur espace vécu. La géographie permet en ce sens de convoquer les émotions, les goûts des élèves. Elle leur permet de s'interroger, de dialoguer entre eux en convoquant des savoirs rendus intelligibles par la structuration du cours. Finalement, les élèves, grâce à l'objectif fixé, celui de rendre compte à l'oral sous le format d'une émission radio des stratégies d'implantation de la Chine en Afrique, ont pu entrer dans l'univers géographique. Cette modalité (l'émission radio) à travers le modèle de Christian Dumais a permis aux élèves d'accaparer des notions géographiques et des capacités du programme pour parler et discuter du thème au programme « *L'Afrique, un continent en recomposition* ».

Jean Alexandre CALIAPERMAL-DARMALINGOM  
*Professeur, formateur de lettres-histoire et géographie*  
*Chargé de mission d'inspection*  
*Lycée polyvalent – Lucie Aubrac – PANTIN*  
*Académie de Créteil*

### Annexe 1. La séquence réfléchie selon le modèle de Christian Dumais



## Annexe 2. Plan de la séquence

Compétences		Notions, mots-clés et capacités du thème. Thème 2 : L'Afrique, un continent en recomposition	Plan de séquence Objectif général : Rendre compte à l'oral sous le format d'une émission radio des stratégies d'implantation de la Chine en Afrique.
Items de compétence	Capacités générales		
Mémoriser et s'approprier les notions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaitre les principales notions, les acteurs majeurs et les repères</li> <li>- Identifier les notions dans une ou plusieurs situations</li> <li>- Mobiliser les notions et le lexique acquis en géographie</li> </ul>	Notions et mots-clés Développement* Gouvernance* Recompositions territoriales* Ressources* Zone économique spéciale*	<p>Séance 1 : Je me questionne sur l'Afrique (1h)</p> <p>Problématique : Quel est l'état de mes connaissances sur l'Afrique et comment va-t-on s'y prendre pour réaliser l'émission radio ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carte mentale à partir de la capacité « Rendre compte à l'oral de manière individuelle ou collective des stratégies d'implantation de la Chine en Afrique.</li> <li>- Enregistrement audio sur l'état des connaissances des élèves sur le sujet.</li> <li>- Retour, réécoute des enregistrements.</li> <li>- Explication des objectifs et création d'une 1<sup>re</sup> grille d'évaluation au brouillon avec les élèves.</li> </ul>
Se repérer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nommer et localiser les grands repères géographiques ainsi que les principaux processus étudiés.</li> <li>- Identifier l'échelle appropriée pour étudier un phénomène</li> </ul>	Situer quelques ressources stratégiques (eau, énergie, matières premières par exemple) en Afrique.	
<b>Compétences : s'approprier les démarches géographiques</b>			
Mener et construire une démarche historique ou géographique et la justifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrire une situation géographique</li> <li>- Suivre une démarche d'analyse géographique</li> <li>- Questionner un(des) documents pour conduire une analyse géographique</li> <li>- Construire une argumentation géographique</li> <li>- Confronter des points de vue d'acteurs différents</li> </ul>	Caractériser l'urbanisation du continent africain à partir de cartes.	<p>Séance 2 : « Pourquoi et comment la Chine s'intéresse à l'Afrique ? (2 heures)</p> <p>Problématique : Quels sont les atouts de l'Afrique et les freins à son développement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionnage d'un reportage TV sur l'implantation des Chinois en Afrique pour modéliser la construction de la future émission radio par les élèves (Travail coopératif en groupe de 4 dans le choix des documents. Qui ? Quoi ? Comment ?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dégager l'intérêt et les limites du document</li> <li>- Justifier des choix, une production</li> <li>- Exercer son esprit critique</li> </ul>		<p>Pourquoi ? Avec un début de hiérarchisation des idées)</p> <p><b>Séance 3 : L'Afrique, un continent « riche et attractif » en devenir pour la Chine et le reste du monde (2 heures)</b></p> <p><b>Problématique : Comment rendre compte des stratégies d'implantation de la Chine en Afrique ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Synthèse des idées principales retenues par les élèves dans la recherche documentaire</li> <li>- Construction d'un plan</li> <li>- Grille d'évaluation orale finalisée</li> </ul> <p><b>Séance 4 : Évaluation (1heure)</b></p> <p>Phase d'entraînement avant l'enregistrement final</p>
Collaborer et échanger en histoire-géographie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'impliquer dans des échanges.</li> <li>- Confronter son point de vue à celui des autres.</li> <li>- Rendre compte à l'oral ou à l'écrit à titre individuel ou collectif</li> <li>- Travailler en mode projet.</li> </ul>	<p>Rendre compte à l'oral de manière individuelle ou collective des stratégies d'implantation de la Chine en Afrique.</p>	

### Annexe 3. Déroulé de la séance 1 selon le modèle de Dumais



## Annexe 4. Grille d'évaluation coconstruite avec les élèves

Thème 2 : L'Afrique, un continent en recomposition		
Compréhensible à moitié Non compréhensible	<i>Mieux</i>	Acquis/En cours/ Non acquis 2 points
Intonation Très faible On n'entend rien	Conseils : <i>Parler plus fort</i>	Acquis/ En cours/Non acquis 2 points
Élocution Parole Débit	Conseils : <i>Parler plus fort, articuler plus vite ou plus lent</i>	Acquis/ En cours/ Non acquis 2 points
Connaissances Comment la Chine s'implante ? Pourquoi la Chine s'implante ? La démographie Parler des ressources Vocabulaire géographique Démographie Ressources naturelles Les ports, voies maritimes, Des échanges commerciaux Des investissements (Exportations, importations Les Pays les moins Avancés Construction de phrases Mots mal utilisés Manque de sens	Conseils : <i>évoquer de nouveau et faire la question du dossier</i>	Acquis/ En cours/ Non acquis 5 points
INVESTISSEMENT	Conseils : <i>Les mots sont bons pour mieux dire les phrases. On me comprend quand les phrases sont très dites</i>	Acquis/En cours/ Non acquis 2 points 2 points

## Bibliographie et sitographie

CHAMBONNIÈRE Gwenaëlle, « *L'oral au cœur des apprentissages* », ESF, 2022, 228 pages.

*Interlignes*, « *Quels enjeux, quelles pratiques pour enseigner l'oral au LP ?* » Revue des PLP Lettres-Histoire n°52, Juin 2022.

DUMAIS Christian, « *Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ?* »

Voir : <https://eduscol.education.fr>

PLANE Sylvie, « *L'oral un objet multidimensionnel* », <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>

PLANE Sylvie, *Les cahiers pédagogiques*, « *Pourquoi l'oral doit être enseigné ?* », voir : <https://www.cahiers-pedagogiques.com>

Réseau Canopé, « *L'enseignement explicite* » Voir : <https://www.reseau-canope.fr>

ARTE, « *L'Afrique vue du ciel* »

Voir : <https://www.arte.tv>

Géoconfluences, « *Afrique(s) : dynamiques régionales* », voir <http://geoconfluences.ens-lyon.fr>

# « Habiter » l'atelier : entre perceptions, postures et réflexion interdisciplinaire

Chaque année, de nouvelles générations d'élèves arrivent en lycée professionnel. Ces élèves viennent de classe de troisième du collège. Ils doivent « apprivoiser » un nouvel espace : l'atelier, appelé aussi plateau technique s'ils ont choisi une filière industrielle. Cette rencontre entre l'élève et cet espace dévolu à l'enseignement professionnel amène à une confrontation entre des attentes souvent idéalisées du futur métier envisagé et une réalité bien différente. Bien qu'ayant certainement vécu quelques expériences pédagogiques inédites dans leur scolarité (3<sup>ème</sup> Prépa-métiers par exemple, stage d'observation de 3<sup>ème</sup>), en seconde professionnelle industrielle, les élèves sont bien souvent « perdus » au regard de l'immensité de l'atelier, de son agencement, des machines présentes, des outils et des matériaux. Et que dire des enseignants habillés en blouse bleue, en tenue de travail, équipés de leurs EPI (Équipements de Protection individuelle) ? Pourquoi s'intéresser à ce sujet de l'atelier ? L'article que nous proposons traduit le point de vue du professeur de lettres-histoire-géographie et du professeur d'électrotechnique en partant du principe que l'espace de l'atelier est un espace à part au sein du lycée professionnel qu'il convient d'apprendre à « habiter ».

Nous présenterons une expérimentation opérée avec des élèves de seconde, qui consiste à réaliser des cartes mentales de l'atelier afin de comprendre comment les élèves se représentent l'espace et comment ils se l'approprient. Nous avons également mené une étude comparative avec différents ateliers MELEC (Métiers de l'électricité et de ses environnements connectés) dans l'Essonne afin de réfléchir sur les effets possibles de l'agencement spatial sur l'appropriation de l'atelier par les élèves.

## L'atelier est un espace inédit à apprendre à « habiter » pour des élèves arrivant au lycée professionnel

À chaque rentrée scolaire où nous avons en charge des classes de seconde, nous nous interrogeons sur les perceptions qu'ont les élèves de ce lieu, afin de les accueillir au mieux et d'éviter justement toute appréhension de leur part. Nous espérons ainsi que l'adaptation dans ce nouvel environnement qu'est le lycée professionnel se fera au mieux pour des élèves de seconde n'ayant que 14 ans pour la plupart.

**Cette arrivée dans l'atelier**, symbole de l'enseignement professionnel industriel et sa manière de « l'habiter » amènent les collègues d'enseignement professionnel (MELEC, MSPC, MM, CIEL<sup>217</sup> à Dourdan) vers une réflexion qui est autant pédagogique, didactique que géographique.

Lorsque, collègues de lettres-histoire, nous sommes pour la première fois de passage dans ces ateliers, nous avons bien souvent une « visite » explicative par les maîtres des lieux. L'atelier et ses usages sont très éloignés de nos pratiques et cadres habituels de professeurs de LHG. À force de questionner les collègues d'enseignement professionnel sur leurs pratiques et manières « d'habiter » cet espace, les usages qu'ils en font, on comprend rapidement qu'il y a autant de « libertés » que de contraintes de sécurité, le tout étant lié à la spécificité de chaque établissement – avec les investissements de la région IDF dans certaines machines et

<sup>217</sup> MELEC = Métiers de l'Electricité et de ses Environnements Connectés. MSPC = Maintenance des Systèmes de Production connectés. MM = Maintenance des matériels. CIEL = Cybersécurité, informatique et réseaux, électronique.

aménagements, les choix des proviseurs successifs en terme d'aménagements de l'atelier, les choix pédagogiques d'aménagements voulus par les enseignants qui se sont succédés... On va alors en tant qu'enseignant de géographie se poser des questions sur l'agencement de l'atelier, sur l'usage qu'en font les élèves et les professeurs et sur la perception qu'a chaque utilisateur de ce lieu spécifique.

#### Le concept d'« habiter »

Nous prenons appui sur le concept « d'habiter » présent dans les programmes scolaires dès 2008<sup>218</sup>, d'abord au collège puis dans le primaire. Pour le géographe Olivier Lazzarotti<sup>219</sup>, « *Habiter, c'est être dans le monde (...). Faire avec l'espace (...). Se construire en construisant le monde* ».

Il s'agit ici de faire réfléchir les élèves aux principales caractéristiques de ce concept : résider, se déplacer, pratiquer des activités (liées au travail, aux loisirs, aux achats) et cohabiter. Pour aller plus loin dans cette démarche, il s'agit de sensibiliser au fait que nos pratiques spatiales sont à la fois individuelles et collectives. Selon les mots de Michel Lussault et de Régis Guyon<sup>220</sup>, « *l'interaction individu/environnement peut aussi être pensée comme un processus d'apprentissage* ». Cela peut donc nous amener à réfléchir et à apposer ce concept « d'habiter » à l'espace de l'atelier MELEC, où la cohabitation géographique entre les élèves et les enseignants conduit à des tensions sociales, génère des représentations variées mais permet des processus d'apprentissage de cet espace en lui-même. Rappelons qu'au sein des plateaux techniques, différentes classes peuvent avoir cours en même temps, ce qui représente d'autres cohabitations. C'est ce qui ressort de l'étude des retours d'un questionnaire réalisé auprès des deux classes de seconde professionnelle TNE (Transitions Numériques et Énergétiques) du lycée Nikola Tesla de Dourdan (année scolaire 2024-25).

### Comment passer de l'utilisation de l'atelier pour pratiquer les gestes du métier à l'appropriation d'un espace capital à son apprentissage ?

Dans le cadre de la rédaction de cet article, nous avons profité d'une heure de co-intervention lettres/enseignement professionnel pour soumettre aux deux classes de seconde TNE (soit 48 élèves) du lycée Nikola Tesla de Dourdan un questionnaire simple que nous avons élaboré dans le cadre de cette collaboration.

#### Une réflexion géographique et pédagogique possible entre enseignants lettres-histoire-géographie et électrotechnique (MELEC)

##### Le questionnaire

**Question 1 :** Aviez-vous des appréhensions ou des peurs à découvrir les ateliers professionnels ? Si oui, lesquelles ?

**Question 2 :** Que pensez-vous de l'agencement (emplacements des TP, des espaces de travail, des cellules 3D) de l'atelier MELEC ?

**Question 3 :** Pourriez-vous faire le croquis de l'atelier MELEC, tel que vous vous le représentez ?

<sup>218</sup>[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/56/1/College\\_Ressources\\_HGEC\\_6\\_Geo\\_Habiter\\_1\\_27561.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/56/1/College_Ressources_HGEC_6_Geo_Habiter_1_27561.pdf)

<sup>219</sup> LAZZAROTTI Olivier, « *Notion à la une : habiter* », Géoconfluences, décembre 2013.

<sup>220</sup> LUSSAULT Michel, GUYON Régis, « *Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire* ». Entretien avec Michel Lussault. Voir : *Diversité*, n° 191, 2018. « *L'expérience du territoire. Apprendre dans une société durable* », pp. 15-19.

Pour obtenir des réponses des élèves, nous avons élaboré un questionnaire court comportant deux questions – sur les appréhensions des élèves découvrant l'espace atelier, sur la manière dont l'atelier est agencé – et donné une consigne : la réalisation d'une carte mentale, c'est-à-dire une représentation cartographique prenant en compte la perception subjective de l'élève face à l'atelier. Il s'agissait en donnant cette consigne de faire émerger les représentations géographiques qu'ont les élèves de cet espace atelier.

Nous leur avons expliqué clairement pourquoi nous leur soumettions ce questionnaire et avons échangé avec eux afin de poser le cadre de la recherche que nous menions. Le questionnaire étant anonyme, la réponse était donc entièrement libre et sans pression de notre part.

### L'analyse du questionnaire

Après les avoir laissé travailler durant une heure, nous avons collecté ces questionnaires pour les analyser.

**Au regard de la première question** formulée, une majorité d'élèves a répondu que l'espace atelier n'avait pas créé de peurs ni d'appréhensions. Pour quelle(s) raison(s) ? Plusieurs réponses possibles ici :

D'abord, de nombreux élèves étaient venus visiter le lycée lors de la journée Portes Ouvertes de l'établissement l'année précédente. D'autres étaient en 3<sup>ème</sup> Prépa Métiers et avaient pu déjà entrer dans un atelier industriel, que ce soit à Dourdan ou ailleurs. Certains élèves avaient aussi fait des mini-stages en 3<sup>ème</sup> et ont ainsi pu connaître et visiter l'atelier MELEC du lycée Ampère de Morsang-sur-Orge. Une petite dizaine d'élèves relèvent tout de même le caractère inédit de ce nouvel espace dans leur scolarité, n'ayant connu que des salles de classe dites « classiques ». Pour autant, ils affirment que ce nouvel espace géographique a été rapidement assimilé et approprié. Les retours des élèves font aussi état d'une « surprise » face à la superficie de l'espace en lui-même. L'atelier MELEC du lycée Nikola Tesla mesurant près de 550 m<sup>2</sup>, l'espace à fréquenter pour les élèves leur semble immense. Ce qui fait peur aux élèves et qui revient dans quelques réponses, c'est le caractère dangereux que peut avoir l'atelier si les consignes de sécurité ne sont pas respectées.

**Concernant la seconde question**, les élèves nous ont dit que l'agencement de l'atelier était « très bien », qu'il laissait « un espace de travail important pour chacun ». Il reste que ces réponses ne correspondaient pas à nos attentes. Nous faisons en effet l'hypothèse que les élèves allaient associer l'atelier à un espace de contraintes au niveau des circulations. Mais les élèves n'ont pas le même regard que nous qui avons visité et donc vu plusieurs ateliers MELEC. Ils n'ont pas de point de comparaison, n'ayant connu qu'un exemple d'atelier professionnel, celui pratiqué.

### La carte mentale, un outil pour vérifier si les élèves s'approprient et « habitent » l'atelier

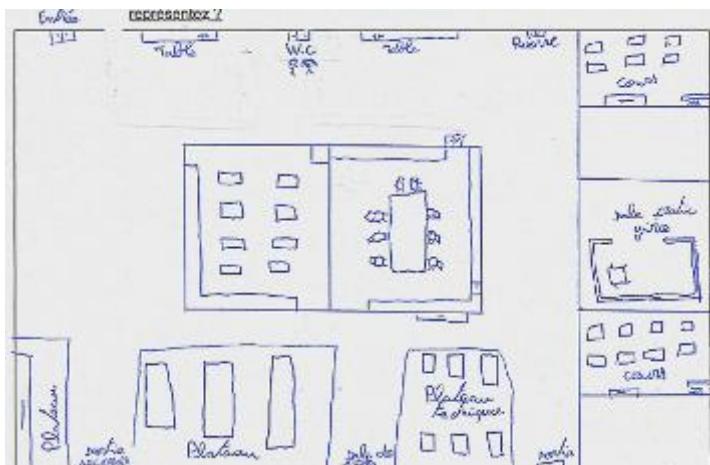
La réalisation d'une production géographique (dans le cadre de la troisième question) a été particulièrement instructive en termes de représentations de l'espace géographique qu'est l'atelier et de cohabitutions. Nous avons récupéré environ quarante cartes mentales<sup>221</sup> de la part des élèves de deux classes de seconde TNE (Transition Numérique et Énergétique), quelques élèves étant absents lors de la distribution du questionnaire et de la production de la carte mentale.

Nos critères d'analyse répondaient à plusieurs nécessités : que la carte mentale soit la plus aboutie possible en termes de représentativité et de réalisme de l'espace atelier, que l'élève ait pu y ajouter des éléments en lien avec les machines et matériels présents, qu'il figure lui-même ou ait représenté quelqu'un d'autre et pour terminer, qu'il ait pu représenter l'espace en faisant des choix individuels propres.

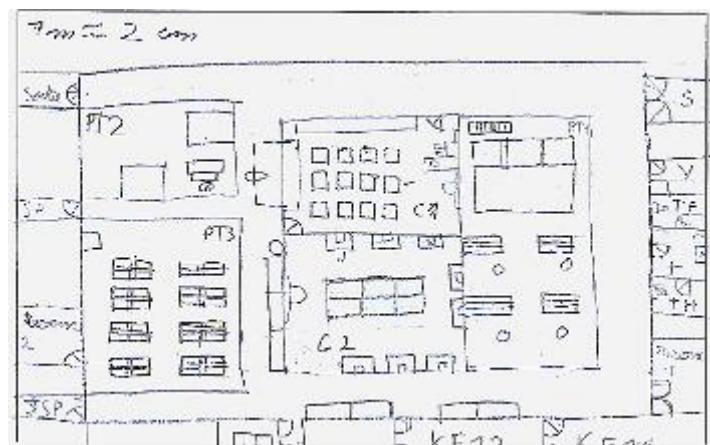
Après analyse des cartes mentales, il apparaît qu'environ 95 % des élèves ont proposé une représentation « vue d'en haut » de l'atelier MELEC. Ils se sont représenté l'espace comme s'il s'agissait de dessiner un plan de l'atelier. En voici deux exemples :

<sup>221</sup> Voir : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/carte-mentale>

## Carte mentale de l'atelier : proposition 1



## Carte mentale de l'atelier : proposition 2



On constate que la proposition 1 est particulièrement précise avec ses nombreux détails : les différentes zones de l'atelier sont bien représentées et l'élève fait la différence entre le plateau technique, qui semble être pour lui un lieu d'activité pédagogique, et les salles qui, représentées par le mot « cours » symbolisent pour lui une salle de cours dite « classique ». Une différenciation des espaces est ainsi faite par l'élève au regard des activités proposées par les enseignants. L'espace de l'atelier et sa grandeur sont bien indiqués par l'importance des espaces vides. Les entrées et les sorties sont aussi représentées, l'élève conscientise donc en partie les mobilités au sein de cet espace. Concernant la seconde proposition d'élève, une échelle est ajoutée. L'élève a essayé de mettre en place un code mais sans légende. L'espace y est plus rationnalisé, plus réaliste au regard de l'atelier dans la réalité. Le vestiaire, aussi représenté, où se changent les élèves, amène à un rituel de changement de tenue, en lien avec des consignes de sécurité précises.

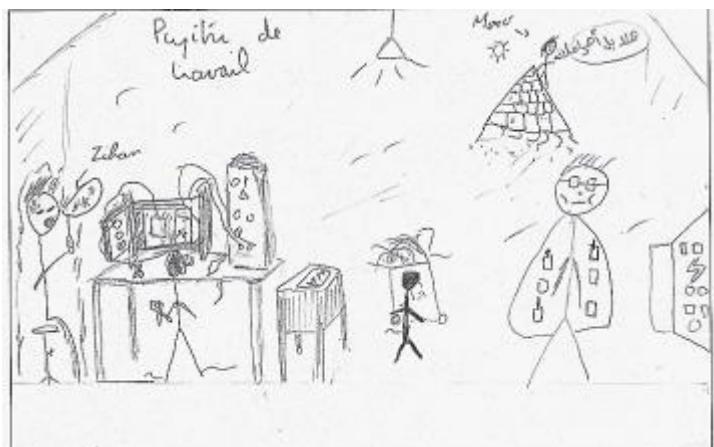
Les 5 % d'élèves n'ayant pas réalisé une carte de l'atelier ont fait le choix de représenter un enseignant lié à cet espace MELEC, ce qui fait réfléchir à la cohabitation entre les élèves et les enseignants au sein de cet espace et à l'association d'un lieu à un enseignant. En effet, l'atelier est aussi le lieu de travail de l'enseignant de spécialité. Dans la proposition 1, l'élève inscrit sur sa carte « sale pratic Giro ». Il s'agit de M. Giraud, collègue PLP Électrotechnique, souvent dans cette salle.

On constate aussi que dans les propositions 3 et 4, un autre enseignant est représenté : il s'agit de M. Scellier, co-auteur de cet article ! Les élèves en effet signalent sa présence en le dessinant, illustrant le fait qu'au sein de l'atelier, le « prof de spécialité » reste une figure incontournable. Le plan de l'atelier est bien présent mais n'est guère précis. Toutefois, dans l'une des propositions (4), l'élève représente

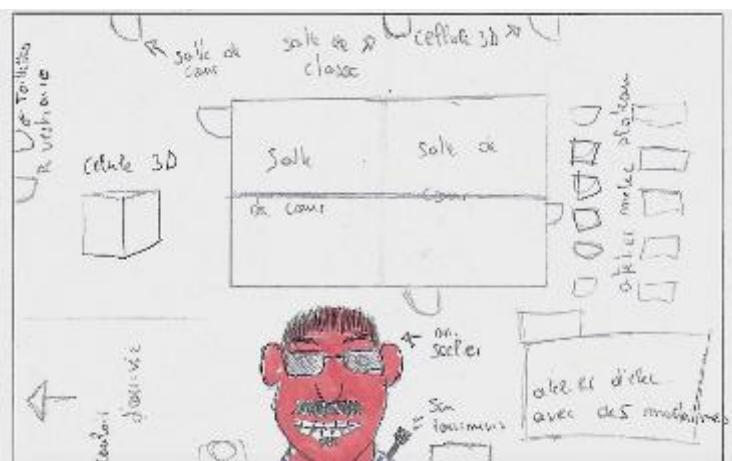
les salles de l'atelier à la marge, élément que nous pouvons interpréter comme le fait que ces salles sont sans doute moins utilisées que l'espace central représenté, ou encore que l'élève en question ne se les soit pas appropriées.

Autre choix fait par un élève : la volonté de se représenter lui-même avec ses camarades dans cet espace atelier. On peut le constater sur la proposition 3 où l'élève a choisi de représenter son ami travaillant sur un pupitre de câblage et un autre sur un tableau électrique. L'élève représente ici de manière plutôt réaliste le matériel électrique utilisé.

#### Carte mentale de l'atelier : proposition 3



#### Carte mentale de l'atelier : proposition 4



Il est aisément de constater ici que la géographie a permis de comprendre les représentations et les perceptions des élèves vis-à-vis de l'atelier MELEC. Leurs réponses à ce questionnaire montrent aisément que l'adaptabilité des élèves à un nouvel espace géographique peut être facilitée par l'organisation de l'espace en lui-même : l'organisation de l'atelier MELEC semble rassurer les élèves dans l'usage qu'ils en ont et dans les habitudes qu'ils y prennent. Pour autant, il est nécessaire de remarquer qu'aucune carte mentale ne représente réellement les déplacements au sein de l'atelier (à la marge sur la proposition 4, l'élève représente par une flèche le couloir d'arrivée dans l'atelier MELEC), ni les espaces interdits de l'atelier. Aucun élève ne formalise la différenciation de couleurs faite sur le sol de cet atelier. On peut alors se demander si les élèves conscientisent leurs déplacements dans l'atelier, ou au contraire s'ils leur paraissent tellement évidents qu'ils ne sont pas objet de représentation et ils se focalisent sur le plan.

Les représentations des enseignants « habitants » de ce lieu montrent qu'il y a bien cohabitation au sein d'un espace et qu'il s'agit malgré tout d'un lieu pédagogique pour les élèves. L'autre élément relevé est le dessin du portrait de l'enseignant et

l'inscription de son nom sur la carte mentale, ainsi l'espace de l'atelier devient l'espace d'un professeur. À la lumière de leurs cartes mentales, réalisées au début du mois de décembre 2024, nous pouvons conclure que les élèves se sont approprié l'espace atelier MELEC.

### « Question » géographique : de la multiplicité à la diversité des ateliers MELEC dans l'Essonne. Quelques exemples.

Nous souhaitons mettre en avant et en valeur le fait que chaque atelier est « unique » géographiquement parlant. Le concept d'« habiter » devient compliqué à définir face à une multiplicité des représentations et des cohabitations possibles tant par les élèves que par les collègues d'électrotechnique. C'est ce qui fait la richesse de ces espaces vécus et habités par les enseignants et les élèves.

Par le passé comme encore aujourd'hui, on peut caractériser deux types d'ateliers : un premier type qui a été construit dans l'idée première d'être un atelier de pratique professionnelle. Ce qui amène donc, comme au lycée polyvalent Nikola Tesla de Dourdan (exemple A) et au lycée professionnel Nelson Mandela d'Étampes (exemple B), à un espace conçu pour être un atelier.

L'espace a été pensé, conçu sur les bases d'un ou plusieurs référentiels du BAC PRO ELEEC (Électrotechnique, Énergie, Équipements communicants).

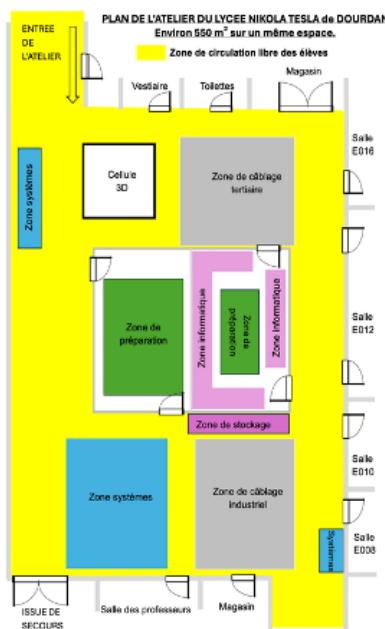
Un second type d'atelier existe, comme à Saint-Michel-sur-Orge au lycée polyvalent Léonard de Vinci (exemple C), où ce sont des salles de classe dites « classiques », au premier étage, qui ont été transformées en atelier technique. Un choix surprenant au regard du poids et des dimensions des machines et autres équipements pédagogiques à transporter.

#### Exemple A : l'atelier au lycée Nikola Tesla, Dourdan

Image 1 : l'atelier MELEC, lycée Nikola Tesla, Dourdan.



Image 2 : plan de l'atelier MELEC



**Image 3 : point de vue panoramique de l'atelier MELEC, lycée Nikola Tesla, Dourdan**

L'atelier MELEC du lycée Nikola Tesla s'étend sur environ 550 m<sup>2</sup>. Il se présente comme un immense hangar, non-cloisonné avec en son centre deux salles (en partie vitrées) servant de zones de préparation pour les enseignants et les élèves. Ces dernières permettent aux collègues de faire le lancement des activités pédagogiques avant d'aller sur le plateau technique. L'atelier comporte aussi des salles de cours dites « classiques » (E016, E012), ainsi que deux magasins et un vestiaire. Différentes activités pédagogiques sont possibles : pose de matériel, passage de câbles, raccordement, mais aussi de la programmation pour faire fonctionner des systèmes complexes qui se retrouvent bien souvent chez les particuliers ou dans les entreprises.

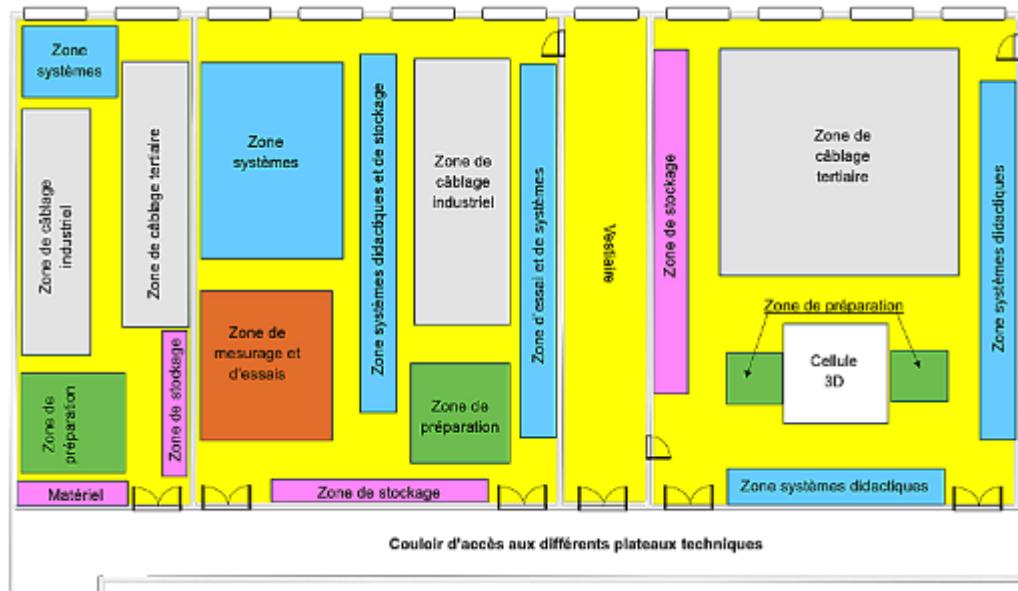
**Cet atelier est divisé en différentes zones**, les élèves travaillant et « habitant » l'espace selon les différents TP (Travaux Pratiques) proposés. Le travail peut s'effectuer debout, assis sur une chaise ou sur un tabouret, en hauteur sur une plate-forme dite « gazelle ».

Chaque zone est dédiée à des travaux en lien avec des activités propres au métier de l'électricité, tels le câblage tertiaire que l'on retrouve bien souvent dans les habitations et le câblage industriel au sein des entreprises. On retrouve aussi de la domotique et ses domaines : habitat avec commande d'éclairage à variation lumineuse ou volets de fenêtre à distance. Toutes ces activités pédagogiques demandent à l'élève d'avoir un comportement sérieux et responsable, ce qu'on attend d'un futur professionnel.

Durant leurs trois années au sein de l'établissement, les élèves travaillent chaque année sur des activités pédagogiques tertiaires comme industrielles.

**Les mobilités dans l'atelier**

Les élèves doivent rester dans la zone qui leur incombe afin de réaliser le TP demandé, mais la plupart se dispersent facilement pour changer de zone, pour aller regarder ce que fait un camarade, pour se « balader », l'immensité du plateau technique leur permettant de penser qu'ils peuvent se faufiler d'un lieu à l'autre. L'objectif du déplacement de l'élève évolue en fonction des années de formation : au début l'élève circule pour se cacher dans certains cas, faire autre chose que ce qui lui est demandé et ainsi ne pas être vu. Les mobilités au sein de l'atelier compliquent alors la tâche de l'enseignant : il faut à la fois aider les élèves en difficulté sur une activité et gérer les déplacements intempestifs qui pourraient provoquer des situations de mise en danger. Heureusement, au fil de sa formation, l'élève grandit, acquiert plus de maturité, l'enseignant n'a plus à constamment surveiller les mobilités des élèves, qui circulent dans l'atelier pour aller à sa rencontre par exemple, ou chercher du matériel.

**Exemple B : l'atelier MELEC, lycée Nelson Mandela, Étampes.****Image 1 : plan de l'atelier (en jaune zone de circulation libre des élèves)****Image 2 : vue panoramique de l'espace industriel, lycée Nelson Mandela, Étampes.****Image 3 : vue panoramique de l'espace tertiaire, lycée Nelson Mandela, Étampes.**

L'atelier MELEC du lycée Nelson Mandela d'Étampes possède un espace total d'environ 350 m<sup>2</sup>. Pour rappel, tout comme à Dourdan, cet atelier a été construit dans le dessein d'en être un en premier lieu. Ce lycée ayant une petite dizaine d'années, la construction du bâti est récente et correspond au référentiel ELEEC.

On distingue trois espaces distincts : un premier espace (à gauche sur le plan de l'atelier) qui accueille les classes de CAP EL (Électricien) de l'établissement. Sont ainsi réunies dans cet espace des zones pour l'habitat tertiaire et pour le câblage industriel. Une zone de préparation est présente pour permettre aussi le lancement des activités pédagogiques.

Les deux autres espaces de cet atelier sont dévolus aux élèves suivant un *cursus* en baccalauréat professionnel. L'espace central est dédié aux activités pédagogiques dites industrielles, tandis que l'espace de droite est réservé à celles dites tertiaires. Un vestiaire fait d'ailleurs la jonction entre ces deux espaces. Tout comme à Dourdan, cet atelier (trois espaces) comporte des « systèmes didactiques »<sup>222</sup> qui permettent aux élèves de se mettre en situation réelle sur des machines ou des équipements qu'ils pourront retrouver dans leur vie professionnelle future.

Les deux espaces dévolus au baccalauréat professionnel étant cloisonnés et séparés, les enseignants n'ont donc aucune visibilité sur les travaux des élèves, ce qui conditionne alors les pratiques pédagogiques mais aussi l'attitude des élèves. Afin de garantir des conditions de sécurité optimales, le choix des activités pédagogiques est donc conditionné à ce qu'un même groupe de douze élèves (plus un enseignant) soit présent sur un seul espace et non sur les deux. Cela engendre donc des choix pédagogiques liés au secteur industriel ou tertiaire, sur une période pédagogique déterminée.

Tout comme à Dourdan, un marquage de couleurs au sol est fait, déterminant les zones de stationnement et de travail des élèves, des espaces de circulation. Il faut aussi ajouter que beaucoup de postes de travail sont sur roulettes, afin de permettre de disposer, voire de recréer de nouveaux espaces d'activités pédagogiques dans d'autres endroits de l'atelier.

### Exemple C : l'atelier MELEC, lycée Léonard de Vinci, Saint-Michel-sur-Orge.

Image 1 : plan de l'atelier.

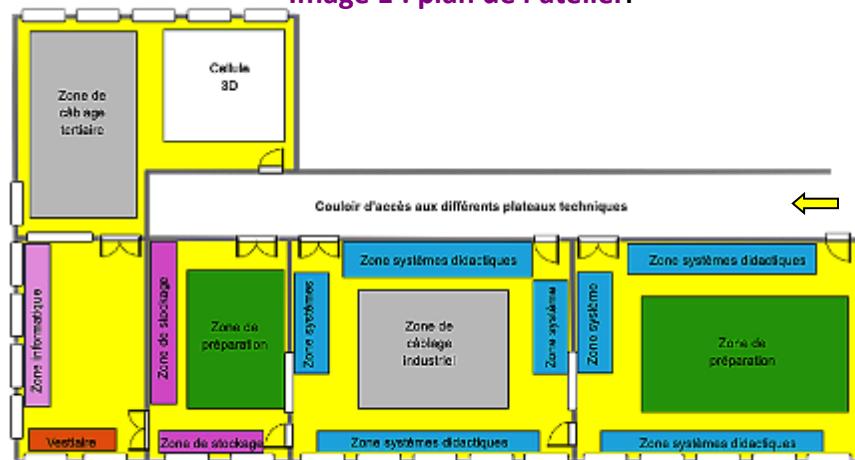


Image 2 : vue panoramique de l'espace industriel.



<sup>222</sup> Systèmes permettant une reproduction en miniature d'un ouvrage électrique. Par exemple, une station de pompage d'un château d'eau.

**Image 3 : vue panoramique de l'espace tertiaire au lycée Léonard de Vinci**

Le troisième et dernier exemple (exemple C) présente l'atelier MELEC du lycée Léonard de Vinci de Saint-Michel-sur-Orge. Ce sont des salles de classe dites « classiques » qui logent ce plateau technique, ce qui est complètement différent des deux premiers exemples.

Il a la forme d'un L et les salles sont en enfilade, à la suite les unes des autres, mais sont pourvues d'autres accès possibles. Les espaces pour les activités pédagogiques y sont plus contraints, tant par la hauteur des plafonds que par les nécessités d'évacuation en cas d'alerte incendie par exemple. Cependant, les différentes salles sont segmentées, comme à Étampes, entre les activités tertiaires d'un côté et celles industrielles de l'autre. Les cloisons des salles sont pour la plupart vitrées, ce qui permet aux enseignants de « garder un œil » sur les travaux des élèves, dans une limite inhérente à la forme de l'atelier en L. Les systèmes didactiques sont placés le long des fenêtres et des murs afin de gagner un maximum d'espace. Des zones de préparation sont aussi présentes pour permettre aux enseignants de lancer leurs activités pédagogiques.

L'espace étant contraint, il n'y a pas de vestiaire à proprement parler, juste des casiers. Se pose donc la problématique pour les élèves comme pour les enseignants du changement de tenue inhérent à la pratique professionnelle. Les élèves n'ont pas d'espace fermé pour se changer comme dans les deux autres lycées.

Afin de conclure autour de ces trois exemples d'atelier, on ne peut que constater une diversité importante des plateaux techniques MELEC. Cette diversité induit forcément une adaptabilité pédagogique et donc aussi géographique des enseignants et des élèves. L'espace de l'atelier conditionne la manière qu'ont les acteurs présents de « l'habiter », mais aussi leurs mobilités en son sein. D'un plateau à l'autre, l'enseignant ne réfléchit pas pédagogiquement de la même manière lorsqu'il construit une activité pour ses élèves : l'atelier l'induit géographiquement, tout comme le respect des consignes de sécurité. L'agencement spatial d'une classe ou d'un atelier conditionne les pratiques. Il reste que, malgré tout, le référentiel du baccalauréat professionnel est le même partout. Il faut donc prendre conscience que si les évolutions des élèves et leurs mobilités ne seront pas identiques sur les trois années selon l'espace de l'atelier, en fin de Terminale, au moment du passage de l'examen, tous devront en être au même stade de leur formation professionnelle.

**Quel bilan autour de cette réflexion sur l'appropriation des ateliers et leurs agencements ?**

Le bilan que nous pouvons faire est que le concept géographique « d'habiter » apparaît opportun pour interroger l'atelier. En effet, selon l'agencement de chaque atelier et sa superficie, les pratiques des élèves et des enseignants ne sont pas nécessairement les mêmes. Un espace plus contraint amènera certainement à des conflits d'usage plus récurrents entre enseignants et entre élèves. Un espace immense amène lui aussi son lot de contraintes où l'enseignant ne peut pas avoir concrètement la vue sur tous les élèves de son groupe. La « géographie » de l'atelier MELEC impose donc aux enseignants d'y réfléchir dès la conception de leurs activités pédagogiques. Par ailleurs, la féminisation de la filière conduit à une réflexion sur la

conception des ateliers : il n'y a pas pour l'instant de solution pérenne pour des vestiaires et sanitaires destinés aux filles.

Les cartes mentales réalisées par les élèves montrent aussi une certaine appropriation de l'atelier, que ce soit par la représentation d'éléments remarquables tels que les postes de travail, les machines ou encore par la présence de la figure de l'enseignant de discipline professionnelle.

On constate aussi que la cohabitation entre les différents acteurs géographiques amène les élèves à identifier un espace attribué à un ou plusieurs enseignants. Certains élèves ne disent plus « *nous allons en atelier MELEC* » mais plutôt « *nous allons en atelier X* », X reprenant le nom d'un enseignant.

Nous tenons à remercier chaleureusement nos collègues pour leur accueil et le temps consacré à l'élaboration de cet article. Les deux professeurs en Électrotechnique Monsieur Orengo et Monsieur Rateau enseignent respectivement au lycée Nelson Mandela d'Étampes et au lycée Léonard de Vinci de Saint-Michel-sur-Orge.

Julie ROLLAND

Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice  
Lycée Nikola Tesla, Dourdan.  
Académie de Versailles

Xavier SCELLIER

Professeur d'Électrotechnique  
Lycée Nikola Tesla, Dourdan.  
Académie de Versailles

## Bibliographie

CLERC Pascal, « *La salle de classe : un objet géographique* », Géocarrefour, *Revue de géographie de Lyon*, n° 94, 2020.

JOUBLAT FERRÉ Sylvie, « *De la chambre à l'établissement scolaire, pluralité des expériences spatiales adolescentes* », Géoconfluences, mars 2022.

LABINAL Guilhem, MENDIBIL Didier, « *Structures et proxémie dans la classe* », Géoconfluences, octobre 2021.

LAZZAROTTI Olivier, « *Habiter le monde* », La documentation photographique, n° 8100, août 2014.

LAZZAROTTI Olivier, « *Notion à la une : habiter* », Géoconfluences, décembre 2013.

OLMEDO Élise, « *Cartographie sensible : tracer une géographie du vécu par la recherche-création* », Université Panthéon-Sorbonne-Paris I, 2015.

OLMEDO Élise, « *À la croisée de l'art et de la science : la cartographie sensible comme dispositif de recherche-création* », Mappemonde, 130 | 2021, mis en ligne le 15 mars 2021.

# Comment l'espace géographique des PFMP est-il vécu par les élèves ?

Chaque année, la localisation du lycée professionnel et celle du domicile de l'élève exercent une influence sur la recherche de stage des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP).

Enjeu important des trois années de baccalauréat professionnel, les périodes de PFMP mobilisent toujours les élèves et permettent d'acquérir une nouvelle expérience professionnelle dans un secteur précis de leur formation. L'idée principale de cet article est de comparer les lieux de stages des élèves de deux établissements scolaires situés dans l'Essonne et les Hauts-de-Seine. Quels sont les lieux de stage des élèves ? Les élèves ont-ils des appréhensions à découvrir un espace inconnu ? Pour répondre à ces questions, un questionnaire a été diffusé aux élèves de deux établissements afin d'identifier les lieux de stages et les impressions ressenties par les élèves.

En tant qu'enseignants, nous pouvons formuler l'hypothèse que les stages sont l'occasion, pour les élèves, d'élargir et de s'approprier leur espace vécu.

Le moment du stage renforce aussi ce que les géographes ont nommé « capital spatial<sup>223</sup>» compris comme la capacité à s'approprier l'espace et à y exercer des mobilités.

## Cartographier les lieux de stages : pourquoi ?

Les métiers préparés par les élèves se rattachent à des filières différentes, plutôt le secteur industriel pour le lycée de l'Essonne<sup>224</sup>, l'hôtellerie-restauration et les métiers du tertiaire pour le lycée des Hauts-de-Seine. Nous tenterons de savoir si le métier préparé conditionne le périmètre de recherche du stage et si les élèves choisissent ou non de s'aventurer loin de leur domicile.

## Présentation des établissements

### Dans l'Essonne : un lycée au « terminus du RER »

Le lycée Nikola Tesla est situé à Dourdan dans le sud de l'Essonne. Desservie par le RER C, la station du lycée est le terminus de la ligne reliant Paris au département. Des bus relient l'établissement aux communes voisines, des hameaux peu densément peuplés mais aussi Rambouillet et Massy. De manière générale, les élèves habitent la commune, ou viennent du nord de l'Eure-et-Loir, d'autres du sud de l'Essonne (Étampes, Angerville, Le Mérévillois), certains d'Évry et de Dourdan ou encore de quelques communes des Yvelines (Saint-Arnoult-en-Yvelines, Ablis, Ponthévrard...). Au sein du lycée, les élèves peuvent préparer huit baccalauréats professionnels différents<sup>225</sup>. Il s'agit d'un « gros » lycée polyvalent : environ 558 élèves sont inscrits en voie professionnelle sur les 1800 élèves présents en totalité au sein de l'établissement. Le bassin d'entreprises est assez important malgré l'enclavement de la ville de Dourdan. Toutefois, les PMFP sont plus complexes à trouver pour les élèves quand ils sont en baccalauréat professionnel Cybersécurité, informatique et réseaux, électronique (CIEL) ainsi qu'en filière Prospection et valorisation de l'offre commerciale (PVOC). Les entreprises en lien avec ces deux filières sont plus difficiles

<sup>223</sup> Pour compléter cette définition, voir le glossaire en ligne du site geoconfluences : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/capital-spatial>

<sup>224</sup> Notamment la filière Métiers de l'électricité et de ses environnements connectés (MELEC)

<sup>225</sup> En tertiaire, Prospection et valorisation de l'offre commerciale (PVOC), Animation et gestion de l'espace commercial (AGEC), Assistance à la gestion des organisations et de leurs activités (AGORA), métiers de l'Accueil (ACCUEIL). En industriel, Maintenance des matériels (MM), Métiers de l'électricité et de ses environnements connectés (MELEC), Cybersécurité, informatique et réseaux, électronique (CIEL) et (Maintenance des systèmes de production connectés (MSPC)).

à démarcher car peu nombreuses, ce qui amène donc les élèves à devoir ouvrir leurs perspectives de recherches. De plus, certains d'entre eux habitant Dourdan n'ont pas l'habitude de se déplacer, même pour aller à Paris et ils se rendent au lycée à pied. En tant qu'enseignant, accompagner un élève pendant sa période de stage nécessite une connaissance précise du territoire : le premier critère formulé par nombre d'élèves est en effet d'obtenir une PFMP au plus près de leur domicile. C'est à la suite de déconvenues récurrentes qu'ils se décident à « ouvrir » géographiquement leurs recherches de PFMP. L'espace approprié par les élèves de ce lycée de l'Essonne apparaît à première vue assez restreint et concentré sur le territoire de la commune. (Voir carte annexe 1).

### Dans les Hauts-de-Seine : un lycée proche de Paris

Le lycée Santos Dumont de Saint-Cloud se situe dans un tissu urbain dense aux portes de Paris. De nombreuses lignes de transports interconnectées (Bus, RER, Tramway) permettent de desservir le lycée : la Ligne L du Transilien fait la connexion entre le Val-d'Oise et les Yvelines ; le tramway T2 relie le nord des Hauts-de-Seine au sud des Hauts-de-Seine, de Pont de Bezons à Porte de Versailles. Le projet de ligne de tramway T15 constituera une connexion supplémentaire. Malgré ces aménagements, le temps de transport en commun peut parfois aller jusqu'à une heure. C'est un lycée polyvalent avec deux classes de série technologique (STMG) et surtout des sections de technicien supérieur – d'orientation tertiaire : Négociation et digitalisation de la relation client, Gestion de la PME, Comptabilité. La Section d'enseignement professionnel qui nous intéresse forme les élèves à deux valences de l'Hôtellerie-Restauration, du CAP au Baccalauréat professionnel et aux métiers du secteur tertiaire Assistance à la gestion des organisations et de leurs activités (AGORA) - Métiers du Commerce et Métiers de l'accueil.

Pour les filières tertiaires, la proximité du centre d'affaires de La Défense et les nombreuses opportunités offertes par Paris ne sont pas étrangères au choix du stage. Le bassin d'emploi des Hauts-de-Seine est d'ailleurs marqué par une prédominance du tertiaire. Enfin, au lycée, les élèves ont la possibilité de se rendre à l'étranger pour leur stage car il existe deux sections disciplines non linguistiques<sup>226</sup> (DNL Anglais et Espagnol). Les élèves choisissent ce lycée car on y trouve une section de BTS.

Concernant les stages dans la restauration et l'hôtellerie, les élèves en seconde sont habituellement placés dans des entreprises partenaires en fonction de leurs profils et de leurs aspirations professionnelles avec une priorité donnée aux restaurants et palaces gastronomiques et bistrochroniques, les brasseries étant un choix de second ordre. Il s'agit d'aider l'élève à choisir sa spécialisation (le service ou la cuisine). De fait, les lieux de stage peuvent être parfois très éloignés du domicile des élèves<sup>227</sup>.

### Méthodologie de recueil d'informations

Afin d'identifier les lieux de stage et le rapport des élèves à la distance à parcourir pour s'y rendre, nous avons construit et diffusé un questionnaire :

Dans quelle ville a eu lieu ta PFMP ?

Pour quelle(s) raison(s) avoir choisi ce lieu de PFMP ?

Où habites-tu ? (Nom de la ville)

Ce lieu de PFMP est-il éloigné de ton domicile d'après toi ? Justifie.

Qu'as-tu ressenti par le fait d'être allé dans cette ville pour ta PFMP ?

<sup>226</sup> À propos des DNL, voir la page : <https://eduscol.education.fr/681/apprendre-en-langue-vivante-selo-et-dnl-hors-selo>

<sup>227</sup> Les TP déplacés et les stages réalisés lors d'événementiels prestigieux au sein de la capitale parisienne (travail en brigades Potel et Chabot, une maison de traiteur prestigieuse, en mai pour Roland Garros, participation au salon « Maison et objet » au Parc des expositions Paris Nord Villepinte en janvier) sont l'occasion d'élargir les perspectives spatiales des élèves qui sont amenés à se rendre à Paris.

Au lycée Nikola Tesla de Dourdan, ce questionnaire a été proposé aux élèves de première Prospection clientèle et valorisation de l'offre commerciale (PVOC). La classe est composée de 20 élèves, 15 questionnaires ont été complétés. Au lycée Santos Dumont de Saint-Cloud, deux classes de première ont été interrogées : une première Assistance à la gestion des organisations et de leurs activités (AGORA, 30 élèves) et une première Restauration (BPRB) composée de 22 élèves.

## Résultats : des lieux de stages proches et plus lointains

### Cas 1, le LPO Nikola Tesla, Dourdan: habitudes de mobilité ancrées sur un territoire connu

Sur les quinze questionnaires complétés pour la classe de Prospection et valorisation de l'offre commerciale (PVOC), 5 élèves déclarent habiter Dourdan.

Voici la répartition géographique domicile-PFMP (Questions 1 et 3) :

- 4 élèves habitent dans la même commune que leur lieu de PFMP (ici Dourdan) ;
- 1 élève habitant Dourdan est parti en PFMP sur une autre commune ;
- 8 élèves habitant d'autres communes du secteur sont allés en PFMP ailleurs ;
- 2 élèves habitant ailleurs étaient à Dourdan en PFMP.

Quatre élèves ont trouvé un lieu de PFMP dans leur ville d'habitation. Ces quatre élèves habitent la commune de Dourdan et étaient en stage en agence immobilière ou dans les services commerciaux d'entreprises présentes sur le bassin.

**Au regard de leurs réponses à la question 2** « *Pour quelle(s) raison(s) avoir choisi ce lieu de PFMP* », plusieurs réponses<sup>228</sup> émergent : « *c'est proche de chez moi* » (Ahmed), « *cela se situe dans ma ville* » (Sophie), « *c'est situé dans ma ville donc les transports sont plus simples ; je me repère mieux* » (Jessica), « *J'y suis déjà allée, c'est situé dans ma ville* » (Axelle).

Ces quatre témoignages indiquent que les élèves ont d'abord recherché leurs lieux de stage en fonction de la proximité de leurs domiciles respectifs.

**À la question 4**, « *Ce lieu de PFMP est-il éloigné de ton domicile d'après toi ? Justifie.* », ils ont indiqué devoir marcher entre dix et vingt minutes à pied pour aller sur leur lieu de stage, temps réduit pour une élève quand elle utilise sa trottinette électrique. Le rapport distance-temps semble être ici une donnée importante pour eux.

**Pour la dernière question** « *Qu'as-tu ressenti par le fait d'être allé dans cette ville pour ta PFMP ?* », les quatre élèves qui ont effectué leur stage dans la ville où ils habitent confirment qu'ils y ont leurs habitudes et Ahmed va plus loin en affirmant « *j'étais content car j'avais la flemme d'aller loin* ».

### Les déplacements dans l'espace vécu sont privilégiés

Les réponses ici traduisent bien que les élèves se déplacent essentiellement dans l'espace vécu qui est propre à chacun d'entre eux. L'aveu d'Ahmed sur sa « *flemme* » exprime peut-être une certaine crainte d'aller au-delà d'une zone géographique économiquement soutenable. En effet, les déplacements peuvent coûter cher aux élèves, sont fatigants et pour faire une PFMP dans de bonnes conditions, arriver à l'heure, habiter près du stage est un atout. Ils perçoivent aussi leur espace vécu comme une sorte de cocon, une zone « *sécurisante* » d'où ils ne souhaitent *a priori* pas sortir. La 5<sup>ème</sup> élève (Sarah) habitant Dourdan n'y a pas trouvé son stage. Elle l'a trouvé dans la commune de Sainte-Geneviève-des-Bois, en agence immobilière, à « *deux minutes à pied de la gare* ». Sa perception sur ses mobilités change : elle a dû prendre le RER C, pour une durée (selon elle) de « *48 minutes tous les matins* ». Elle relate de « *la fatigue à cause des problèmes de train réguliers* ». Elle n'a pas choisi ce lieu de PFMP : « *je n'avais pas le choix, il y avait zéro agence qui prenait dans le coin. J'ai fait douze agences et seulement une m'a acceptée* ». Nouveauté pour elle, elle a dû acheter un passe *Navigo* afin de pouvoir être mobile. Son témoignage dégage une impression d'avoir subi sa mobilité, n'ayant d'autre choix que

<sup>228</sup> Les prénoms des élèves ont été changés.

ce lieu de stage éloigné : il fallait avant tout valider ces quatre semaines de PFMP<sup>229</sup>.

### Les déplacements hors de l'espace vécu (carte annexe 1)

Parmi les six élèves habitant dans l'Essonne, trois résident à Limours et ont effectué leur stage aux Ulis et à Bures-sur-Yvette. Deux étaient tributaires des cars scolaires et de leurs horaires ; ils étaient donc bien souvent très en avance le matin. Le troisième a bénéficié de la propre mobilité de sa mère en voiture pour se faire véhiculer. Ce dernier, Paul, a donc recherché des lieux de stage en lien avec le lieu de travail de sa mère (Les Ulis). Il est d'ailleurs le seul pour qui la distance ne semble guère préoccupante, en réponse à la question 4 : « non, je ne pense pas, ce n'est qu'à 15 km de chez moi. Ma mère m'emménage tous les matins ». Les deux autres ont trouvé l'éloignement domicile-PFMP important.

Les trois autres élèves ont fait le choix de prendre un car scolaire pour accéder à leurs lieux de PFMP, renforçant ainsi leurs habitudes de transports malgré des durées rallongées.

Ainsi, Deborah, habitant Chatignonville explique : « j'ai dû prendre la voiture pour faire mon village-Dourdan, en 10 minutes. Puis, Dourdan-Étampes en bus scolaire en 36 minutes et 5 minutes encore à pied pour aller jusqu'à l'agence immobilière ». Les deux autres élèves soulignent la complexité de l'offre de transport : « 3 bus différents à prendre, 2 h de transports par jour » pour Mélisande, pour aller de Bonnelles aux Ulis. Quant à Romain, il était dépendant d'un bus scolaire pour aller de son village de Ponthévrard à Rambouillet, « entre 20 et 30 minutes ». Au regard de leurs réponses à la question 5, ils semblent avoir trouvé, malgré ces problèmes de transport, leur stage épanouissant et Mélisande précise : « Cela m'a changé car je viens de la campagne ; je connaissais déjà le lieu de stage mais le fait d'être dans une zone commerciale avec plein d'autres entreprises, ça m'a changé. Il y avait de la diversité ». Romain fait part, quant à lui, d'une plus grande autonomie vis-à-vis de ses parents. Résidant dans les Yvelines, ces deux élèves ont fait le choix de lieux de PFMP spécifiques : ils ont un projet professionnel, celui de travailler en concession automobile. Ils vont donc se montrer particulièrement mobiles géographiquement. Dernière configuration existante, le cas de deux élèves qui n'habitent pas Dourdan mais qui y étaient présents en PFMP. Ces deux élèves, deux jeunes filles, résident à Saint-Chéron et à Saint-Arnoult-en-Yvelines, facilement accessibles via le RER C et une ligne de bus scolaire. Elles ont donc gardé en stage les mêmes mobilités pendulaires<sup>230</sup> qu'au lycée Nikola Tesla. Elles justifient ces choix de lieux de PFMP comme une volonté d'essayer toute forme de métier lié à leur filière : « En Seconde, j'ai choisi de faire mon stage à la banque et à Peugeot à Rambouillet. En Première, je voulais essayer l'immobilier » (Marie, domiciliée à Saint-Arnoult-en-Yvelines, en stage dans une agence immobilière de Dourdan). Elles ne considèrent pas que l'éloignement géographique soit important pour elles.

**Afin de conclure cette étude autour des questionnaires dourdannais**, on peut constater que les élèves ont tous des mobilités liées à des facteurs multiples : lieu d'habitation, choix d'un projet professionnel, facilité d'accès via les parents, ...

Par rapport aux termes utilisés dans le questionnaire, se pose aussi la question de ce que chaque élève entend par « éloignement » de son domicile. Qu'en est-il du « ressenti » de chacun ? Leurs habitudes de mobilité professionnelle sont en lien avec la localisation de leur domicile et des pratiques de mobilités géographiques ancrées. Les élèves qui sont les plus mobiles sont ceux qui n'habitent pas Dourdan et qui y viennent déjà en bus ou en RER C. Ce sont ceux qui sont les plus capables de se projeter professionnellement hors de leurs habitudes géographiques.

<sup>229</sup> Les huit élèves habitant d'autres communes se répartissent ainsi : 6 habitent le département de l'Essonne (Limours, Chatignonville, Authon-la-Plaine, Saint-Maurice-Montcouronne), les deux autres dans le département des Yvelines (Ponthévrard, Bonnelles). Ces huit élèves sont les plus mobiles, tant pour venir au lycée de Dourdan tous les jours que pour aller sur des lieux de stage éloignés.

<sup>230</sup> Voir : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/mobilité-pendulaire>

## Cas 2, au lycée Santos Dumont de Saint Cloud, « oser » aller sur Paris pour un stage ou choisir la banlieue, un espace « proche et familier » ?

Les élèves en Assistance à la gestion des organisations et de leurs activités (AGORA) habitent presque tous les territoires proches du lycée : Boulogne-Billancourt, Nanterre, Garches, Saint-Cloud, Suresnes, Ville-d'Avray, Meudon, Rueil-Malmaison, Issy-les-Moulineaux (seuls deux élèves résident à Chaville (sud des Hauts-de-Seine). Dans la classe de 1<sup>ère</sup> BPRB, davantage d'élèves au regard de la taille de la classe sont originaires de communes plus lointaines du lycée comme Villeneuve-la-Garenne (extrémité septentrionale des Hauts-de-Seine), Antony (extrémité méridionale des Hauts-de-Seine) ou les Yvelines (Maule, Trappes). Pour ces lycéens, les temps de transports en commun sont habituellement de 2 h 30 par jour, ce qui peut avoir une incidence notable sur leur perception des distances et des transports.

### Influence de la proximité du lieu de stage (carte annexe 2)

7 élèves habitent dans la même commune que leur lieu de PFMP (Saint-Cloud, Boulogne-Billancourt, Ville-d'Avray (2 élèves), Rueil-Malmaison, Nanterre, Issy-les-Moulineaux).

3 élèves ont moins de 20 minutes de trajet entre leur domicile et leur lieu de PFMP.

5 élèves ont choisi Paris comme lieu de stage.

5 élèves avaient des temps de transport excédant 50 minutes et ce pas uniquement en raison de l'éloignement kilométrique du lieu de stage (Alfortville, Bois-Colombes, Clamart, Choisy-le-Roi, Saint-Denis).

1 élève de la classe avait un temps de parcours inférieur à son temps habituel de déplacement pour se rendre au lycée (Meudon-la-Forêt/domicile vers Boulogne-Billancourt/lieu de stage)

Seuls 7 élèves de cette classe ont choisi la proximité. Quelles sont les motivations d'un tel choix ?

### Influence d'autres paramètres pour choisir un lieu de stage

Rémi<sup>231</sup> ne fait pas de mystère sur son choix avisé : « J'ai choisi ce lieu de stage car il était à côté de chez moi, parce que ma sœur y travaille, parce que j'aime travailler avec des personnes âgées et que j'espère y faire des vacances après mon stage ». Ici, se mêlent toutes les aménités<sup>232</sup> de cette localisation de stage qui apparaît comme une véritable aubaine, 5 minutes de trajet à pied qui font de cette expérience un moment de qualité révélé par la teneur de la réponse à la question 5 : « Je me suis senti chez moi car comme j'habite dans la ville, je la connaissais mieux que les personnes qui travaillent (ici) mais n'habitent pas là-bas. »

Anaïs, quant à elle, avoue ne rien ressentir dans les espaces du quotidien comme si une sorte de lassitude s'empare du citadin trop habitué à des lieux standardisés, partout pareils ; « Je n'ai rien ressenti car c'est dans ma ville ».

Parfois, outre la facilité d'aller sur un lieu connu, la récurrence d'un stage sur un même lieu peut motiver le choix comme le fait remarquer Diane : « ...parce que ça se trouvait dans ma ville et aussi parce que j'avais fait mon stage en seconde et que c'était intéressant d'aller dans un autre service. »

Enfin, certains ne gardent rien de l'expérience du déplacement, seul demeure le bien-être comme le dit Kévin : « Je me sentais bien et heureux d'être là parce que l'environnement me convenait bien, j'aimais bien l'ambiance et le savoir-faire de l'entreprise. »

En somme, même si les élèves sélectionnent leur commune de résidence comme lieu de stage, d'autres éléments rentrent en ligne de compte et la localisation est une combinaison de facteurs qui ne relèvent pas du seul facteur physique (site - situation), mais de paramètres liés au bien-être au travail.

<sup>231</sup> Dans le cadre de la RGPD et afin de préserver l'anonymat des élèves, l'ensemble des prénoms indiqués sont des prénoms d'emprunt qui ne sont donc pas ceux des élèves enquêtés.

<sup>232</sup> Aménité est, ici, synonyme d'atout, voir : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/amenites#>

Au total, 14 élèves de cette classe ont un lieu de stage distinct de leur commune de résidence. La proximité ou la facilité n'a donc pas été un critère déterminant dans le choix du stage. Comme rappelé plus haut, le bassin d'emploi étant majoritairement tertiaire, les élèves font peut-être un choix qualitatif fondé sur leurs aspirations professionnelles pour oser aller « sur » Paris faire leur stage ou bénéficier de la valeur ajoutée de leur réseau en faisant fi des distances ou du coût en temps au profit d'une expérience plus large.

## Ce qu'« oser aller faire son stage à Paris » révèle des stratégies des élèves

L'expérience des transports parisiens n'est pas la même pour tous. C'est parfois profiter d'un réseau de transport et du réseau de connaissances de ses parents. Ainsi, Joyce avoue que sa « mère connaît quelqu'un dans l'entreprise et qu'aller sur Paris, c'était commode et accessible par rapport aux transports. J'ai pris la Ligne L et le métro, ça prenait 20 minutes ». En revanche, les conditions de transports pèsent sur des élèves comme Yohan, pourtant habitué à des temps de transport élevés car résidant à Chaville : « Paris est une belle ville malgré la difficulté à prendre les transports avec le nombre de gens. » La perspective de se retrouver dans des métros « bondés » aux heures de pointe a pu être source d'anxiété pour les élèves. On sait combien le quotidien des transports peut peser sur la fatigabilité et l'irritabilité des élèves. Or, ne pas savoir gérer ses émotions, être en retard, être fatigué, autant d'imprévus qui peuvent nuire à la bonne qualité du stage et à l'évaluation qui en résulte.

En effet, parmi les arguments de ceux qui ont choisi d'être à 20 minutes de temps de transport, Anna mentionne le fait suivant « ça m'a permis de pas être en retard à mon lieu de stage et je m'entendais bien avec les employés de mon lieu de stage. » D'autres ont voulu se sécuriser en choisissant un lieu de stage situé sur le parcours habituellement emprunté pour se rendre au lycée : « C'était exactement le même chemin que je fais pour aller au lycée, donc non » – sous-entendu, je n'ai rien ressenti de particulier.

## Les « exilés » du RER : ou ceux qui ont multiplié les modes de transports.

Si 4 d'entre eux connaissent déjà l'entreprise, tous sont motivés par leur stage en dépit de l'éloignement et des contraintes des transports.

Marie-Ange profite, par exemple, de la double domiciliation de son père et de sa mère pour varier les transports et jouer sur la distance-temps, selon qu'elle est à Paris 12ème chez sa mère ou à Boulogne-Billancourt chez son père : « Ce qui fait que quand j'étais sur Paris (Nation), je prenais la ligne 2 jusqu'à La Chapelle pour ensuite prendre le RER B jusqu'à La Plaine Stade De France et je marchais 5 minutes jusqu'à mon lieu de stage. » Tout ce qui est certain, c'est que la mémoire des transports et la géographie des lignes ont imprimé leurs rétines au point de retracer sans hésitation ce trajet en quelques mots.

### Voici la répartition pour la classe de 1<sup>ère</sup> Restauration (BPRB) :

- 7 élèves habitent dans la même commune que leur lieu de PFMP (Puteaux, Boulogne-Billancourt, Issy-les-Moulineaux, Clamart, Châtillon).
- 6 élèves ont un lieu de stage à proximité de leur commune de résidence mais les temps de transports peuvent varier d'une dizaine de minutes à une heure en fonction de la densité du trafic et du mode de transports choisi.
- 2 élèves ont des lieux de stage parisiens.
- Pour 3 élèves, la distance et le temps de transport sont importants entre leur domicile et leur lieu de stage (Nanterre/Versailles, Nanterre/Rueil-Malmaison et Conflans-Sainte-Honorine/Colombes) ; d'ailleurs pour deux d'entre eux, le domicile est situé dans un autre département.

Parmi les élèves qui ont choisi leur lieu de stage sur leur commune de résidence, on retrouve presque à parité les serveurs (3) et les cuisiniers (2).

L'argument de la distance n'est pas souvent mis en avant sauf dans un cas.

Les deux critères saillants sont la disponibilité du tuteur de stage (2 élèves), la

renommée de l'établissement et/ou le cadre pour deux élèves.

Ainsi Alexandre indique que la péniche sur les bords de Seine est « un restaurant gastronomique sur l'eau, j'étais habitué à la clientèle bourgeoise car j'ai fait un stage au Radisson Blu » mais également qu'il est sensible au cadre, même si « l'eau ne me donne pas envie avec sa couleur verte mais l'Île Saint-Germain donnait un peu plus de liberté ». De même, Christian affirme que sa commune de résidence « a une ambiance familiale. C'est une ville qui vous donne la paix et vous donne envie de passer plus de temps en ville. » L'atmosphère qui se dégage des lieux semble donc avoir de vraies résonances dans la capacité des élèves à « habiter » les lieux de stage et à s'y épanouir professionnellement. C'est particulièrement vrai dans les lieux de restauration gastronomique où l'ambiance participe à l'attrait de la clientèle.

Maud, quant à elle, se plaint à Boulogne-Billancourt des bruits de la circulation dus au périphérique situé à proximité de son lieu de stage. Pour ce qui est des stages situés à plus de 50 minutes de transports, les 3 élèves concernés ont été en partie placés par leurs enseignants. Ainsi, comme pour la filière tertiaire, l'éloignement est souvent dû aux hasards du réseau professionnel et rarement à un choix sauf pour Éliane qui « a choisi ce lieu de PFMP car j'avais déjà fait un stage l'année dernière dans cet établissement, parce que je m'entends très bien avec l'équipe de travail ». Ce choix courageux n'est pas étonnant pour une élève qui reste dans les transports une heure 15 tous les matins afin d'atteindre le lycée. Éliane sait aussi dépasser son ressenti face à « la ville (qui) n'est pas très propre, (où) il y a beaucoup de bruit, pas beaucoup de végétation » pour se centrer sur les avantages de ce restaurant, « l'endroit où mon lieu de stage se trouve est plus calme que certains endroits à Colombes, je n'ai pas eu de mauvais ressenti ». Oser franchir des distances plus ou moins importantes, c'est aussi se confronter à des frontières invisibles ; ainsi, marcher dans le 16ème arrondissement pour se rendre au restaurant, c'est affronter les regards : « c'était super calme, une bonne ambiance, à part mon style vestimentaire, ça les gens me jugeaient à leurs regards... ». Les stagiaires qui sont restés à proximité de leur commune de résidence dans les Yvelines ou dans le sud des Hauts-de-Seine ont mis en avant la proximité des centres commerciaux comme ceux de Plaisir ou de Parly 2, certainement car ce sont des espaces récréatifs pour nos élèves.

### Pour conclure

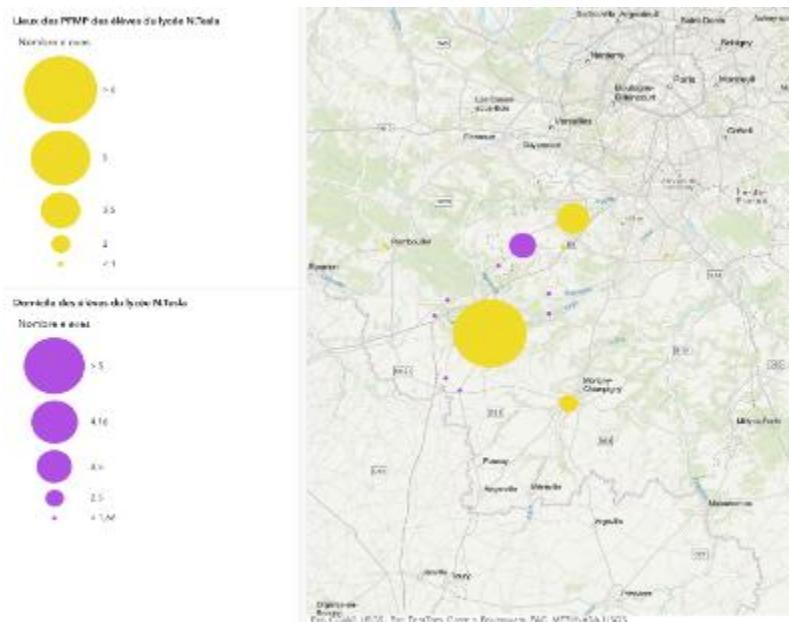
Pour conclure cette enquête, 10 élèves du lycée de Dourdan sur 15 se rendent en stage hors de leurs communes de résidence, 14 élèves sur 18 en filière restauration et 14 élèves sur 21 en filière AGORA pour le lycée Santos Dumont : ces chiffres montrent que les stratégies des élèves ne sont pas fondamentalement différentes d'un lycée à l'autre. Par ailleurs « oser faire son stage sur Paris » ne va pas de soi : cela est soumis à un réseau professionnel ou familial, une habitude des mobilités parisiennes *intra muros* et une acceptabilité des aléas qui y sont corrélés. Les stages en tant qu'expérience parfois d'un lieu inconnu, développent le capital spatial des élèves : pendant la période, ils effectuent des mobilités dans un lieu hors quotidien, différent du lycée, de leurs espaces de loisirs habituels ou encore de leur domicile ; chaque expérience de stage proche ou lointaine constitue une expérience dans l'espace. Prendre les transports en commun, c'est parfois organiser des déplacements longs, onéreux pour certains élèves. Ils acceptent l'éloignement pour obtenir nécessairement un stage quand ils n'en trouvent pas un « proche » de chez eux. La notion d'espace vécu prend tout son sens ici, l'élève y a ses repères ; le faire changer, c'est en partie le forcer à se projeter géographiquement dans l'ailleurs, dans l'inconnu.

Afin de prendre la mesure des espaces concernés par les PFMP des élèves des deux lycées, nous avons réalisé deux cartes synthétiques visualisant quelques constats de cette enquête (annexe 1 et 2).

## Annexe 1. Carte des PFMP : élèves du lycée Nikola Tesla à Dourdan

Pour obtenir un agrandissement cliquer sur le lien

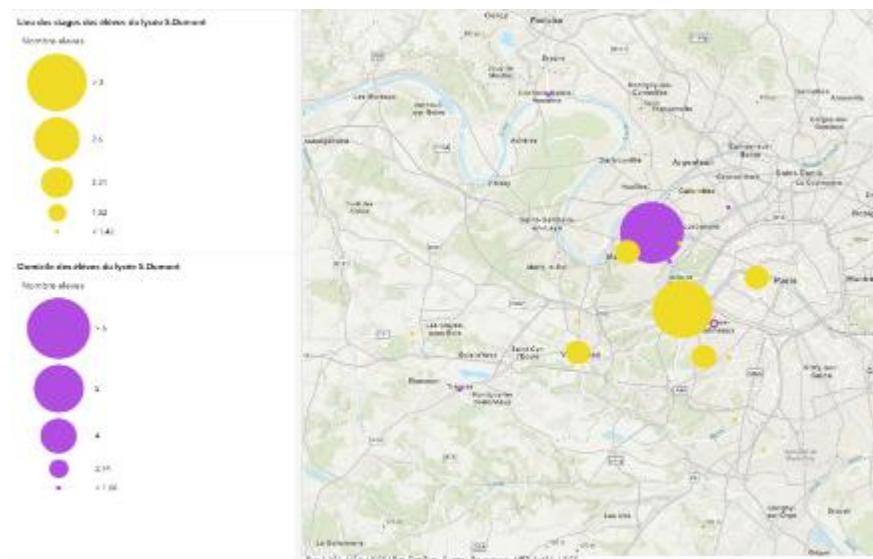
[Cartographie des PFMP N.Tesla](#)



## Annexe 2. Carte des PFMP : élèves du lycée Santos Dumont à Saint-Cloud

Pour obtenir un agrandissement cliquer sur le lien

[- Cartographie PFMP -](#)



Delphine MORET

Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice  
LPO Lycée des Métiers Santos Dumont, Saint-Cloud  
Académie de Versailles

Julie ROLLAND

Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice  
Lycée Nikola Tesla, Dourdan  
Académie de Versailles

## Bibliographie

BAQUIAST Paul, Le lycée Santos Dumont 1967-2017, « *Promenade à travers 50 ans d'histoire de l'enseignement professionnel et technologique* », autopublication, 2018.

BRASSIER-RODRIGUES Cecilia, « *La mobilité internationale, un passeport pour vivre et travailler ensemble* », voir Revue Moving for education, training and research, Journal of International Mobility 2015/1 N°3, p. 45 à 60.

DESCHEAUX Frédéric, « *La mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés* », voir Éducation et Francophonie, volume 35, printemps 2017, <https://id.erudit.org/iderudit/1077959ar>

FRÉMONT Armand, « *La Région, espace vécu* », édition Flammarion, France, 1976, 290 pages.

FRÉMONT Armand, « *Armand Frémont (1933-2019) : La géographie entre représentations et vécus* », Géoconfluences, novembre 2001. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/remue-meninges/armand-fremont>

JELLAB Aziz, « *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui* », édition l'Harmattan, 2017, 234 pages.

JELLAB Aziz, « *Sociologie du lycée professionnel* », édition Presses Universitaires du Mirail, 2009, 336 pages.

GONIN Alexis, « *Notion en débat. Territoire* », Géoconfluences, 16 décembre 2024. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notion-en-debat-territoire>

PAQUOT Thierry, LUSSAULT Michel, YOUNÈS Chris (dir.), « *Habiter, le propre de l'humain* », La Découverte, 2007, 390 pages.

SIMON Dylan (2024), « *L'espace, trajectoires d'une catégorie en sciences sociales au XXe siècle* », Espaces et sociétés, 2024/1 (n° 191), p. 151–169.



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Marc Large

# Aimer enseigner la géographie ? Des anecdotes racontent !

## Enseigner la géographie quand on est littéraire, c'est parfois comme aborder la littérature au Lycée professionnel, une gageure !

Oui, PLP lettres-histoire de formation littéraire, formatrice de lettres pendant vingt ans, je rêve encore de géographie. « *Je fais souvent ce rêve étrange*<sup>233</sup> » ... mais plus culpabilisant que pénétrant : je suis bien à la retraite mais on me confie tout de même des classes, pour y enseigner le français et aussi la géographie. Seulement je ne fais jamais cours de géographie. Je ne sais pas faire ! Ultime recours, je feuillette un manuel qui m'offre une séquence clés en main. Je me réveille sur l'impression désagréable d'être en faute. Littéraire de formation je me voyais bien enseigner l'histoire et puis finalement j'ai trouvé presque plus facile de faire de la géographie même si le côté un peu « mathématique » - réaliser une courbe, un camembert - me déstabilisait. À ma grande honte j'ai un jour confondu abscisse et ordonnée en réalisant une courbe au tableau. « *Pas grave on va pencher la tête !* » ont dit les élèves. Recevant systématiquement les stagiaires et les professeurs de l'ÉNNA, il fallait fabriquer les documents distribués aux élèves. Concevoir les cartes en utilisant des carbones de couleurs différentes (pour la machine à alcool) se révélait un cauchemar. Les carbones se déplaçaient et la carte, le croquis ne ressemblaient plus à rien. Il fallait recommencer plusieurs fois pour obtenir un résultat peu satisfaisant et je ne parle pas de dessiner une carte main levée au tableau ou sur un transparent<sup>234</sup>. J'ai assez peu enseigné la géographie – formatrice de lettres, puis professeur d'IUFM je me suis consacrée à la didactique du français – mais j'y ai vraiment pris plaisir tout en étant consciente d'avoir enseigné une « géographie de papa »<sup>235</sup> sauf peut-être avec mes élèves des sections hôtelières où je me suis passionnée pour la géographie touristique.

Ce « rêve familier » me rappelle que j'ai sûrement un peu effacé la géographie de mon enseignement.

*F. BOLLENGIER, PLP honoraire, formatrice lettres. Académie de Versailles*

## Le goût pour la géographie ?

C'était la fin des années 50, dans une petite école de village rural tarnais, l'instituteur, monsieur Chabert, avait organisé notre salle de classe pour pratiquer la pédagogie Freinet. Régulièrement à la fin d'un exercice, notre esprit vagabondait, s'évadait en parcourant les grandes cartes murales de Vidal de La Blache qui, alors, me semblaient tapisser le mur du fond de la salle.

On ne sait jamais ce qui se passe dans la tête des élèves, mais il reste, chez eux, des traces profondes de leur expérience scolaire. Dans le petit journal scolaire « *La faucille d'or* », journal que nous rédigions, illustrions, imprimions, puis diffusions dans le village, nous racontions nos sorties scolaires organisées par la coopérative scolaire

<sup>233</sup> Clin d'œil à ces vers célèbres de Verlaine « *Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant d'une femme inconnue, et que j'aime et qui m'aime...* » in *Mon rêve familier*, Paul Verlaine.

<sup>234</sup> Les « machines à alcool » et les « transparents » pour « rétroprojecteur » sont des accessoires que les moins de 30 ans ne peuvent pas connaître.

<sup>235</sup> Expression utilisée par de jeunes collègues pour qualifier la géographie qui ouvrait le tiroir géographie physique puis le tiroir géographie humaine.

que la section des grands gérait – la section du Certificat de fin d'études. Nous y décrivions les écluses du canal du Midi, la plage de Valras, la forêt landaise et la côte aquitaine, destinations de nos voyages scolaires hors de notre département. Parfois sans aller si loin, le maître nous conduisait tout près du village de Fréjairolles, au sommet du « pic ». Nous « arpentions » cette petite colline argileuse pour observer les paysages, comprendre leur organisation et nous dessinions tout ce que nous regardions : les parcelles de culture, les bois, les chemins, les mares, les maisons, etc. Plus tard professeur à Étiolles dans l'Essonne avec des élèves de l'école hôtelière j'organisais une sortie sur le terrain où l'observation de portes voûtées, anciennes caves, confirmait qu'Étiolles avait été un village de vignerons avant la crise du phylloxéra – fin 19<sup>ème</sup> siècle. Enseigner, pratiquer la géographie de cette manière, sur le terrain, était un vrai bonheur pour les élèves et pour moi.

S. BOUDON, PLP honoraire, formatrice histoire-géographie. Académie de Versailles

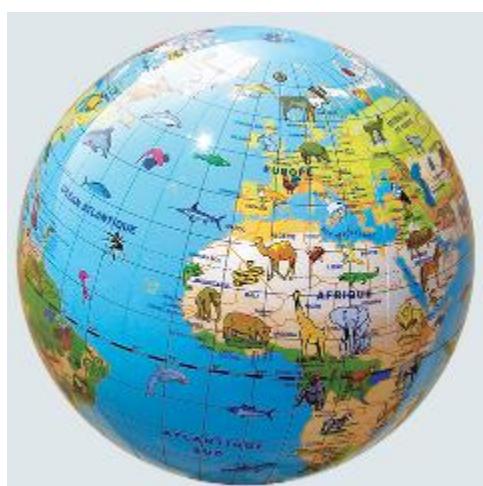
## Du steak haché frites à la longitude du requin marteau !

Un peu plus de trente ans en arrière, sur la route des vacances, un arrêt dans un restaurant avec un toit de chaume et une grande cheminée ! Le cadeau du menu enfant : un globe terrestre gonflable montrant les animaux de la terre à protéger.

En septembre, en géographie (classe de CAP comme en BEP), il fallait « se repérer sur terre ». Le cadeau du menu enfant (mis de côté par le papa) devint alors outil pédagogique et n'a jamais manqué d'air ! J'ai toujours trouvé des élèves volontaires pour « gonfler la Terre ». Elle n'était pas plate ! Ce ballon-globe passait de main en main et chacun pouvait alors donner à l'ensemble de la classe l'hémisphère où se trouvait tel ou tel animal, la latitude et la longitude de telle autre espèce en danger... Ce ballon déclenchaît toujours une foule de questions et les notions de latitude et longitude étaient acquises.

Au fil des années, le ballon avait tendance à se dégonfler et sa pression était surveillée par les élèves qui demandaient toujours à « remettre un peu d'air ». C'était bien sûr avant l'arrivée en masse du gel hydroalcoolique ! Puis, au fil des années et des programmes, il fut de moins en moins nécessaire de « gonfler la Terre » !

P. BRUNET, PLP honoraire lettres-histoire-géographie. Académie de Versailles



Source des images : <https://www.barsglobesmappemondes.com/boutique/globes-gonflables/animaux-de-la-terre-30-cm.html>

## La géographie et moi... une longue histoire !

École primaire... Une carte des principales voies de chemin de fer s'étale devant moi, je dois la mémoriser. Quel ennui ! J'ai déjà appris tous les départements, tous les chefs-lieux, tous les fleuves et toutes les montagnes de France. Je dois être capable de reproduire tout cela sur un fond vierge. Je préfère de beaucoup rêver de paysages

lointains, exotiques en regardant la grande carte cartonnée d'Afrique pleine de couleurs suspendue au mur de l'école : elle me parle d'un ailleurs autre que mon petit village de Gascogne. Ennui et évasion donc, mais aussi lieu d'acquisition de solides repères (je m'étonne toujours à l'heure actuelle que des adultes, sérieux et instruits, méconnaissent certaines régions de France, soient incapables de situer telle ville sur le territoire français).

**Au collège et au lycée** les cours de géographie ne m'ont pas laissé un souvenir impérissable. Je me souviens seulement d'un énorme engin, un épiscope, qu'utilisait en classe de première et de terminale le professeur pour projeter des cartes, des photos sorties de manuel ou autre ouvrage : on fermait alors les rideaux, l'image apparaissait... un peu de magie entraînait dans la classe !

**En faculté** j'ai pris goût à la géographie en poursuivant mes études d'histoire. J'ai beaucoup aimé la géographie physique et les cartes qu'on élaborait soigneusement (enfin !... J'essayais !) au Rotring et à l'encre de Chine, les sorties sur le terrain (souvenirs émus d'une journée de découverte du massif de La Clape), les enquêtes à mener auprès d'acteurs économiques. Je me souviens en particulier d'un entretien que j'avais mené auprès d'un agriculteur de la vallée de la Garonne qui s'était lancé dans la culture de haricots verts sous contrat, entretien passionnant dans lequel il expliquait en particulier les avantages et les contraintes de ce système de production. J'étais fière, satisfaite... je tenais mon sujet. Las, la cassette audio sur laquelle j'avais enregistré les échanges a eu un problème et j'ai dû tout rembobiner à la main, avec la peur constante que la bande ne se casse : la transcription de ce travail m'a pris des heures et des heures et je n'ai pu rendre mon mémoire qu'à la dernière minute !

**À l'ÉNNA<sup>236</sup>** j'ai découvert la géographie touristique dont l'enseignement était obligatoire dans les classes de BEP préparant aux métiers de l'hôtellerie : elle visait à faire découvrir le potentiel touristique (et culturel) d'une région. Tout le groupe des stagiaires a expérimenté l'intérêt de cet enseignement lors d'une sortie dans la région de Cahors où l'étude des paysages s'est terminée par une dégustation des produits du terroir : les chants furent nombreux dans le car qui nous ramenait à Toulouse !

**Professeur d'histoire géographie en lycée professionnel**, je n'ai pas éprouvé de difficulté particulière à enseigner la géographie. J'ai le sentiment en revanche d'avoir eu plus de mal à intéresser mes élèves en géographie qu'en français ou en histoire, surtout avec les classes de CAP à 36 élèves au début de ma carrière. Difficile d'aller sur le terrain avec une seule heure de « Connaissance du monde contemporain » par semaine. Dès que le cours s'y prêtait j'utilisais le diaporama. Les diapos étaient de qualité médiocre, le chariot contenant les diapos se coinçait régulièrement : des sueurs froides pour la professeure, mais cette approche des savoirs par l'évasion, ça marchait ! Des moments d'angoisse donc mais aussi d'étonnement hilare quand un élève m'interrogeait après que j'ai eu distribué à la classe une carte de la France en anamorphose : « M'dame, on est pas des tèbés en géo mais ça c'est pas une carte de France ! »

Un dernier mot pour conclure ! En tant qu'inspectrice j'ai assisté à de nombreux cours de géographie mais moins qu'en français ou en histoire : sur 301 inspections, 47 concernaient la géographie. Ce chiffre confirme ce sentiment de discipline un peu délaissée mais c'est pourtant là que j'ai vu le moins de professeurs en difficulté !

A. COUDERC, IEN honoraire. Académie de Versailles

### À l'Est, du nouveau...

C'était en 2007. Lycée Fernand-et-Nadia-Léger. Une nouvelle fois, nous avions décidé de construire un projet pluridisciplinaire intégrant certains points leviers des programmes d'histoire et de géographie — d'une part, la Deuxième Guerre mondiale

<sup>236</sup> Ayant choisi d'être professeure d'histoire-géographie en lycée professionnel, j'ai fait ma formation à l'École Normale Nationale d'Apprentissage de Toulouse.

et ses conséquences et d'autre part la notion de territoire et d'aménagement du territoire à l'échelle européenne. Il se trouve que par ailleurs, nous avions la possibilité d'accueillir Gwenaëlle Stubbe, jeune autrice belge en résidence et d'associer à l'ensemble un voyage de quelques jours dans le périmètre que nous aurions fixé et exploré en cours. À l'évidence, tous les éléments rassemblés convergeaient vers le Nord-Est et nous avons demandé leur avis aux élèves de baccalauréat professionnel concernés par le projet.

Une élève a exprimé son désir de travailler « plutôt sur le Sud », ajoutant à son argumentation : « Pour moi, l'Est n'existe pas. » C'était justement l'argument décisif : en appui sur cette assertion négative, nous avons décidé de faire en sorte que l'Est existe fortement grâce au projet, un vrai défi. Nous avons monté le dossier nécessaire au financement d'un voyage. Puis, sans entrer dans tous les détails d'une riche réalisation, nous avons commencé par situer sur une carte l'espace ciblé, lequel a donné son titre au projet : « À la découverte de la Grande Région », demandant aux élèves, à travers un travail de recherche par groupes, d'associer la notion de coopération à une réflexion sur les régions concernées, soit la Lorraine, la Wallonie, la Sarre, la Rhénanie-Palatinat et le Luxembourg. Gwenaëlle Stubbe s'est investie de manière créative dans les préparatifs, proposant une liste de noms de villages wallons, des informations et des souvenirs à partir desquels les élèves ont écrit des fictions. La question des frontières, des partenariats transfrontaliers, liée à l'histoire, a été abordée, ainsi que le rôle de la Commission Européenne dans le développement d'un espace de mutualisation situé entre la Meuse, la Moselle, la Sarre et le Rhin. Ce travail de réflexion a constitué le préalable au voyage qui a eu lieu ensuite en Grande Région, de Verdun à Namur en passant par Nancy, Sarrebruck, Trèves et Luxembourg. Cette année-là, la ville de Luxembourg était capitale européenne de la Culture : nous avions écrit au Parlement Européen et c'est l'ancien secrétaire général qui est venu nous guider jusqu'au bâtiment Konrad Adenauer (quartier du Kirchberg) après nous avoir emmenés dans la maison natale de Robert Schuman à Clausen, faubourg de Luxembourg, non loin du cimetière allemand rappelant le prix payé par ceux qui ont été entraînés dans les ravages guerriers, avant la création de l'Union Européenne.

Exposition avec cartes, lectures d'un recueil de textes écrits par les élèves, projection d'un petit film, photographies ont été partagées avec enthousiasme à Argenteuil. « Maintenant, l'Est existe vraiment. », nous a dit ce jour-là l'élève anciennement contestatrice, en nous remerciant.

C. ESCHENBRENNER, PLP honoraire lettres-histoire-géographie. Académie de Versailles. Ex-co-responsable du programme Dix Mois d'École et d'Opéra

### J'ai toujours aimé la géographie.

Je revois notre institutrice de CM2, mademoiselle Fournier, tracer de grands carreaux au tableau noir et, relayant plusieurs mystérieux points, faire apparaître comme par magie le Massif Central. En ajoutant ces mots qui me semblaient alors sibyllins : « Si déjà vous faites ça au bac... ».

Quinze ans plus tard, à l'ENNA de Paris sud, quand les « littéraires » comme moi appréhendaient le jugement de madame Masbou, notre formatrice, sur leur leçon de géographie, je choisissais crânement de présenter devant mes condisciples un cours sur « l'évolution des reliefs côtiers ». Et sous les yeux légèrement ébahis des élèves de 1<sup>ère</sup> année du CAP Fleuriste-plumassier qui nous servaient de cobayes, la Pointe du Raz se battait comme un lion contre les tempêtes tandis que les cordons littoraux de la côte du Roussillon racontaient l'action sournoise de la mer Méditerranée sur le rivage... J'ai souvent pensé que, fille d'un géomètre rural, la fréquentation des cadastres et la manipulation des outils paternels m'avaient dotée de quelques prédispositions pour cette discipline... Penchée sur le plan du cadastre à noter les orientations d'une parcelle (« au nord, au levant, au couchant, au midi... »), tracer à main levée sur mon carnet Rhodia le croquis d'un champ que mon père venait d'arpenter, ajouter la présence de haies ou d'un fossé qu'il fallait deviner dans l'ondulation des blés, trouver l'heure à la position du soleil, distinguer le nord en cherchant la mousse sur le tronc des arbres, bref me déplacer avec aisance dans un espace donné, tout cela m'était devenu familier. Et quand, vingt ans plus tard, j'ai dû silloner les routes de la Bretagne sud que je découvrais, j'avais la carte dans la tête,

un solide sens de l'orientation même quand la brume se levait un peu avant Quimper. Et encore aujourd'hui, ni Waze ni le GPS de mon téléphone ou de l'ordinateur de bord de ma voiture ne m'a fait abandonner les cartes routières à différentes échelles que je collectionne avec amour !

Je n'ai jamais remarqué que mes élèves aimaient – ni ne détestaient d'ailleurs – cette discipline... Mais je me rappelle comment je l'enseignais ! L'étude du climat aux États-Unis devenait avec moi une vaste épopée où masses d'air tropicales et masses d'air polaires s'affrontaient au milieu des grandes plaines sans défense... Je me rappelle aussi comment l'éruption de la Soufrière avait donné lieu à un récit digne du même genre littéraire. Plus tard, quand les nouveaux programmes de BEP mirent « les milieux » (agricoles, industriels, urbains, de loisirs...) à l'étude, je prétendais, devant des PLP parfois sceptiques, que la projection de deux cartes – celle des communes de la ville nouvelle de Saint-Quentin-en-Yvelines en 1950 et la même en 1980 – suffisait pour faire comprendre aux élèves du lycée de Trappes ou de celui d'Élancourt pourquoi et comment ils en étaient arrivés à habiter là, qui l'avait décidé et pourquoi. Et pourquoi aussi un quartier s'appelait « les Sept Mares » et un autre « la Mare aux Saules ». La question des géographes, « pourquoi là et pas ailleurs », m'est toujours apparue comme fondamentale pour faire comprendre aux élèves l'organisation que ce soit celle de leur environnement proche – leur ville, leur quartier – ou celle des grands ensembles géopolitiques, là où la géographie aide à comprendre l'histoire et le monde...

Et aujourd'hui, c'est avec mon petit-fils de 12 ans que je confronte la carte de l'ex-URSS et celle de l'Europe actuelle pour lui faire comprendre le destin de l'Ukraine. Ou que je démonte le puzzle des États du Moyen-Orient pour tenter de deviner avec lui s'il y aura un jour un État palestinien. Ou que je transforme en croquis les falaises du Royans (dans le parc naturel du Vercors) pour expliquer la longueur du trajet en voiture de Valence à Vassieux-en-Vercors...

F. GIROD, IA-IPR honoraire. Académie de Versailles

## « Ah ! Madame j'ai pensé à vous quand on a été inondé ! »

J'ai débuté le programme de terminale baccalauréat professionnel pour l'année scolaire 2024-2025, par le thème de géographie « Les sociétés et les risques : anticiper, réagir, se coordonner et s'adapter ». Afin de rendre l'étude des risques plus concrète pour mes élèves et permettre à chacun de s'approprier le vocabulaire grâce à une situation réelle, je leur ai demandé de choisir un événement d'actualité de leur choix illustrant un risque à présenter brièvement à l'oral tout au long de la séquence<sup>237</sup>. Or ce mois de septembre 2024 a été ponctué de catastrophes climatiques qui ont jalonné les JT et autres flux d'actualité. Quelle inquiétante ironie du sort ! Bien sûr, ça tombait bien ! Les élèves ont joué le jeu à plusieurs reprises et, avec un extrait de JT à l'appui ou une autre source, plusieurs événements climatiques ont notamment été présentés.

Après son stage, un élève revient en me disant : « Ah ! Madame j'ai pensé à vous quand on a été inondé. Oui, nous avons aussi été inondés en Essonne en octobre 2024 ! J'avais de l'eau plein la cave et le garage, c'était la poisse mais j'étais content de dire à mon père que c'était un risque à cause d'un aléa et d'un enjeu et tout. Bon il s'en moquait sur le moment mais moi j'étais content ! J'ai compris ! Je peux retenir cet exemple pour le bac, hein dites ? J'aurais même pu faire un croquis comme on a fait en classe sur l'avant - l'après mais ça fait abusé quand même. Mais quand même je me suis dit c'est chaud si ça arrive partout même chez nous en région parisienne. C'est chaud le réchauffement climatique. On peut faire quoi ? (...) »

Je voulais du concret, j'ai été servie ! Professeure de géographie je reste plutôt

<sup>237</sup> Ce petit oral était noté en bonus avec la possibilité de rendre compte hors la classe avec un audio par exemple ou une petite vidéo à poster sur le drive Pearltrees.

optimiste, les élèves ont mis en pratique le vocabulaire géographique : aléa, risque, enjeux, risque systémique, risque naturel, risque technologique, PPR, acteurs. Beaucoup sont ravis d'avoir travaillé la géographie depuis la seconde professionnelle : « *C'est pas mal en fait la géo, on a fait des croquis, tout ça, car on a colorié, dessiné mais pour montrer plein de trucs sur la vie, les gens qui occupent l'espace, ce qui circule partout, pourquoi là, les conflits pour les ressources, la pollution, c'est utile en fait.* »

P. PREKESZTICS, PLP LH, formatrice lettres. Académie de Versailles

### La géographie dans tous ses états !

Avec les élèves, les candidats aux concours ou nos concitoyens dans les jeux télévisés, la géographie est maltraitée.

À la télé ! « La Seine se jette dans le Rhône » qui lui « se jette dans l'Atlantique », bien sûr... la Normandie est une ville et l'Argentine un continent...

Au concours de recrutement des futurs enseignants en lycée professionnel, quelques « perles » surprennent : « *le vignoble bordelais produit du pastis* » ou sur la carte IGN le sigle « *station d'épuration* » signifie « *une église dédiée à Ste Épure* » !

En classe, la consigne : « faites une carte de la France avec les principales villes, vous pouvez décalquer la carte » est très simple mais ensuite si l'élève ne positionne pas son calque correctement il arrive que la Bretagne se retrouve à l'est, et donc l'Alsace à l'ouest avec Brest en Alsace et Strasbourg en Bretagne !

Devant l'incompréhension évidente de la partie du cours évoquant la tectonique des plaques, j'ai demandé aux élèves s'ils aimeraient les îles flottantes ou les œufs à la neige. Grand moment de stupéfaction et de joie en pensant que j'allais leur en faire déguster ! Mais non ! C'était juste pour leur faire imaginer le phénomène lorsqu'on secoue un peu trop le plat ! Déception mais ils avaient compris les mouvements de l'écorce terrestre. Merci la gastronomie !

C. ROUYER. PLP honoraire, formatrice histoire-géographie. Académie de Versailles



Extrait de « *L'incroyable histoire de la géographie* », Benoist Simmat, Philippe Bercovici et Jean-Robert Pitte, © éditions Les Arènes, 2024. Ici Jacqueline Beaujeu-Garnier docteure en Géographie, chargée de cours à la Sorbonne, spécialiste de géomorphologie puis de géographie urbaine, marque l'enracinement des femmes dans une discipline universitaire dominée par les hommes.

# Lu, vu, écouté... pour vous

*Cette nouvelle rubrique présente les « coups de cœur » de Françoise Bollengier, Françoise Girod, Aurore Lecomte, Pascaline Prekeszics et Suzanne Boudon. Elles invitent tous les lecteurs et lectrices à partager les leurs dans un prochain numéro.*

## De la Géographie à l'École à la Géographie de l'École : « L'École : resserrement des espaces et des esprits »

Entretien avec Pascal Clerc. (Propos recueillis par Djéhanne Gani pour le numéro du 13 septembre 2024 du Café pédagogique)

Un des numéros de rentrée du café pédagogique (13/09/2024) publie un entretien avec le géographe Pascal Clerc sur « la géographie des espaces scolaires ».

Les propos du géographe établissent un lien entre la conception des espaces des écoles et leurs projets éducatifs. Les établissements ont tendance à se couper du monde extérieur et Pascal Clerc y voir un « resserrement des espaces et des esprits ». L'espace clos favorise la surveillance et prévient de toute intrusion d'individus potentiellement dangereux d'où l'émergence d'une contradiction entre une angoisse sécuritaire qui exige un espace fermé – conception ancienne d'une école, l'école sanctuaire coupée de la société – et le choix pédagogique d'une école ouverte au monde. Cette architecture de la séparation implique un enseignement fondé sur la transmission auquel correspond la classe traditionnelle. Pascal Clerc suggère de faire le choix d'un enseignement fondé sur l'apprentissage, ce qui suppose de remplacer « la salle de classe » par des espaces dédiés à la diversité des démarches pédagogiques mises en place.

Voir sur le site : <https://cafepedagogique.net/2024/09/13/entretien-avec-pascal-clerc-lecole-resserrement-des-espaces-et-des-esprits/>

CLERC Pascal, « *Émanciper ou contrôler ? Les élèves et l'école au XXIe siècle* », préface de Philippe Meirieu, édition Autrement, collection Haut et Fort août 2024. Pascal Clerc est professeur des universités à l'université de Cergy en didactique et épistémologie de la géographie. Ses recherches portent entre autres sur les écritures en géographie, géographie et littérature, géographie sensible, géographie des émotions.

## Élisée Reclus : un écrivain et un géographe

Élisée Reclus (1830-1905) est considéré comme un précurseur de la géographie sociale, de la géopolitique et de l'écologie.

Il n'enseigne pas en France – son engagement dans le mouvement anarchiste l'en écarte – mais occupe un poste dans une université libertaire<sup>238</sup> en Belgique. Une grande partie de son œuvre est consacrée au moyen d'enseigner la géographie. On retiendra par exemple :

### L'enseignement de la géographie extrait de « *La Joie d'apprendre* »

C'est un traité d'éducation dans lequel Élisée Reclus expose ses conceptions pédagogiques, ici appliquées à la géographie. On y découvre certes l'anarchiste, mais aussi un théoricien de l'apprentissage qui propose des démarches que ne renieraient pas les didacticiens contemporains.

**Histoire d'un ruisseau** est un récit géographique qui, par une succession de descriptions aux qualités littéraires, retrace les étapes de la vie du ruisseau des

<sup>238</sup> Université nouvelle, créée par des intellectuels proches du socialisme libertaire, qui ne délivrait pas de diplômes et dont aucun des professeurs n'était rétribué.

glaciers à la mer. La rigueur de l'écriture géographique « *La pente rapide exposée au soleil du midi est revêtue d'herbes et d'arbustes qui se plaisent dans un terrain sec.* » alterne avec des passages poétiques « *des aunes qui ombragent la source et des sillons qui rayent le flanc de la colline, au-delà des ondulations vaporeuses* » ou fantastique « *...la voix de l'eau se répercute en longs échos des cavités sonores et on croit entendre les roches elles-mêmes pousser des clameurs... Tous ces objets prennent des dimensions fantastiques* ». Au détour d'un chapitre pointe le politique engagé « *non loin de la magnifique demeure seigneuriale... des maisonnettes en brique, noircies par la houille, s'alignent au milieu d'un espace jonché de débris sans nom et parsemé de flaques d'eau fétides* » et l'écologiste « *L'homme (...) a trouvé moyen de détruire ces races prolifiques. Il a exterminé en entier nombre d'espèces qui vivaient dans les ruisseaux* ».

**Histoire d'une montagne** s'adresse à un jeune public et à des lecteurs populaires. Un narrateur raconte, à la manière de Rousseau dans *Les Rêveries du promeneur solitaire*, une promenade en montagne, la rencontre d'un montagnard qui justifie une succession de textes explicatifs et descriptifs touchant à la géographie et le rappel de récits légendaires.

Élisée RECLUS (1830-1905) est considéré comme l'un des géographes les plus importants de son temps. Très engagé politiquement il a milité au sein du mouvement anarchiste. Il a publié de nombreux textes et ouvrages politiques, géographiques, entre autres *Histoire d'un ruisseau*, *Histoire d'une montagne*, *Nouvelle Géographie universelle*, *L'Homme et la Terre*. L'édition originale de *L'Homme et la Terre* comprend six tomes (Livres 1 à 4) publiés en 1905. Aujourd'hui l'édition électronique reprend le découpage en quatre livres.

RECLUS Élisée, KROPOTKINE P. « *La joie d'apprendre* », éditions Héros-Limite coll. Feuilles d'herbes.

RECLUS Élisée, « *Histoire d'un Ruisseau* » Flammarion collection Librio 71 Philosophie n° 1371.

RECLUS Élisée « *Histoire d'un ruisseau* » suivi d'« *Histoire d'une montagne* », éditions Arthaud collection « *les fondamentaux de l'écologie* ».

## Vous avez dit : spatio-féminisme ?

Le mercredi 11 septembre 2024 sur France Inter dans son émission Zoom Zen, Matthieu Noël reçoit l'historienne Nephtys Zwer, spécialiste de la cartographie. Sur le mode humoristique qui lui est propre, Mathieu Noël l'interroge sur ce qu'il faut comprendre par « spatio-féminisme ». On apprend que le spatio-féminisme ne parle pas des femmes astronautes mais de la place qui est réservée à la gent féminine dans l'espace social. Des témoignages vont dans le sens de l'étude menée par l'historienne : les femmes sont souvent reléguées dans un espace plus restreint que celui des hommes et ces derniers ne cèdent pas vraiment leur avantage. « *Quand, avec une poussette, je croise un homme sur le trottoir c'est moi qui dois m'écartez pour le laisser passer* » constate une jeune femme.

À écouter en podcast sur France Inter

<https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/zoom-zoom-zoom-zoom-zen-du-mercredi-11-septembre-2024-4972420>

Et sur France Culture : Questions du soir, l'idée, 10 septembre Quentin Lafay Le spatio-féminisme selon l'historienne Nephtys Zwer :

<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/l-idee/le-spatio-feminisme-selon-nephtys-zweg-1394949>

Pour aller plus loin on peut lire :

**Pour un spatio-féminisme, de l'espace à la carte** de Nephtys Zwer.

Spécialiste de la cartographie, Nephtys Zwer, dans « **Cartographie radicale/Contre cartographie** » écrit avec Philippe Recacewicz, renouvelle l'approche cartographique, Elle compare la carte traditionnelle qui mentionne des lieux, des repères, représente un espace, décrit ses caractéristiques, renseigne sur les distances avec des cartes qui ne répondent pas à ces critères, des cartes qui inventent des codes de représentation, qui protestent, qui dénoncent ; on parle alors de « cartographie critique ou de contre cartographie ».

Nephtys ZWER est historienne, chercheuse en histoire de la culture. Son domaine de recherche : la contre-cartographie, les modes de représentation visuelles des usages de l'espace, l'épistémologie de la cartographie.

Philippe RECACEWICZ est géographe et cartographe, il a poursuivi des travaux avec la presse géopolitique de l'Europe. Il est engagé dans la recherche autour de la cartographie radicale. Depuis 2016 il est associé en tant que chercheur à l'université d'Helsinki.

ZWER N., « *Pour un spatio-féminisme, de l'espace à la carte* », Éditions La Découverte, collection Cahiers libres septembre 2004.

Nephtys ZWER et Philippe RECACEWICZ, « *Cartographie radicale. Explorations* », Éditions La Découverte, collection Dominique Carré, 2021.

## Haro sur les clichés géographiques

### « 9 idées reçues sur l'enseignement de la géographie »

C'est un ouvrage qui s'adresse avant tout à un public large : enseignants, curieux, étudiants. Le collectif d'auteurs propose de mettre en discussion des clichés associés au cours de géographie et à ses finalités, afin de donner des idées de pratiques aux collègues. Parmi ceux-ci : « *En géographie, on ne zoome pas sur la carte* », « *la géographie n'est pas la petite sœur de l'histoire* », ou encore sur le statut du document en cours de géographie.

BABIN C, GRONDIN P, FÉROL K, MAURICE J, NAUDET C, BUNNIK B, LECOMTE A « *9 idées reçues sur l'enseignement de la géographie* », collectif, 2024, Adapt SNES éditions

### Le blog de B. Tratnjek « *Enseigner la géographie* »

Sur son blog Bénédicte Tratnjek donne des pistes pour un enseignement géographique à partir d'un exemple d'actualité, les JO de Paris 2024. Elle propose « *Une géographie critique des Jeux olympiques : (més)usages scolaires d'une question d'actualité* ».

Voir le blog : <https://doi.org/10.58079/125fg> consulté le 27 août 2024.

## Apprivoiser la géographie :

### « *On peut découvrir la planète devant son assiette* » :

C'est une des « *bonnes astuces de Jean-Robert Pitte* ». (Propos recueillis par Romain Gubert dans un numéro Hors-série du journal Le Point « *les astuces des profs pour faire réussir leurs enfants* » (août-septembre 2021).

Professeur à l'École normale supérieure, Jean-Robert Pitte explique comment il transmet, à de jeunes enfants, sa passion de la géographie à partir d'une question, sur un produit ou sur le pays d'un parent éloigné, qui va conduire à consulter une carte. Il n'hésite pas à se servir de la passion des adolescents pour les jeux vidéo riches en cartes.

Plus savoureux pour nous : étudiants agrégatifs d'histoire/élèves de LP même combat ! Comme nos collègues qui font réaliser à leurs CAP des cartes de leur quartier de banlieue, Jean-Robert Pitte envoie ses étudiants dessiner la carte du Quartier latin. Enfin il défend la vulgarisation (par voie télévisuelle) – que refusent certains universitaires – qu'il pense être un bon moyen d'ouvrir les non-initiés à la connaissance.

Pour en savoir plus sur ce que dit Jean-Robert Pitte de la géographie :

### « *À quoi sert la géographie ?* »

Le colloque organisé par Jean-Robert Pitte et Perrine Michon dans le cadre du centenaire de la Société de géographie en avril 2022 est accessible sur le site de l'académie de Nantes

<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/histoire-geographie-citoyennete/approfondir-/comptes-rendus/a-quoi-sert-la-geographie-colloque-de-la-societe-de-geographie-1438456.kjsp?RH=PEDA>

On peut lire CAIRN INFO les Actes du colloque « *À quoi sert la géographie ?* », ouvrage collectif sous la direction de Jean-Robert Pitte et Perrine Michon. Pour un accès rapide, les titres des chapitres sont mentionnés.

Copier cette adresse pour y accéder : <https://shs.cairn.info/a-quoi-sert-la-geographie--9782130833413?lang=fr>

Voir aussi l'ouvrage de PITTE J-R et MICHON P. « *À quoi sert la Géographie ?* » Presses Universitaires de France, 2021.

### « *L'incroyable histoire de la géographie* ».

Jean-Robert Pitte, géographe, président de la Société de géographie, secrétaire perpétuel de l'académie des sciences morales et politiques, professeur des universités aborde ici tous les temps de la géographie depuis les premiers géographes en passant par les explorateurs, les diplomates, les hommes de pouvoir, les universitaires, les écrivains, jusqu'aux journalistes. Le choix de la bande dessinée facilite notre entrée en géographie.

PITTE J-R, SIMMAT B., BERCOVICI P. « *L'Incroyable Histoire de la géographie* », 200 ans d'exploration du monde », Éditions les Arènes BD, Paris 2021.

# Bulletin d'adhésion

## Année 2025

# *interlignes*

*Association des professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel*  
Académie de Versailles (association loi 1901)

**Bulletin et cotisation à retourner à**

La trésorière de l'Association *interlignes*

Chantal Donadey [chantal.donadey@gmail.com](mailto:chantal.donadey@gmail.com)

NOM.....Prénom.....

Établissement (nom, ville) .....

.....  
Adresse postale.....

.....  
Adresse électronique.....

Qualité (professeur, inspecteur, formateur, autre.).....

Discipline.....

Je choisis le montant de ma cotisation

- Cotisation simple montant 5 euros .....
- Cotisation de soutien : montant .....

**Modalités de paiement**

- Par chèque bancaire libellé à l'ordre d'*interlignes*

**à retourner à l'adresse postale de l'Association *interlignes***

**La trésorière, Chantal DONADEY 16 rue de Linlithgow  
78280 GUYANCOURT**

- Par virement bancaire : Crédit Mutuel Enseignants  
IBAN : FR76 10278064920002099010136

**en l'indiquant par courriel à Chantal Donadey [chantal.donadey@gmail.com](mailto:chantal.donadey@gmail.com)**

# Association *interlignes*<sup>239</sup>

## Bureau

<p><b>Présidente</b> <b>Françoise Girod</b> IA-IPR honoraire, académie de Versailles</p> <p><b>Vice-présidente</b> <b>Annie Couderc</b> IEN honoraire, académie de Versailles</p> <p><b>Rédactrice en chef de la revue</b> <b>Suzanne Boudon</b> Professeure honoraire, formatrice en histoire-géographie, ÉSPÉ d'Antony, académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise</p> <p><b>Secrétaires</b> <b>Françoise Bollengier</b> Professeure honoraire, formatrice en lettres, ÉSPÉ d'Antony, académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise</p> <p><b>Françoise Tabtab-Gerbino</b> Professeure honoraire de lettres-histoire-géographie, académie de Versailles</p> <p><b>Trésorières</b> <b>Chantal Donadey</b> Professeure honoraire, formatrice en lettres, ÉSPÉ d'Antony, académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise</p> <p><b>Marie Neaud</b> Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice académique, académie de Versailles</p> <p><b>Charge des relations avec les partenaires et le site</b> <b>Marie-Anne Brun Bernolle</b> Professeure de chaire supérieure en lettres classiques Chargée de mission formation continue et usages du numérique auprès de l'inspection de lettres, académie de Versailles</p> <p><b>Pierre Brunet</b> Professeur honoraire de lettres-histoire-géographie, académie de Versailles</p> <p><b>Loïc Seillier-Ravenel</b> IEN de lettres-histoire-géographie, académie de Versailles</p> <p><b>Charge de la communication</b> <b>Catherine Donnadieu</b> Professeure de lettres-histoire-géographie, Lycée Auguste Perret, Évry, académie de Versailles</p> <p><b>Laurence Mengelle</b> Professeure honoraire de lettres-histoire-géographie, formatrice, académie de Versailles</p>	<p><b>Ont participé</b> <b>à ce numéro 55 d'interlignes</b></p> <p><b>Georges Bénet</b> Professeur honoraire lettres-histoire-géographie, académie de Versailles</p> <p><b>Françoise Bollengier</b></p> <p><b>Suzanne Boudon</b></p> <p><b>Pierre Brunet</b></p> <p><b>Florence Cabaret</b> Professeure de gestion-administration, académie de Versailles</p> <p><b>Annie Couderc</b></p> <p><b>Christine Eschenbrenner</b> Professeure honoraire, Ex-co-responsable du programme Dix Mois d'École et d'Opéra, académie de Versailles</p> <p><b>Françoise Girod</b></p> <p><b>Aurore Lecomte</b> Maîtresse de conférence, didactique de la géographie Université Clermont-Auvergne- INSPE</p> <p><b>Christiane Rouyer</b> Professeure PLP honoraire, formatrice, académie de Versailles</p> <p><b>Les professeurs PLP et/ou formateurs de l'académie de Versailles</b></p> <p><b>Marie Laure Annonay</b></p> <p><b>Nathalie Germinal</b></p> <p><b>Delphine Moret</b></p> <p><b>Pascaline Prekeszics</b></p> <p><b>Julie Rolland</b></p> <p><b>Xavier Scellier</b></p> <p><b>Les professeurs PLP et/ou formateurs de l'académie de Créteil</b></p> <p><b>Bahar Moumen</b></p> <p><b>Jean Alexandre Caliapermal-Darmalingom</b></p> <p><b>Les professeurs PLP et/ou formateurs de l'académie de Nantes</b></p> <p><b>Pierre Louis Bodet</b></p> <p><b>Marina Bossard</b></p>
---	---

<sup>239</sup> *interlignes* Association des professeurs de lettres-histoire et géographie, en lycée professionnel, dans l'académie de Versailles (Association loi 1901).

# Réalisation du numéro 55, et les webinaires d'*interlignes*

*interlignes* remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont proposé et/ou rédigé les articles, contribué à l'illustration, à la mise en page, à l'assemblage, à la relecture du numéro 55 et facilité sa réalisation.

Merci aux éditeurs, aux dessinateurs de presse qui nous ont donné l'autorisation de publier quelques dessins si précieux qui apportent toujours une respiration dans chaque numéro. Depuis l'an dernier nous organisons deux webinaires : le « Rendez-vous » et les « Vendredis » d'*interlignes*.

The image is a promotional graphic for a webinar series. At the top, it says 'Lettres-Histoire dans l'académie de Versailles'. Below that is a thumbnail of a magazine cover for 'Lettres-Histoire' with the title 'interlignes' on it. The main title of the graphic is 'Les « Rendez-vous » d'*interlignes*'. Below the title is a subtitle: '« Enseigner la géographie dans un monde qui bouge : des pratiques motivantes pour une géographie citoyenne »'. Underneath this, the date and time are listed: 'vendredi 28 mars 2025 de 16h30 à 18h30 en visioconférence'. The bottom section is titled 'Les intervenants' and lists three speakers with their names and brief descriptions.

**Pierre COLIN**  
Maître de conférences en sciences de l'éducation - didactique de la géographie - à l'université de Cergy Pontoise.

**Avec des exposés de pratiques pédagogiques**

**Bahar MOUMEN**  
Professeure au lycée Louis Lumière de Chelles. Académie de Créteil  
« Aborder la carte sensible pour incarner les flux migratoires »

**Delphine MORET**  
Professeure au lycée des métiers Santos-Dumont de Saint-Cloud. Académie de Versailles  
Pratiquer une géographie citoyenne hors les murs au musée national de l'histoire de l'immigration par les « lessons Studies » (dispositif de formation collaboratif)

**Séverine ALBERT**  
Professeure au lycée des métiers Ampère de Morsang sur Orge et INSPÉ. Académie de Versailles  
« Coopérer en géographie : conception d'un éco quartier. »

Lettres-Histoire  
dans l'académie de Versailles



## Les « Vendredis » d'interlignes

« De la littérature à la  
géographie: lire par arpenteage »

Vendredi 23 mai 2025, de 16h30 à 18h  
en visioconférence

### Les intervenants

Introduire et articuler des démarches géographiques à la lecture par arpenteage d'une œuvre résistante pour en comprendre les enjeux.

#### Marina BOSSARD

Professeure de lettres-histoire-géographie au lycée Michelet de Nantes

*Lecture collaborative d'une BD qui intègre la construction de schémas systémiques en géographie: lecture par arpenteage de la BD « Les algues vertes, l'histoire interdite » d'Inès Léraud*

#### Alex ANTISTE

IEN de lettres-histoire-géographie dans l'académie de Versailles

*Rapide historique de l'arpenteage, pratique d'arpenteage au LP dans l'académie de Versailles et ailleurs, d'autres pratiques d'approche des savoirs et des savoir-faire en géographie, la transdisciplinarité*

#### Julie MAURICE

Professeure d'histoire-géographie au collège Maurice Genevoix à Montrouge, doctorante en didactique de la géographie

*« L'arpenteage au collège et au lycée, choix des supports d'apprentissage, la BD en particulier »*

#### Notes complémentaires à propos des intervenants :

Pierre COLIN, maître de conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation (Laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages) -EA 4507) CY Cergy Paris Université, formateur en didactique de la géographie à l'INSPÉ de Versailles. Il est intervenu sur la didactique de la géographie en lycée professionnel.

Julie MARCHAND, professeure d'histoire-géographie au collège Maurice Genevois de Montrouge, doctorante en géographie (URP 4434 Laboratoire de Didactique André Revuz, LDAR), Université Paris-Cité, formatrice en didactique de la géographie à l'INSPÉ de Versailles.

## AG d' *interlignes* ...

Samedi 28 juin 2025

### *L'association des PLP lettres-histoire de l'académie de Versailles*



- une revue



- un « Rendez-vous » annuel  
et un « Vendredi » en visioconférence



- une vie associative



- une page Facebook



Repas convivial après l'AG

## Mise en page et assemblage du numéro 55

**Suzanne BOUDON**

Professeure honoraire de lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles

**Florence CABARET**

Professeure de gestion-administration  
Lycée Robert Doisneau  
Avenue Serge Dassault  
91100 Corbeil-Essonnes  
Académie de Versailles

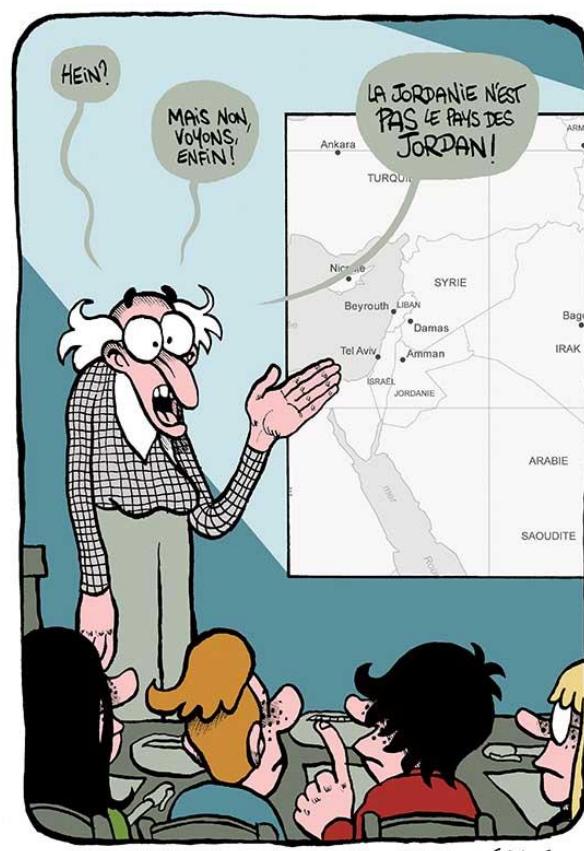
## Relecture

**Georges BÉNET**

Professeur honoraire de lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles

**Pierre BRUNET**

Professeur honoraire de lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles



Avec l'aimable autorisation de Fabrice Erre et des éditions Dargaud.  
« *Une année au lycée, Deuxième guide de survie en milieu pédagogique numérique* » par Fabrice ERRE, Dargaud 2015.