

L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE PROSPECTIVE : VERS LA CONSTRUCTION d'UNE NOUVELLE GEOGRAPHIE SCOLAIRE ?

Membre du Jury

Président du jury : M. Abdel-Karim Zaïd, professeur des universités, Sciences de l'éducation.
INSPE Lille Hauts de France, université de Lille

Directrice de Thèse : Mme Nicole Tutiaux-Guillon, professeure des universités émérite,
Sciences de l'éducation. INSPE Lille Hauts de France, université de Lille

Rapporteur : M. Philippe Hertig, professeur ordinaire, didactique de la géographie. HEP de
Vaud

Rapporteur : M. Jean-François Thémines, professeur des universités, géographie et didactique
de la géographie. INSPE de Normandie Caen, université de Caen Normandie

Examinatrice : Mme Sylvie Considère, maître de conférence HDR, didactique de la géographie.
INSPE Lille Hauts de France, université de Lille

Examinatrice : Mme Christine Vergnolle-Mainar, professeure des universités, géographie.
INSPE Toulouse-Occitanie-Pyrénées, Université de Toulouse-Jean Jaurès

**Thèse préparée et soutenue publiquement par Laurence Fouache le 5 mars 2021 pour
obtenir le titre de docteure en Sciences de l'Éducation**

Remerciements

J'adresse ma gratitude à Nicole Tutiaux-Guillon, directrice de thèse, qui m'a soutenue dans ce travail de longue haleine, avec à la fois bienveillance et exigence, tout en me laissant une grande liberté dans la conduite de mon travail. Elle s'est toujours rendue disponible pour m'aider dans ce travail de recherche.

Je sais gré à Mesdames Considère et Vergnolle-Mainar, Messieurs Hertig, Thémines et Zaïd d'avoir accepté de faire partie de mon jury, malgré leurs très nombreuses obligations et une situation sanitaire compliquée. Elles et ils montrent l'intérêt qu'ils portent ainsi à mon sujet de thèse.

Je remercie aussi mon Comité de Suivi de thèse composé de Denise Orange-Ravachol et Sylvie Considère, avec lesquelles les discussions ont toujours été constructives et ont grandement contribué à ma réflexion. Merci à Sylvie Considère pour nos longs entretiens et ses conseils toujours judicieux tant dans le travail d'écriture que dans la réflexion en didactique de la géographie.

Merci encore aux membres de l'équipe Théodile-CIREL pour ces moments riches d'échanges qui ont contribué à alimenter ma réflexion théorique et méthodologique. Merci tout particulièrement à Catherine Souplet qui animait le séminaire de doctorants pour ses conseils et à Abdel-Karim Zaïd.

Je pense aussi aux doctorants avec qui j'ai partagé ce parcours et particulièrement à Sophie Lépine, qui, en devenant représentante des doctorants de Théodile, a su nous redonner l'élan collectif dont nous avons besoin. Je pense aussi à Alain Sénécaïl, qui a brillamment repris le flambeau comme représentant des doctorants de Théodile, à Yanèle Poteau, à Senyo Klutse-Doe, à Isabelle Vandeveld. J'ai une pensée émue pour Mohamed Soula, qui n'a pas pu achever le parcours. Merci aussi à Valérie Lantoiné, secrétaire du CIREL, pour son efficacité et sa disponibilité.

Je suis reconnaissante aux membres du Lieu d'Éducation Associé (LÉA) Debeyre et particulièrement à Natalie Malabre, inspectrice d'académie, inspectrice pédagogique régionale, qui m'a intégrée au groupe, a valorisé mon travail de recherche et m'a apporté toute l'aide que j'ai pu lui demander. Je pense aussi à Sophie Nilson, Sonia Laloyaux, Laura Carbonnier, Anne Jeandel, Claire Michez-Grenier, Gabriel Kleszewski et Véronique Clabaux-Coquart.

Je remercie particulièrement les enseignants qui m'ont accordé des entretiens et sans qui rien n'aurait été possible, puisque l'armature de la recherche est bâtie sur ces rencontres, chacune particulière et toutes intéressantes.

J'ai une pensée pour mes collègues du collège Franklin, qui m'ont soutenu dans ce travail par leurs encouragements et leur gentillesse. Merci à Paul Marcheville, mon principal, qui a toujours signé sans sourciller mes demandes de report de cours quand il s'agissait de participer à des colloques ou à des séminaires.

Enfin, last, but not least, je remercie particulièrement Sébastien Argiolas, mon relecteur attitré, personnel et bénévole, qui a ses heures perdues s'occupe aussi de la maison, des enfants et de la cuisine.

Table des Matières

REMERCIEMENTS	3
TABLE DES MATIERES	5
TABLE DES ILLUSTRATIONS DES TABLEAUX.....	11
TABLE DES ILLUSTRATIONS DES FIGURES.....	12
INTRODUCTION	19
1 CADRE THEORIQUE	25
1.1 La Prospective, histoire et évolution récente.....	25
1.1.1 La prospective, une histoire récente	25
1.1.2 Un statut scientifique discuté et discutable	27
1.1.3 Géographie et prospective, un couple solide.....	31
1.2 La géographie prospective au collège, une innovation ?.....	35
1.2.1 Une recherche sur une innovation disciplinaire.....	35
1.2.2 Conceptions des enseignant.e.s d'histoire-géographie	37
1.2.3 L'innovation, un forçage de la forme scolaire	41
1.2.4 Les formes scolaire et didactique de la géographie scolaire classique	44
1.2.5 Vers un autre paradigme ?	48
1.2.6 La prospective pour forcer la géographie scolaire ?	49
1.3 Dans la classe, l'enseignant à la manœuvre	55
1.3.1 Comprendre l'activité des enseignants : la clinique de l'activité	55
1.3.2 Une construction sous la houlette du contrat didactique.....	57

1.3.3 Le milieu mis en place et l'Action conjointe.....	59
1.3.4 Le jeu didactique.....	61
1.3. 5 Les jeux épistémiques.....	62
2 LE CADRE METHODOLOGIQUE	65
21 Le corpus de la thèse	65
2.2 Quels questions pour quelle méthodologie ?.....	66
2.3 A la recherche des images	67
2.4 Méthodologie choisie pour l'analyse du corpus	68
2.4.1 Méthodologie pour l'analyse des programmes	68
2.4.2 Méthodologie pour l'analyse de l'activité des enseignants	71
2.4.2.1 Les entretiens semi-directifs avec les enseignant.e.s	71
2.4.2.1.1 Le choix des entretiens et de l'enquête qualitative plutôt que quantitative	71
2.4.2.1.2 Rechercher des enseignants pour l'enquête	73
2.4.2.1.3 Quel espace pour tenir un entretien ?.....	79
2.4.2.1.4 Le positionnement de chercheuse face au professeur.e interviewé.e.....	79
2.4.2.1.2 L'analyse des écrits fournis et l'image énoncée.....	89
2.4.2.1.2 La construction d'une grille d'analyse.....	89
3 L'ETUDE DU CORPUS.....	98
31 Voyage autour des programmes	98
311 L'analyse des programmes	98
3111 L'analyse	99
3112 L'analyse lexicométrique.....	100

312 L'analyse des entretiens des conceptrices du programme	108
3.1.2.1 Comment s'est construit le programme de cycle 3	108
La constitution de l'équipe.....	108
La conception même du programme.....	110
Les difficultés ressenties par les conceptrices du programme	111
Les choix faits pour la rédaction du programme	112
3.1.2.2 Image de ce que doit être la géographie ordinaire pour les conceptrices du programme	113
Image de la géographie ordinaire dans les discours des conceptrices du programme.....	113
3.1.2.3	114
Finalités de la géographie de référence des conceptrices du programme.....	115
3.1.2.4 Les images déclarées de la géographie prospective dans le programme de cycle 3.....	117
3.1.2.4.1 Une idée au long cours	117
3.1.2.4.2 La géographie prospective, une géographie différente ? Quels apports ?	118
3.2 l'Analyse des entretiens et matériaux fournis par les enseignants	122
3.2.1 L'Analyse des entretiens des enseignant.e.s qui choisissent majoritairement la situation d'enseignement pour la géographie ordinaire.....	123
3.2.1.1. Jane, ou la difficulté à quitter une situation d'enseignement	123
3.2.1.2 Léa ou la difficulté à mettre en place une situation d'apprentissage.....	143
3.2.1.3 Emmanuelle ou l'histoire d'une séquence ratée	152
3.2.1.4 Colombe ou l'expérience de la jeunesse.....	166
3.2.1.5 Emma ou l'expérience de la jeunesse (2).....	175
3.2.1.6 Anne-Laure ou la volonté de se former	184
3.2.1.7 Alceste, L'allergique à l'innovation	191

3.2.1.8 Conclusion pour les profils qui présentent une situation d'enseignement pour la géographie ordinaire.....	199
3.2.2 Les autres profils labiles	200
3.2.2.1 Irène, une labilité entre trois profils	200
3.2.2.2 Cynthia ou la difficulté à basculer	229
3.1.2.3 Conclusion pour les autres profils labiles.....	238
3.2.3 Des profils stables : d'une situation d'apprentissage à une solution d'apprentissage	239
3.2.3.1 Pedro, un profil d'innovateur ?	239
3.2.3.2. Séverine ou l'équilibre entre cadrage et imagination.....	256
3.2.3.3 Christophe ou le bon élève	271
3.2.3.4 Virgile ou le pied à l'étrier par les collègues	281
BIBLIOGRAPHIE	300
4 LES SOURCES.....	313
4.1 Les sources pour l'analyse des programmes	313
4.1.1Extrait du programme de cycle 3.....	313
4.1.2 Extrait du programme de Cycle 4	320
4.1.3 Entretien avec Natalie Malabre, Une des conceptrices du programme et IA-IPR.....	327
4.2 Sources inhérentes aux entretiens avec les enseignants	340
4.2.1 Jane	340
4.2.1.1 La transcription de l'entretien.....	340
4.2.1.2 Les préparations de cours fournies.....	354
4.2.4.1.2.1 La première présentation	354
4.2.1.2.2. La seconde présentation.....	358

4.2.1.2.3. La fiche de révision	361
4.2.1.2.4 L'évaluation en géographie prospective	361
4.2.1.2.5 La présentation appelée Détroit.pptx.....	363
4.2.1.2.6 la présentation appelée « thème 1 .pptx ».....	370
4.2.1.2.7 Le PDF appelé « évaluation.PDF »	373
4.2.1.2.8 Le document appelé « Evaluation histoire-géo ».docx	374
4.2.2 Léa.....	375
4.2.2.1 Léa Transcription	375
4.2.3 Emmanuelle	388
4.2.3.1 Transcription Emmanuelle	388
4.2.3.2 Les écrits fournis	399
4.2.3.2.1 T.P. les risques majeurs.....	399
4.2.3.2.2 Devoir maison Education civique : les risques majeurs	400
4.2.4 Colombe.....	401
4.2.4.1 Transcription de l'entretien avec Colombe.....	401
4.2.5 Emma	408
4.2.6 Anne-Laure.....	420
4.2.7 Alceste.....	438
4.2.8 Irène.....	451
4.2.8.1 Transcription de l'entretien avec Irène.....	451
4.2.8.2 Travaux d'élèves photographiés par la chercheuse.....	474
La première affiche et sa grille d'évaluation.....	474

La deuxième affiche et sa grille d'évaluation.....	477
La troisième affiche et sa grille d'évaluation	480
La quatrième affiche et sa grille d'évaluation.....	481
La cinquième affiche et sa grille d'évaluation.....	484
La sixième affiche et sa grille d'évaluation	486
La septième affiche et sa grille d'évaluation	488
La huitième affiche et sa grille d'évaluation	490
La neuvième affiche et sa grille d'évaluation	492
La Dixième affiche et sa grille d'évaluation	494
4.2.8.3 Description documents-référence que l'enseignante soumis aux élèves.....	496
4.2.10 Pedro.....	498
4.2.10.1 Transcription de l'entretien avec Pedro.....	498
4.2.10.2 Les préparations de cours fournies.....	507
4.2.10.3 Description documents-référence que l'enseignant a prévu de soumettre aux élèves.....	514
4.2.11 Séverine	523
4.2.11.1 L'entretien transcrit.....	523
4.2.11.2 Les documents transmis par l'enseignante.....	542
4.2.12 Christophe.....	544
4.1.13 Virgile	551

Table des illustrations des Tableaux

Tableau 1:D'après Thémines Jean-François, 4 conceptions de la géographie scolaire. Un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? Cybergéo, document 262 mis en ligne le 22 mars 2004.....	54
Tableau 2 :présentation des enseignant.e.s interviewés (sexe, établissement, années d'enseignement, formation initiale)	75
Tableau 3 : : présentation des enseignant.e.s interviewé.e.s -pratiques, dates, contacts.....	76
Tableau 4: présentation des enseignant.e.s interviewé.e.s : formation continue, lieu forme et nombres de contacts préalables.....	77
Tableau 5 : les supports fournis par les enseignant.e.s	88
Tableau 6 : Starters et freins dans les conceptions des enseignant.e.s	91
Tableau 7: Pourcentage des énoncés sur l'ensemble des énoncés relevés	99
Tableau 8: Mot employés au moins 6 fois dans le programme de cycle 3	101
Tableau 9 : Mots employés au moins 2 fois dans les paragraphes où le mot "prospective" apparaît dans le programme de cycle 3.....	102
Tableau 10:Mots employés au moins 6 fois dans le programme de cycle 4 ..	103
Tableau 11 : Mots employés au moins 2 fois dans les paragraphes où le mot "prospective" apparaît dans le programme de cycle 4.....	104
Tableau 12 : Les notations des grilles d'Irène.....	217
Tableau 13: Les notes de la grille de notation classés par type d'actions demandées aux élèves.....	218

Tableau 14: Les situations d'enseignement-apprentissage de l'ensemble des profils pour la géographie ordinaire et la géographie prospective	297

Table des illustrations des figures

Figure 1: Les différents marqueurs des courants de la géographie inspirés par la prospective.....	33
Figure 2 : les conceptions de l'apprentissage des savoirs disciplinaires	38
Figure 3 : la situation didactique pour la géographie scolaire "classique"	47
Figure 4: la situation didactique d'apprentissage	51
Figure 5: la situation didactique de formation	51
Figure 6: Mots employés au moins 6 fois dans le programme du cycle 3	101
Figure 7: Mots employés au moins 6 fois dans le programme du cycle 3	101
Figure 8: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire de Jane	126
Figure 9: Les conceptions de l'apprentissage de Jane pour l'image de la géographie ordinaire	127
Figure 10: Freins et starters à la géographie prospective pour Jane	129
Figure 11: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie prospective de Jane	132
Figure 12: Les conceptions de l'apprentissage de Jane pour l'image déclarée de la géographie prospective	132

Figure 13 : : Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image actualisée de la géographie prospective de Jane	137
Figure 14: Les conceptions de l'apprentissage de Jane pour l'image actualisée de la géographie prospective	137
Figure 15: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image énoncée de la géographie prospective de Jane	141
Figure 16: Les conceptions de l'apprentissage de Jane pour l'image énoncée de la géographie prospective	141
Figure 17: Situation d'apprentissage-enseignement pour l'image de la géographie ordinaire de Léa	145
Figure 18: Les conceptions de l'apprentissage de Léa pour l'image ordinaire de la géographie prospective	145
Figure 19: Freins et starters à la géographie prospective pour Léa	148
Figure 20: situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image de la géographie prospective de Léa	150
Figure 21: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire pour Emmanuelle	154
Figure 22: les conceptions de l'apprentissages D'Emmanuelle pour l'image déclarée de la géographie ordinaire	154
Figure 23: Freins et starters à la géographie prospective pour Emmanuelle ..	157
Figure 24: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie prospective pour Emmanuelle	161
Figure 25: les conceptions de l'apprentissages D'Emmanuelle pour l'image déclarée de la géographie prospective	161

Figure 26 : Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire de Colombe	167
Figure 27: Les conceptions de l'apprentissage de Colombe pour l'image déclarée de la géographie ordinaire	168
Figure 28: Freins et starters de la géographie prospective chez Colombe	170
Figure 29: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie prospective de Colombe	172
Figure 30: Les conceptions de l'apprentissage de Colombe pour l'image déclarée de la géographie prospective	172
Figure 31: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire d'Emma	177
Figure 32: Les conceptions de l'apprentissage d'Emma pour l'image déclarée de la géographie ordinaire	178
Figure 33: Freins et starters à la géographie prospective pour Emma.....	180
Figure 34: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie prospective d'Emma.....	182
Figure 35: Les conceptions de l'apprentissage d'Emma pour l'image déclarée de la géographie prospective	182
Figure 36: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire d'Anne-Laure	185
Figure 37: Les conceptions de l'apprentissage d'Anne-Laure pour l'image déclarée de la géographie ordinaire	186
Figure 38: Freins et starters à la géographie prospective d'Anne-Laure	188

Figure 39: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie prospective d'Anne-Laure	189
Figure 40: : Les conceptions de l'apprentissage d'Anne- Laure pour l'image déclarée de la géographie prospective	190
Figure 41: Situation d'Enseignement-Apprentissage de la géographie ordinaire chez Alceste	193
Figure 42: les conceptions de l'apprentissage de l'image ordinaire pour Alceste	193
Figure 43: Freins et starters de la géographie prospective pour Alceste	195
Figure 44: Situation d'Enseignement-Apprentissage de l'image déclarée de la géographie prospective chez Alceste	196
Figure 45: Les conceptions de l'image déclarée pour la géographie prospective chez Alceste	197
Figure 46: Situation d'enseignement-apprentissage de la géographie ordinaire pour Irène	203
Figure 47: Les conceptions de l'apprentissage de la géographie ordinaire pour Irène	204
Figure 48: Les freins et les starters à la géographie prospective chez Irène ...	206
Figure 49 La Situation d'Enseignement-Apprentissage de l'image déclarée de la géographie prospective pour Irène	207
Figure 50 : La situation d'enseignement-apprentissage pour l'image actualisée de la géographie prospective chez Irène	212
Figure 51: Pondération de l'action dans la note maximale dans les évaluations d'Irène	220

Figure 52: Pondération des actions demandées dans la moyenne des notes réelles des élèves dans les travaux des évaluations d'Irène.....	220
Figure 53 : Situation D'Enseignement-Apprentissage pour l'image énoncée d'Irène	226
Figure 54: les conceptions de l'apprentissages D'Irène pour l'image énoncée de la géographie prospective	227
Figure 55: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image de la géographie ordinaire de Cynthia	231
Figure 56: Les conceptions de l'apprentissage dans la géographie ordinaire pour Cynthia	231
Figure 57: Freins et starters à la géographie prospective pour Cynthia	233
Figure 58- la situation d'enseignement-apprentissage de la géographie prospective pour Cynthia.....	236
Figure 59 : Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire de Pedro	241
Figure 60: Les conceptions de l'apprentissage de Pedro pour l'image de la géographie ordinaire	242
Figure 61: Starters et freins à l'innovation prospective pour Pedro.....	245
Figure 62 : La Situation d'Enseignement-Apprentissage de l'image actualisée de la géographie prospective pour Pedro	249
Figure 63 : : Les conceptions de l'apprentissage de Pedro pour l'image actualisée de la géographie prospective	250
Figure 64 : La Situation d'Enseignement-Apprentissage de l'image énoncée de la géographie prospective pour Pedro	253

Figure 65 : : Les conceptions de l'apprentissage de Pedro pour l'image énoncée de la géographie prospective	253
Figure 66: Situation d'Apprentissage-Enseignement de l'image de la géographie ordinaire pour Séverine	258
Figure 67: la conception des apprentissages de la géographie ordinaire pour Séverine	258
Figure 68: Freins et Starters pour la géographie prospective chez Séverine ..	261
Figure 69: Situation d'Apprentissage-Enseignement de l'image de la géographie prospective pour Séverine	263
Figure 70: Situation d'Apprentissage-Enseignement de l'image actualisée de la géographie prospective pour Séverine.....	267
Figure 71: la conception des apprentissages de la géographie prospective pour Séverine	269
Figure 72: La Situation d'enseignement-apprentissage de la géographie ordinaire pour Christophe	273
Figure 73: Les conceptions des apprentissages de la géographie ordinaire pour Christophe.....	273
Figure 74: Freins et starters à la géographie prospective chez Christophe.....	277
Figure 75: situation d'apprentissage pour l'image de la géographie prospective pour Christophe	278
Figure 76: Les conceptions de l'Enseignement-Apprentissage de l'image de la géographie prospective chez Christophe	279
Figure 77: Situation d'enseignement-apprentissage de l'image de la géographie ordinaire pour Virgile	282

Figure 78: les conceptions de l'apprentissage de l'image de la géographie ordinaire pour Virgile	283
Figure 79: Freins et Starters à la géographie prospective de Virgile.....	285
Figure 80: Situation d'enseignement-apprentissage de l'image de la géographie prospective pour Virgile	286
Figure 81: Les conceptions de l'apprentissage pour la géographie prospective de Virgile.....	287
Figure 82: idéal-type de chaque enseignant.e.....	294
Figure 83: Les jeux épistémiques pour la géographie ordinaire et pour la géographie prospective de tous les enseignant.e.s.....	295

Introduction

Enseignante au collège, j'ai vu apparaître le terme « prospective » dans les programmes du collège, de façon, m'avait-il semblé à l'époque, impromptue¹. Je me suis donc interrogée, en tant que professeure d'histoire-géographie, sur ce que voulait dire ce terme, sur son cursus scientifique et sur ce qu'il impliquait pour la construction de mes cours et pour ma façon d'enseigner. Comment enseigner l'avenir et des contenus qui ne sont pas encore et n'advieront peut-être jamais ? Une lecture simple des programmes laisse place à l'ambiguïté, car le terme est évoqué, mais ce qui est attendu des enseignant.e.s n'est pas décrit². Par chance, j'ai pu intégrer le Lieu d'Education Associé (LÉA) Debeyre de l'académie de Lille, dont le thème était « L'enseignement d'une géographie prospective dans les territoires de proximité dans le Nord-Pas-de-Calais », deux ans après sa création en 2014. Deux inspecteurs en lien avec le LEA, qui savaient que j'avais repris des études deux années auparavant et que j'avais fait un master 2 en didactique, m'ont demandé de manière informelle d'écrire une thèse sur la géographie prospective. J'y ai vu une occasion de poursuivre d'une certaine manière la recherche que j'avais commencée en master. Elle portait sur la façon dont les enseignants, engagés dans le Programme d'Études Intégrées (PEI) mis en place par l'Institut d'Etudes Politiques de Lille, en fonction de la discipline qu'ils enseignaient par ailleurs, comprenaient le terme « culture générale », objet mal identifié, mais alors épreuve au concours des Instituts d'Études Politiques (Fouache, 2013). Tout comme pouvait l'être la culture générale, la géographie prospective qui venait de rentrer dans les programmes était pour de nombreux enseignants un objet mal identifié. Et je me posais la question de savoir ce qu'ils en pensaient et ce qu'ils en faisaient en classe.

¹ Le mot était apparu dans les programmes du lycée dès 2010

² Le mot apparaît une fois dans l'introduction du programme de Seconde (Bulletin spécial N°4 du 29 avril 2010), de Première, quelle que soit la spécialité choisie (Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 ; Bulletin officiel n° 8 du 21 février 2013). Le terme disparaît dans les programmes de Terminale (Bulletin officiel n°42 du 14 novembre 2013; Bulletin officiel n° 8 du 21 février 2013) et n'apparaît pas dans les programmes des séries technologiques (Bulletin officiel spécial n° 3 du 17 mars 2011; Bulletin officiel n°9 du 1er mars 2012; Bulletin officiel n° 33 du 13 septembre 2012; Bulletin officiel n°11 du 17 mars 2016). La prospective territoriale fait ensuite son apparition dans les programmes de collège où la répétition du terme - 3 fois pour les cycles 3 et 4 - marque la volonté de l'institution de pérenniser une pratique (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015) et oblige les enseignants à s'emparer de cette pratique, à l'explicitier pour certains, à la mettre en œuvre pour d'autres.

Le problème de mon positionnement s'est tout de suite posé. En effet, je suis enseignante en collège et par ce fait, je partage avec mes collègues une forme de culture, devenue implicite et que je n'interroge pas forcément dans le cadre de mon métier. Il fallait donc me départir d'une certaine forme de subjectivité et « dénaturaliser » l'enseignement de la géographie au collège, c'est-à-dire ne plus considérer certaines pratiques comme naturelles, mais les observer comme des objets culturels et construits. Par ailleurs, je n'ai pas fait d'études de géographie, même si la géographie a fait, à la marge, partie de mon cursus universitaire. Ne pas être géographe à la base, tout en ayant des notions relativement solides, est en même temps un handicap – il faut combler le savoir manquant en géographie – et même temps un avantage dans les sciences de l'éducation. En effet, une culture disciplinaire moins construite permet d'éviter un formatage qui induit une façon de dire et de voir le monde trop importante quant à la discipline et à la façon dont elle doit être enseignée. J'ai dû donc opérer un double mouvement : en même temps acquérir une forme de culture géographique pour mieux comprendre la discipline géographie et travailler sur ma subjectivité en tant que professionnelle de l'enseignement pour acquérir une forme de mise à distance permettant la recherche.

La prospective m'était donc à l'époque apparue comme une injonction dans les programmes pour les enseignants. La première question à résoudre pour comprendre ce dont il était question, était de savoir à quels contenus de savoirs faisaient référence les programmes. Étaient-ce des contenus se référant à la ou à des géographies universitaires ou plutôt des pratiques de références, qui seraient par exemple celles des urbanistes ou des aménageurs (1.1 La prospective, histoire et évolution récente) ? Ce qui m'intéressait ensuite était d'étudier un processus d'innovation assez classique, puisque, pour la géographie prospective, l'innovation est portée par l'institution, appuyée par la recherche dans le cadre d'un LEA et imposée par l'intermédiaire des programmes. Il m'a semblé logique et fonctionnel de m'appuyer sur le cadre des recherches en didactique sur l'innovation (1.2.1 Une inscription dans les recherches sur l'innovation) Je me suis d'abord penchée sur la façon dont une innovation imposée par le haut pouvait être reçue par les enseignants (1.2.2 Finalités et typicalités des enseignant.e.s d'histoire

géographie). Comment les enseignants perçoivent-ils l'innovation ? Quels sont les freins et les starters ? L'innovation remet en cause certaines conceptions des enseignants et pose la question des finalités d'une transformation de la discipline scolaire souhaitée par l'institution (1.2.3 L'innovation, un forçage de la forme scolaire). Pourquoi ces transformations sont-elles apparues comme nécessaires à l'institution et quels changements étaient attendus ou rendus possibles (1.2.4 Les formes scolaires et didactiques de la géographie scolaire classique) ?

Enfin, j'ai cherché un prisme nouveau par lequel étudier une innovation assez classique et la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique m'a semblée particulièrement indiquée, d'autant que je m'intéressais particulièrement aux enseignants et à leur façon de concevoir et de percevoir le jeu (1.3 Construire le jeu dans la classe, l'enseignant aux manœuvres).

En effet, cette théorie met les interactions entre le milieu mis en place par l'enseignant.e, l'élève et l'enseignant.e au sein d'un jeu didactique dont il faut comprendre les règles implicites (le contrat didactique) et explicites (les consignes données aux élèves) au centre de l'action didactique. Cette entrée par l'action conjointe permet d'avoir dans un premier temps une lecture du milieu attendu de la géographie ordinaire pratiquée dans les cours. La géographie ordinaire a-t-elle évolué avec le temps ou correspond-elle toujours à la géographie décrite par de nombreuses études précédentes ? Dans quelle mesure a-t-elle évolué ? La géographie ordinaire doit aussi servir de point de comparaison. Est-ce qu'enseigner la géographie prospective est différent d'enseigner la géographie ordinaire et si oui, en quoi ? Quels sont les jeux épistémiques sources de la géographie ordinaire ? Ont-ils évolué ? Sont-ils différents de ceux de la géographie classique étudiée dans des recherches précédentes ? Les jeux sources de la géographie prospective sont-ils les mêmes que ceux de la géographie ordinaire ? Si non, en quoi différent-ils et cela a-t-il des implications en termes d'apprentissage ? Si cette recherche prolonge les recherches en didactique de la géographie faites précédemment, elle y intègre aussi de nouvelles pistes de la recherche (1.3 Construire le jeu dans la classe, l'enseignant aux manœuvres) comme l'étude de l'activité clinique (Clot, 2004) (1.3.1 Comprendre l'activité des enseignants : la clinique

de l'activité), et la géographicit  des acteurs (1.2.6 La prospective pour forcer la forme scolaire ?).

Une fois le cadre théorique et le questionnement auquel il doit apporter des éclairages posés, il a fallu bâtir un cadre méthodologique pour répondre au mieux à ces problématiques. Et dans un premier temps, déterminer un corpus sur lequel s'appuyer, qui permette une analyse de l'innovation qu'est la géographie prospective du point de vue des enseignants. Il fallait cependant d'abord comprendre ce que l'institution donnait à voir de cette innovation à travers le texte normatif que sont les programmes pour mieux analyser le point de vue des enseignants. Mon choix s'est porté sur une série d'entretiens semi-directifs, pour lesquels les enseignants, dans la mesure du possible, devaient apporter des matériaux pédagogiques tels que des préparations de cours ou des évaluations (2.1 Le corpus de la thèse). La recherche était donc une recherche qualitative, même si certaines analyses demandent des comptages, la faiblesse du panel fait que cela reste une recherche qualitative. (2.4.1.1 Le choix des entretiens et de l'enquête qualitative plutôt que quantitative). Ce choix s'est à nouveau heurté à mon positionnement. Comment, en tant que chercheuse, interviewer des enseignants d'histoire-géographie qui sont aussi mes collègues ? (2.4.2.1.4 Le positionnement de chercheuse face au professeur.e interviewé.e). Comment obtenir des entretiens ? Comment choisir les enseignants qui voulaient bien m'accorder un entretien, sachant que je ne voulais pas seulement obtenir des entretiens avec des enseignants se sentant à l'aise avec la géographie prospective et que mes liens avec l'inspection à travers le L  A risquaient de poser problème (2.4.2.1.2 Rechercher des enseignants pour l'enquête) ? Plus prosaïquement, la question du lieu de l'entretien s'est aussi posée. Qui doit choisir le lieu de l'entretien ? Le lieu influe-t-il sur la qualité ou le contenu de l'entretien ? (2.4.2.1.3 Quel espace pour tenir un entretien ?). Il a fallu ensuite construire l'entretien semi-directif en me fondant sur le cadre théorique pour rechercher des réponses à mes questions (2.4.2.1.4 La construction de l'entretien).

Une fois le corpus défini et réuni, il s'est agi d'affiner l'outillage méthodologique mis en place pour la construction de l'entretien. Comment en tirer des informations, qui, une fois regroupées, pourrait amener des réponses à mes questions ? Le faible nombre d'entretiens et l'absence d'un questionnaire plus large, techniquement

impossible sans un biais très important, ne me permettrait pas d'analyser les représentations des professeurs, il me fallait plutôt me concentrer sur les images (Colomb, 1993) qui se dégageaient des sources (programmes, préparations de cours et entretiens), et qui étaient propres à chaque enseignant et à chaque source fournie par les enseignants. Je me suis en effet rendu compte assez rapidement que le discours préalable ou postérieur dans l'entretien ne correspondait pas forcément avec les images renvoyées par les sources écrites. J'ai donc décidé, pour mettre en évidence ces images, qui se superposaient ou non, et pour en tirer une analyse cohérente d'utiliser les « images du scripteur » (Delcambre & Reuter, 2000). La superposition des images permet d'approcher une certaine réalité derrière un discours ainsi que les écrits qui se rattachent à ce discours (2.3 A la recherche des images , 2.4.2 Méthodologie pour l'analyse de l'activité des enseignants, 2.4.2.1.2 L'analyse des écrits fournis et l'image énoncée). J'ai analysé les corpus écrits fournis par l'institution de la même façon (2.4.1 Méthodologie pour l'analyse des programmes).

La troisième partie du travail consiste à analyser effectivement, puis construire un discours qui permette de transmettre au mieux le résultat des recherches et la réponse aux questions de recherche préalablement posées (3 L'analyse du corpus). J'ai d'abord analysé les programmes de cycle 3 et de cycle 4. Que demandait effectivement l'institution aux enseignants (3.1 l'Analyse des corpus liés à l'institution), puis les corpus liés aux enseignants. Chaque enseignant a d'abord été étudié pour lui-même, comme un territoire à explorer à la manière d'un naturaliste. Il a fallu ensuite rapprocher les différentes images pour en tirer des conclusions plus générales.

L'intérêt de ce travail de recherche est pour la didactique de faire un état des lieux succinct de la géographie telle qu'elle est dite être enseignée par les enseignants aujourd'hui, de vérifier ou d'invalidier l'hypothèse selon laquelle la géographie scolaire vivrait une transition, de donner le cas échéant des pistes sur son évolution récente et savoir si les différentes réformes, la formation des jeunes enseignants, la formation continue et les nouveaux outils mis à disposition des enseignants de géographie ont induit un changement dans les façons d'enseigner. Il s'agissait aussi de savoir si certaines innovations, et plus particulièrement la géographie prospective, qui s'appuie

sur des savoirs non stabilisés, permettait de faire évoluer les façons d'enseigner. Ce travail pourrait aussi être utile pour la formation, notamment en confirmant ou en identifiant les leviers sur lesquels jouer pour pousser les enseignants à adopter certaines innovations et de nouvelles façons d'enseigner.

1 cadre théorique

1.1 La Prospective, histoire et évolution récente

1.1.1 La prospective, une histoire récente

La prospective est une démarche qui est apparue dans le monde anglo-saxon, après la Seconde Guerre Mondiale, dans un contexte de forte innovation de la stratégie et de l'armement avec comme objectif de se préparer à une guerre d'un nouveau genre. En 1945, le ministère de la Défense américain crée les premières études exploratoires, puis le *Rand Corporation*, un bureau d'études généralisées à vocation généraliste. (Gaudin, 2005). Les *futurists* américains ont alors plutôt une approche darwinienne.

En France, la prospective se développe quasiment en même temps, dès le début des années 50, en période de forte croissance économique portée par une volonté étatique de transformer un pays largement rural en un territoire industrialisé, urbanisé et compétitif dans une économie européenne et mondialisée. Elle est portée, voire incarnée par Gaston Berger, qui fait la jonction entre de nombreux cercles de pouvoirs. A la tête d'une usine pour la fabrication d'engrais pour la floriculture, c'est un industriel. Il est par ailleurs Docteur en Philosophie et occupe des fonctions universitaires, comme enseignant-chercheur, mais aussi administratives (Duméril, s.d.). Il crée en 1957 le Centre International de Prospective, qui permet l'institutionnalisation de la prospective, substantif qu'il a lui-même inventé (Gaudin, 2005).

L'influence de Gaston Berger teinte la prospective française d'un profond humanisme, avec une forte dimension éthique. Elle doit servir avant tout au progrès ou au mieux-être de l'humanité, avant d'avaliser des intérêts particuliers ou même étatiques. Humanisme et valeurs doivent conduire à un futur enviable pour tous, dans la tradition de l'universalisme français. Dès le départ, la prospective française s'inscrit dans un particularisme national et diverge de la prospective Etats-Unienne sur de nombreux points, même si l'échelle nationale est retenue pour les deux pays au départ.

D'autres intellectuels participent à cet âge d'or de la prospective française, comme l'économiste et sociologue Jean Fourastié, enseignant chercheur, notamment au Conservatoire National des Arts et métier (CNAM), mais aussi haut fonctionnaire puisqu'il devient président de la Commission de la main-d'œuvre du Commissariat Général au Plan (Lesourne). Il faut citer aussi Louis Armand, ingénieur des Mines, qui a dirigé la Société Nationale des Chemins de Fer Français (la SNCF) , puis Euratom. Il a également écrit des ouvrages de prospective, dont, en 1961, *Plaidoyer pour l'avenir*, en collaboration avec Michel Drancourt (Lotte, 1964) et Bertrand de Jouvenel, homme politique, journaliste et penseur qui fonde le réseau et la revue *Futuribles* (Dard, 2012).

Assez rapidement, la prospective devient une affaire d'Etat et est reprise par le Commissariat Général au Plan. « On assiste dans le petit monde de la prospective à la mise en place d'un triangle Etat-experts-grands industriels » (Polère, 2012). En effet, dès les années 50, la prospective entre dans la culture des grandes entreprises.

En 1963, la Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale (DATAR) reprend les grandes lignes de la prospective mise en place par Gaston Berger et les intellectuels qui l'entourent et les Organismes Régionaux d'Aménagement Régionaux OREAM (1966) portent en région les idées des prospectivistes français. La prospective vient alors en soutien de la planification qui connaît elle aussi son âge d'or dans les années 60. Le Ve plan s'accompagne pour la première fois d'objectifs à longs termes. L'horizon de l'an 2000 devient concret et suscite un certain enthousiasme. La D.A.T.A.R. injecte dans la prospective des moyens intellectuels et financiers importants.

Vers le milieu des années 70, la prospective est délaissée par les acteurs étatiques, désabusés par la violence de la crise révélée par les chocs pétroliers, que la prospective n'a pas prévue. Le modèle, positiviste, de forte croissance sur lequel s'était construite la prospective est fortement remis en cause, d'autant plus que le rapport du Club de Rome *Limits to Growth* (Meadows, Meadows, & Randers, 1972) fait prendre conscience aux dirigeants de la limitation des ressources et de la nécessité de repenser les termes de la croissance économique. Les moyens étatiques pour la prospective sont diminués, mais elle reste un élément important dans la construction stratégique des grandes entreprises (Gaudin, 2005; Polère, 2012).

La décentralisation initiée en 1982 donne un nouveau souffle à la prospective. La prospective territoriale devient un instrument majeur pour les régions. Elle descend dans les territoires et devient, à partir de la fin des années 90 et au début des années 2000, un outil de gouvernance mettant en avant le débat public et la démocratie locale. De nombreuses régions disposent alors d'une direction de prospective en vue de préparer les plans régionaux et les contrats de plan avec l'Etat. Plus tard, au début des années 2000, les communes et les regroupements de communes en font aussi un outil pour répondre aux exigences des lois Voynet du 25 juin 1999 et Chevènement du 12 juillet 2000. Parallèlement, la menace écologique, si elle a participé à la désillusion des années 70, devient au contraire un élément de relance de la prospective avec l'apparition de la notion de développement durable.

1.1.2 Un statut scientifique discuté et discutable

La prospective est un objet difficile à identifier. En effet, la question de la nature de celle-ci se pose. Une des premières façon de la définir est d'indiquer ce qu'elle n'est pas, même si certains héritages sont évidents : un ensemble de prédictions magiques, une utopie, un scénario philosophique tel que ceux qu'avaient pu bâtir Condorcet, Tocqueville et surtout Marx, un récit de science-fiction... Ce qui l'éloigne de ces possibilités, c'est le recours aux outils de la science (statistiques, sondages...) et une forme de rigueur scientifique. Cependant si du côté américain, la prospective peut être vue comme une science, appelée alors futurologie, nourrie par les sciences humaines et des méthodes rigoureuses, voire rigides, les prospectivistes français ont revendiqué une prospective qui s'appuie sur la science, mais n'en est pas une, pour laisser plus de place à l'imagination et au libre arbitre. Gaston Berger parle d'une « attitude prospective », qui consisterait à se saisir de l'avenir en prenant en compte toute sa complexité pour se mettre en action et tendre vers un futur souhaitable (Berger, 1967). D'autres la définissent comme une démarche, comme Jacques Lesourne dans l'introduction qu'il écrit pour un livre de Michel Godet, pour lequel la prospective est une « démarche d'inspiration scientifique qui puise largement son analyse dans l'évolution de la structure du passé et dans des connaissances pluridisciplinaires, mais qui a besoin

constamment de compléter ce que la science ignore encore par des conjonctures permettant d'élaborer des scénarios cohérents de l'avenir » (Lesourne, 1977, p. 11).

Dès la fin de la Seconde Guerre Mondiale, de nombreux pays ressentent le besoin d'avoir recours à la prospective et il y a autant de façons de faire de la prospective que de pays, chacun ayant ses méthodes, ses sujets, sa philosophie et ses acteurs. La première conférence internationale de prospective a été organisée par Futurible en 1962 à New Delhi (Polère, 2012). Des organisations multinationales comme l'Organisation des Nations-Unies (O.N.U.) ou l'Union européenne se dotent aussi d'organismes de prospective, tout comme certaines organisations non gouvernementales comme le club de Rome (ONG). Etats, Organisations multinationales et ONG produisent des rapports qui décrivent un avenir possible et déclenchent des prises de décision. En France même, les démarches appliquées sont nombreuses et rendent difficile la présentation d'une démarche-type des pratiques dans les territoires (Cordobès, s.d.).

Les méthodes utilisées peuvent se fonder sur des consultations d'experts comme le prônent notamment la méthode DELPHI et l'abaque de Régnier. Le choix d'interviewer des grands experts ou grands témoins a été fait par le « groupe des 85 » réunis par Paul Delouvrier à partir de 1979 en vue de la préparation du VI^e plan. Il réunit, entre autres, Raymond Aron, Michel Crozier, Jacques Delors, Paul Ricoeur et Jérôme Monod (Commissariat général du plan, 1972). Le même choix est acté par le Centre de Prospective et d'Evaluation à la fin des années 80, dont les travaux sont vulgarisés dans le livre *2100 Odyssée de l'espèce* (Gaudin, 1993), par le Conseil américain de l'université des Nations Unies pour le Millenium Project depuis 1994, par le Centre d'analyse stratégique dont les travaux ont été réunis sous la plume d'Alain Minc dans l'ouvrage *la France de l'an 2000* (Minc, 1994). Parfois les témoins ne sont pas des grands experts ou des personnalités, mais des sujets parties-prenantes dans le thème choisi (méthode foresight OCV Pas-Bas entre 1993 et 1997). L'objectif est alors quadruple. Il s'agit en effet de dégager les grandes lignes d'un avenir possible et souhaitable, mais aussi à travers la méthode prospective de faire émerger de nouveaux savoirs et compétences, de fédérer et de communiquer autour d'un objectif commun. La prospective a alors une dimension cognitive pour le plus grand nombre. On peut citer aussi les expériences de « prospective du présent » (temps court et analyse fine des

tendances lourdes, volonté affichée d'une action en vue d'un avenir désirable proche) notamment à la RATP (Durance, 2005) dans les années 1990-2000.

D'autres études se fondent sur les méthodes quantitatives de différentes sciences humaines et des modélisations comme dans le travail du Club de Rome en 1972 (Meadows, Meadows, & Randers, 1972). Ces méthodes peuvent se vouloir le plus objectives possible, comme c'est le cas pour *The Limits to growth*, mais peuvent aussi être subjectives. En 1972, la D.A.T.A.R commande au Hudson Institute une étude prospective sur le territoire métropolitain. Le choix est fait de soumettre des observateurs qui connaissent peu le territoire et la culture française à une saturation d'images pendant des survols de la France 8 heures par jour. Ces observateurs ont des contacts entre eux lors d'escales grâce à des techniques d'animations collectives et avec des Français au gré de leurs séjours. Les matériaux ainsi collectés sont ensuite classés et analysés. Des propositions de scénarios pour certains espaces sont ensuite faits par l'Institut (D.A.T.A.R., 1972).

En effet, la construction de scénarios est une technique souvent utilisée. Les scénarios peuvent être exploratoires. Les prospectivistes partent des tendances actuelles et imaginent où elles peuvent conduire. La Direction à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale (DATAR) a proposé à plusieurs reprises des scénarios, parfois poussés à l'extrême en partant de grandes tendances ou de signaux faibles qui pouvaient se dégager du territoire : *Réflexions pour 1985* (Réflexions pour 1985, 1964), *le scénario de l'inacceptable* (DATAR, 1971), *la France de l'an 2000* (Minc, 1994), Le programme de prospective « *Territoires 2040, aménager le changement* » lancé fin 2009 par la Délégation interministérielle à l'Aménagement Du Territoire et à l'Attractivité Régionale (DATAR) (Dartout (directeur de la publication), 2010). Progressivement à partir des années 70, une vision systémique s'est imposée.

La plupart des travaux combinent à différentes échelles, plusieurs méthodes. L'écriture du Schéma Régional d'Aménagement et de Développement du territoire du Nord-Pas de Calais entre 2001 et 2003 comportait un travail prospectif important. Pour rédiger Nord-Pas-de-Calais 2020 ont été effectués une série d'entretiens avec des

personnalités et des enquêtes. 6 groupes de travail ont été ensuite mis en place autour de thèmes comme le Nord-Pas-de-Calais et l'Europe, l'économie et le développement ; l'environnement et les ressources, les modes de vie des individus et la société, les régions urbaines, les associations et la participation. Les scénarii ont ensuite été discutés par 7000 participants, l'objectif de formation et de fédération autour de la prospective étant clairement présent.

Parallèlement, paraissent des réflexions libres sur la prospective qui ne sont plus portées par un collectif, mais par un auteur, qui offre sa vision de l'avenir. Cet auteur peut être un universitaire, comme Edgard Morin, Michel Crozier, Joffre Dumazier ou Jean Fourastié pour la France, en s'appuyant sur ses travaux et ses méthodes disciplinaires. Des auteurs non universitaires vulgarisent les travaux et proposent aux lecteurs des scénarios du futur dans des ouvrages de prospective littéraire (François de Closet, Jacques Attali, Joël de Rosnay...) (Polère, 2012). Du côté américain et pour leur retentissement mondial, il faut citer les livres de Michel Fukuyama (Fukuyama, 1992/2006), *la Fin de l'Histoire et le dernier Homme* et celui de Samuel Huntington, *Le Choc des civilisations* (Huntington, 1996). Récemment, des Atlas grands publics donnent une vision de la France ou du monde de demain (Raisson, 2016; Simmat, 2016)

La prospective offre des méthodes, des supports et des objectifs divers. Sans être une science, tout au moins en France, de nombreuses disciplines sont contributrices à une vision du monde de demain : la sociologie, l'économie, les sciences appliquées, la science politique, les sciences du vivant et même l'histoire, mais en France, avec le développement précoce dès les années 60 de la prospective territoriale et d'une politique volontariste d'aménagement du territoire, la géographie a été une des disciplines phare de la prospective, portée par les publications et les études de la DATAR.

1.1.3 Géographie et prospective, un couple solide

Dès les années 60, les géographes sont mis à contribution par la DATAR pour la rédaction d'ouvrages de prospective territoriale. Parallèlement, ils réinvestissent les sphères de l'Etat en s'emparant du concept d'aménagement du territoire, ce qui ne manque pas de provoquer un débat entre géographes tenants d'une « géographie active » autour de Pierre George (George, 1961) et d'une « géographie appliquée » autour de Michel Phlipponneau (Phlipponneau, 1960) et une interrogation autour de la place du géographe dans la cité. La collaboration avec les services de l'Etat peut-elle garantir son indépendance d'esprit ? La géographie appliquée répond cependant dans les années 60 à de vrais besoins pour les services de l'Etat, mais aussi pour les universités qui cherchent des débouchés pour les étudiants géographes de plus en plus nombreux, qui auparavant étaient uniquement destinés à l'enseignement. Progressivement la géographie appliquée s'institutionnalise en province en prenant la forme d'initiatives variées. Elle entre définitivement dans le paysage français universitaire par la création d'une chaire de géographie appliquée à la Sorbonne à la fin des années 50 (Gaudin S. , 2015).

Si la prospective n'est pas l'affaire des seuls géographes, ils sont cependant incontournables, dans les groupes constitués par la DATAR (Rivière, 2002; Vanier, 2015). La contribution du Groupe Intérêt Public. (G.I.P) Reclus est particulièrement importante dans les années 80 (Musso, 2008). Parallèlement, des scénarios prospectifs apparaissent dans les travaux de certains géographes (Blethon-Ruget, Commerçon, & Vanier, 2009; Levy, 2015).

A partir des années 2000, plusieurs tendances se dessinent en géographie autour de la prospective. A côté d'une prospective territoriale institutionnalisée et entrée dans le paysage universitaire et politique, apparaissent la géoprospective, la prospective spatiale et la géogouvernance. Ces différentes branches apparaissent comme ayant des « hypothèses, des fondements théoriques, des méthodes similaires et très proches » (Emsellem, Liziard, & Scarella, 2012). Encore en cours d'élaboration, il reste compliqué de les différencier et des évolutions, rapprochements, éloignements peuvent toujours se faire dans des disciplines en construction. Pour résumer de façon synthétique, la prospective spatiale est assez proche de la prospective territoriale, mais elle s'appuie sur

une méthodologie quantitative plus importante et plus formalisée, ainsi que sur des lois de l'espace (Dartout & Cordobès, 2010) dans le prolongement des travaux de Roger Brunet et du G.I.P. Reclus. La géoprospective se détourne du concept de territoire pour se concentrer sur le concept d'espace. Les acteurs et leurs représentations sont peu ou pas pris en compte. Des lois de l'espace, espace conçu simultanément comme vecteur et receptacle du changement, sont recherchées par rétroprospective et règles d'évolution propres au type d'espace étudié. La démarche systémique est poussée à l'extrême, tout comme la modélisation grâce aux Automates Cellulaires (A.C.), aux Systèmes Multiagents (SMA) et aux Systèmes d'Information Géographiques (SIG) et les simulations nécessaires. Elle est appliquée dans les travaux de géographes comme Christine Voiron sur les impacts des changements climatiques sur le fonctionnement du système urbain, Xavier Poux sur le Développement Durable ou Reine-Maria Basse sur le système territorial transfrontalier. Enfin, la géogouvernance est un concept relativement nouveau. Elle implique aussi une modélisation sur plusieurs temporalités et négociée avec les acteurs du territoire. C'est un outil de gouvernance intrinsèque, la démarche prospective produisant du savoir et des synergies auprès des acteurs impliqués de près ou de loin, et extrasèque, aidant à la prise de décision (Vincent, et al., 2012). Méthodes, concepts et démarche différencient donc ces différents courants de la géographie influencée par la prospective.

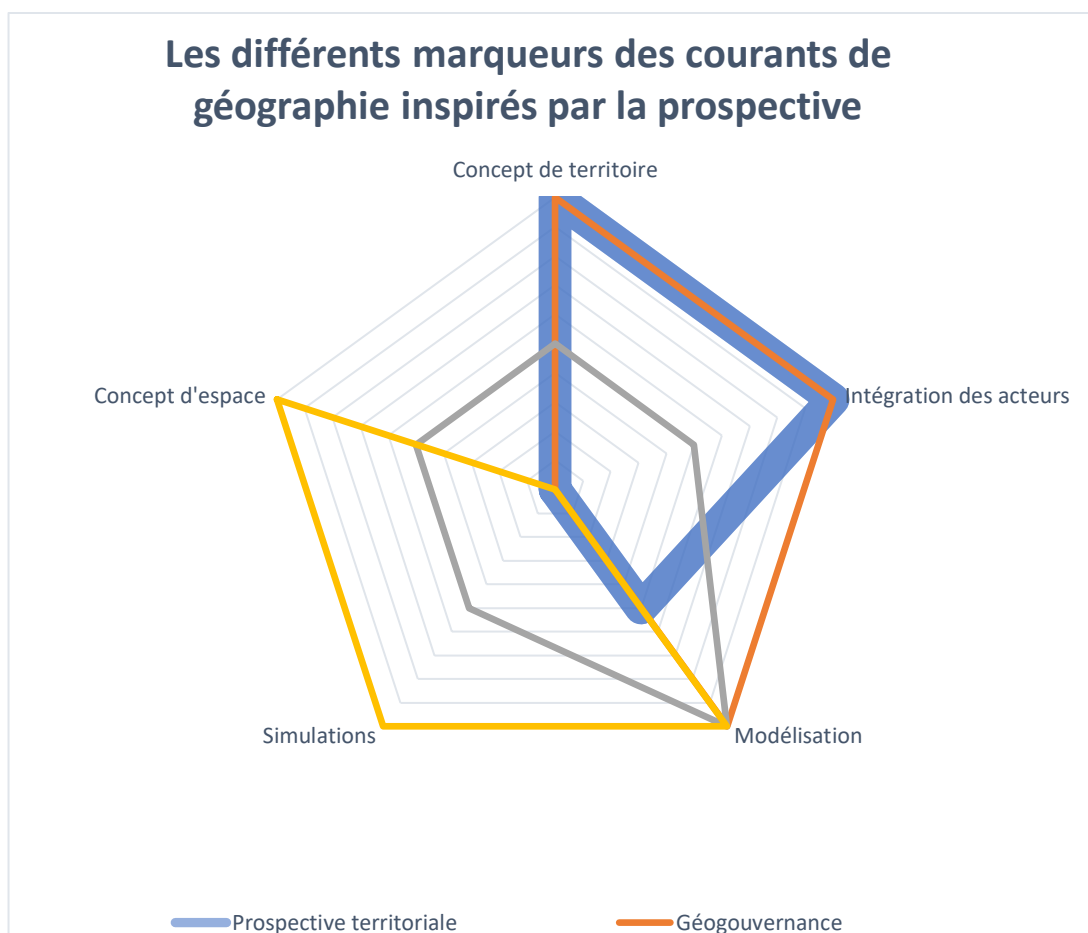


Figure 1: Les différents marqueurs des courants de la géographie inspirés par la prospective

La prospective est donc une démarche qui s'appuie sur de nombreuses disciplines contributives. Les finalités sont variées : comprendre l'avenir, aider à la décision, favoriser l'appropriation et la création de savoirs et de compétences grâce à un processus coopératif et participatif, être un outil de gouvernance et d'appropriation de projet. La géographie a été une des disciplines phares de la construction de la prospective et par synergie, les géographes ont fait de la prospective un objet d'étude, tout d'abord avec la prospective territoriale, puis plus récemment avec la géoprospective, la géogouvernance et la prospective spatiale. Cependant, les champs de recherches et de pratiques ouverts par la prospective sont larges et il n'existe pas de définition qui fasse consensus. Dans les analyses des programmes et des entretiens des enseignants qui suivent, il ne s'agit donc pas de confronter ce qui est écrit ou dit avec une norme qui n'existe pas, mais de savoir comment est construit cet objet didactique

par les différents acteurs et quelles sont les implications didactiques de cette construction.

La prospective apparaît dans des cercles restreints dès les années 50. Son utilisation et la diffusion des résultats au grand public se renforce à partir des années 60, grâce à la DATAR. Elle se renouvelle dans les années 2000 en voulant toucher un large public et en devenant un outil de gouvernance et de démocratie participative. Elle apparaît cependant de façon extrêmement marginale dans la géographie scolaire. Le passage à l'école se fait quasiment 60 ans après son installation dans le champ des politiques d'aménagement, mais seulement une dizaine d'années après le renouvellement de la géographie scolaire. Le mot « prospective » apparaissant pour la première fois dans les programmes du lycée en 2010 et dans les programmes du collège pour la première fois en 2016, est-il possible de parler d'innovation ?

1.2 La géographie prospective au collège, une innovation ?

L'école, au travers des programmes du secondaire et du primaire³, s'est donc emparée de la géographie prospective pour en faire un objet enseignable. Il s'agit ici d'essayer de comprendre quelles étaient les intentions des concepteurs du programme et quelles lignes de faille ou quelles anticipations ont été perçues. Par ailleurs, à l'autre bout de la chaîne, la mise en œuvre ou non, la perception des finalités de l'institution et de la discipline par les enseignants permet de saisir l'activité des enseignants, non seulement autour d'une innovation bien spécifique, mais aussi autour de la volonté de transmission d'une discipline en pleine évolution. L'objectif ici est moins de saisir un rapport à l'innovation (Marsollier, 1998), qu'un rapport à la discipline, même si le rapport à l'innovation ne peut pas être oublié. Il ne s'agit donc pas de se concentrer sur les enseignants qui innovent, mais sur un panel d'enseignants aux attitudes variées face à une innovation prescrite par l'institution, attitudes déterminées par des conceptions relativement ancrées et de se poser la question de l'innovation comme « catalyseur de changement » (Genevois, 2014, p. 151)

1.2.1 Une recherche sur une innovation disciplinaire

Le concept d'innovation peut être défini « comme l'introduction d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant, en vue d'une amélioration et dans une perspective de diffusion (Cros, 2005, 2013)

La prospective en elle-même n'est pas une innovation : elle existe dans le paysage politique depuis 70 ans et elle s'est progressivement institutionnalisée dans la géographie universitaire à partir des années 1960. L'idée d'utiliser la prospective territoriale en France pour enseigner la géographie n'est pas neuve non plus. La DATAR a toujours produit des revues à destination du grand public et a cherché à diffuser ses recherches au plus grand nombre. Quel meilleur média que l'école, pour toucher la

³ Le cycle 3 en France regroupe le Cours Moyen 1 (CM1), le Cours Moyen 2 (CM2) qui sont des classes du primaire et la 6^e qui est une classe du secondaire depuis 2013

jeunesse ? LA DATAR a donc organisé des actions ponctuelles et des concours à destination des classes. (Musso, 2008). Par ailleurs, les publications de la DATAR sont autant de matériaux dont se servent certains enseignants pour bâtir leur cours, qu'ils les trouvent à la source ou dans les manuels scolaires. L'innovation réside dans la volonté de généraliser, à travers les programmes, l'utilisation de la prospective au lycée à partir de 2010 et au collège à partir de 2016.

Il s'agit donc d'une innovation descendante, même si elle a été testée dans l'académie de Lille, notamment au travers le Lieu d'éducation Associé (LéA) Debeyre, à partir de 2014. Développé par l'Institut Français de l'Education (IFE), le dispositif des LéA a été créé en 2011 avec comme objectif de promouvoir les relations entre recherche et innovation, à travers « un dispositif de collaboration entre des acteurs de terrain (enseignants, éducateurs, proviseurs...) et des chercheurs (sciences de l'éducation, didactique, psychologie, sciences cognitives...) autour d'une problématique commune. » (Institut Français d'Éducation, s.d.).

L'innovation correspond à un besoin politique, social ou une volonté de pallier un manque diagnostiqué par un des acteurs du système scolaire. Elle peut aussi signifier un besoin de changement (Cros 2005, 2013). Dans tous les cas, elle se définit comme une action finalisée sous-tendue par des valeurs et visant une amélioration. Qu'elle soit descendante ou ascendante, elle correspond toujours à un besoin identifié par les acteurs qui en font la promotion et « révèle la volonté d'acteurs, de groupes, d'institutions. Elle fait référence à leur intentionnalité, cherchant à se concrétiser sous forme d'amélioration, d'adaptation, d'anticipation ou de rupture » (Marsollier, 1998).

1.2.2 Conceptions des enseignant.e.s d'histoire-géographie

Un.e enseignant.e élabore ses pratiques et ses activités en fonction de ses conceptions, « idée[s], plus ou moins élaborée[s], qui permet[tent] à une personne d'interpréter une situation et d'agir dans un environnement donné. Le niveau de l'idée varie de la simple image au modèle explicatif ou au système d'interprétation » (Giordan, 1998). Ces conceptions ont été forgées par son expérience, sa formation, ses lectures, ses rencontres.

L'enseignant doit arbitrer entre des conceptions qui recouvrent des positionnements différents du métier, classées au nombre de quatre (Favre & Thémines, 2005) :

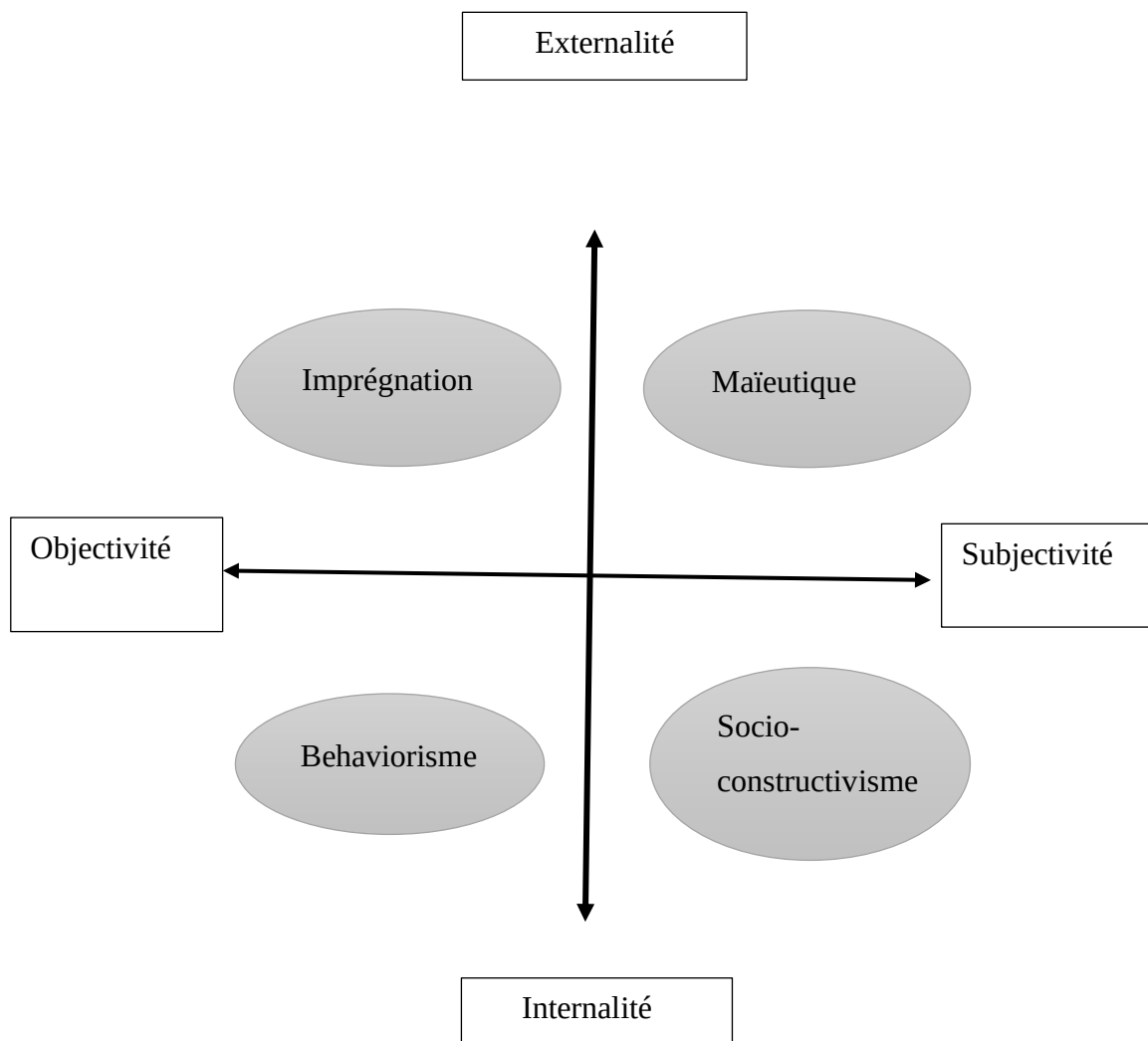
Les conceptions de l'apprentissage des savoirs disciplinaires

Les conceptions des finalités de l'enseignement de la discipline

Les conceptions de l'identité disciplinaire

Les conceptions de l'environnement de l'innovation

Les conceptions de l'apprentissages des savoirs disciplinaires peuvent se placer sur 2 axes. Le premier axe porte sur la conception de celui qui doit apporter/construire le savoir et va de la dimension externaliste qui met l'accent sur le savoir apporté essentiellement par l'enseignant à la dimension internaliste qui s'intéresse à la façon dont les élèves construisent leur savoir. Le second axe part d'une dimension objectiviste où seul l'observateur sait et organise le travail à une dimension intersubjectiviste où l'apprenant est conscient de ses processus de pensée et donc peut organiser une partie du travail.



D'après (Favre & Thémines, L'innovation et ses acteurs, 2005), p. 38

Figure 2 : les conceptions de l'apprentissage des savoirs disciplinaires

Les conceptions des finalités de l'enseignement de la discipline sont en même temps des finalités externes – institutionnelles - et internes -propres à l'enseignant. Elles s'appuient sur les pôles de légitimité mis en évidence par François Audigier (Audigier, 2001) :

La légitimité scientifique (le vrai)

La légitimité sociale (l'utile)

La légitimité pédagogique (l'efficace)

La légitimité axiologique (le juste)

La légitimité sociale et la légitimité axiologique sont particulièrement liées à la volonté de former le citoyen, même si elle n'est pas exclue de la légitimité scientifique et pédagogique. La volonté de former le citoyen reste ramifiée en deux visions qui peuvent se rejoindre ou se disjoindre, la première visant à former le futur citoyen à une action réflexive dans la cité et la seconde porteuse de valeurs axiologiques désormais souvent liées au développement durable ou au vivre ensemble. Liés aux légitimités pédagogiques ou scientifiques, la manipulation, la compréhension, la découverte ou le renforcement de contenus disciplinaires, que ce soient des outils, des concepts ou des raisonnements, est une autre visée parfois affichée. Enfin, la dernière visée est liée à la forme scolaire ou à sa remise en cause, ou à la promotion de pédagogies spécifiquement liées à la géographie prospective, elle correspond au projet institutionnel de rénovation de la discipline.

Les conceptions de l'identité disciplinaire se rapportent à la relation qu'entretient l'enseignant avec son domaine d'activité professionnel d'un point de vue interne – quelle compétences sont nécessaires à la transmission du savoir – et externe car l'identité est partagée avec des personnes exerçant la même activité. (Cottonar, 2001)

Les conceptions de l'environnement de l'innovation sont « l'ensemble des relations sociales (dans le cadre professionnel), des personnes et des objets impliqués dans l'innovation » (Favre & Thémines, 2005, p. 35). Certains d'entre eux sont matériels et techniques. L'enseignant pense-t-il être en mesure de réaliser techniquement l'innovation avec le matériel dont il dispose ? D'autres sont institutionnels et administratifs. L'enseignant est-il poussé ou freiné à innover par sa hiérarchie ? Par ailleurs, certains éléments sont liés à la pédagogie. Fait-il partie d'une équipe plus ou moins innovante ? A quelle formation a-t-il pu accéder ? Enfin, certains éléments sociaux et économiques de l'établissements peuvent aussi être des déclencheurs ou des freins. Je rajouterai à cette analyse les élèves qui peuvent pousser à l'innovation ou être des freins, soit comme acteurs des situations d'apprentissage soit dans l'image que s'en font les enseignants.e.s.

L'appropriation ou non d'une innovation, tout comme la pratique initiale d'un enseignant est le résultat d'une tension entre des conceptions. Si le système ne trouve pas sa stabilité, l'innovation est abandonnée.

Parallèlement, l'innovation se voit dévolue, entre autres, comme mission la modernisation d'un système éducatif considéré comme vieillissant dès les années 50 avec comme hypothèse, reprise par l'institution, que l'appropriation d'une innovation peut faire évoluer certaines conceptions chez les enseignants. C'est à partir des années 80, le « temps de l'innovation processus » (Marsollier, 1998, p. 145), qui doit faire évoluer progressivement les cadres traditionnels de la discipline.

1.2.3 L'innovation, un forçage de la forme scolaire

Le mot « forçage » fait partie du vocabulaire des géographies climatique et environnementale. Un forçage est un élément extérieur qui vient perturber un système, au risque de le faire évoluer vers un tout autre système, quand ce premier n'arrive plus à se rétablir face aux attaques externes. L'innovation peut être considérée comme un forçage des formes scolaire et didactique, d'autant qu'elle est présentée comme un des moyens d'accélérer, provoquer ou fédérer l'agir humain par l'institution. Changer d'échelle pour une échelle micro mesure la « perturbation » que permet ou provoque l'innovation à un échelle infra (chaque séquence d'enseignement, y compris son évaluation).

A quel niveau l'innovation peut-elle agir dans le cadre du cours ? L'innovation est tout d'abord limitée par la forme scolaire qui s'est renforcée au cours du XIX^e siècle et qui impose une temporalité, un espace, une organisation en curriculum et des formes de relations sociales singulières (Vincent, 1994). Par ailleurs, la forme didactique, définie comme une « structure qui organise l'interaction didactique à savoir la relation professeur-élèves établie dans le but de faire acquérir aux élèves des savoirs et des compétences disciplinaires » (Fontanabona & Thémines, 2005, p.21), est impactée en même temps qu'elle contraint l'innovation à rester dans un certain cadre. Le chercheur peut souvent distinguer des formes archétypales de formes didactiques organisées autour de quatre axes fortement liés et interdépendants entre eux et fonctionnant en système : un rôle attribué au professeur et aux élèves dans la construction des savoirs, une manière de faire du professeur pour atteindre des objectifs d'enseignement, une organisation du temps de la séance en unités distinctes, des contenus enseignés et appris grâce à cette organisation (Fontanabona & Thémines, 2005). L'innovation peut concerner chacun des axes cités juste avant et a souvent concerné les manières de faire : outils, groupe d'élèves choisis selon leurs besoins et donc aussi les contenus, entendus comme une notion qui « renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences qui sont l'objet d'enseignement et/ou d'apprentissage les plus immédiatement identifiables dans un système didactique, mais aussi des valeurs, des pratiques des "rapport à", voire des comportements et des attitudes. Cette notion désigne

tout ce qui est objet d'apprentissage, explicites ou implicites » (Delcambre, 2013/2007, p. 43). Formes scolaire et didactique sont des carcans invisibles, mais bien présents, qui construisent une configuration disciplinaire relativement stable, voire pour la géographie entraîne une forme d'inertie disciplinaire (Tutiaux-Guillon, 2004).

Par ailleurs, le parallèle avec le concept de forçage emprunté au vocabulaire des géographies climatique et environnementale est d'autant plus intéressant qu'il met l'accent sur les répétitions qui mettent en tension le système préexistant sur un temps plus ou moins long, avant que le changement ne survienne et qu'un autre système ne prenne en charge l'espace étudié et mette en place un nouveau milieu géographique. Or, la géographie scolaire classique est remise en cause dès les années 70, d'une part parce que la géographie universitaire se renouvelle et vient alors questionner la géographie scolaire classique restée sur un héritage vidalien très prégnant, et d'autre part parce que les évolutions politiques et sociologiques de la société la font entrer en inadéquation avec les aspirations d'une société plus démocratique et plus hétérogène. Pascal Clerc souligne un véritable hiatus entre le discours politique et les programmes de géographie, qui ne « répondent que très partiellement aux préoccupations intégratrices » et « autorisent à des pratiques très variées bien éloignées des soucis de savoirs partagés souhaités par l'institution » (Clerc, 2002, p. 34). Ce hiatus est d'autant plus renforcé qu'il est invisible aux yeux de l'opinion publique, puisque absent du débat public et politique, le débat restant au niveau des experts.

A partir des années 50, la suprématie d'une certaine géographie vidalienne est contestée dans le monde universitaire, mais cette contestation se fait de manière éclatée : géopolitique et géographie du sous-développement d'Yves Lacoste, géographie sociale d'André Frémont, Paul Claval et Guy Di Méo, recherche d'une géographie fondée sur des lois de l'espace, notamment pour la géographie urbaine avec Denise Pumain, Antoine Bailly et Hubert Beghin, ou Roger Brunet avec le recours aux chorèmes, renouvellement de la géographie physique avec Yvette Veyret et George Bertrand, lecture géographique de l'histoire avec la géohistoire de Christian Grataloup, géographie appliquée... Le bouleversement vécu par la géographie universitaire ces 50 dernières années est total tant dans la multiplication des objets étudiés que dans les

cadres de références. Pascal Clerc fait la relation avec le modèle de T.S. Kuhn sur l'évolution cyclique des paradigmes scientifiques avec l'idée d'être dans un moment de crise chez les scientifiques après un long moment de stabilité dans la géographie vidalienne. Cette crise se répercute sur la géographie scolaire qui a bien du mal à stabiliser une vulgate au sens où l'entend André Chervel, ce qui désoriente les professeurs, d'autant plus qu'ils ont dans leur grande majorité une formation d'historiens (Clerc, 2002). Les modèles universitaires sont d'autant plus déstabilisants qu'ils présentent assez souvent l'espace comme un enjeu politique, battant en brèche la neutralité de la géographie scolaire, décrite dans le modèle des 4 R par François Audigier, d'où les fortes critiques des géographes (Brunet, 1982; Lacoste, 1984) dans les années 80 contre la géographie scolaire. Plusieurs innovations, portées par la recherche-action, puis les programmes ont été introduites depuis les années 70, avec une nette accélération dans les années 1990-2000 (Tutiaux-Guillon, 2008b), par exemple, l'étude du paysage qui a ré-émergé à la fin des années 80 avec des modalités différentes de celles de la géographie scolaire du XIXe siècle, et surtout l'introduction des études de cas, d'abord dans les programmes du lycée, puis dans les programmes de collège. D'autres portées par la recherche-action, notamment par les chercheurs en liaison avec l'Institut national de Recherche pédagogique (Vergnolle-Mainar, 2011) n'ont eu qu'une audience limitée : étudier le paysage sous l'angle du point de vue et du système (Considère, 1992, Leroux, 2001;), introduire les chorèmes (Journot, 1999), apprendre le raisonnement hypothético-déductif, articulé avec une approche multiscalaire, procéder par des situations problèmes (Grataloup, Solonel, & Tutiaux-Guillon, 1994). Par ailleurs, les changements sociétaux et politiques de ces 70 dernières années ont eu des répercussions sur l'école, à qui est demandé, de façon de plus en plus présente, une adaptation, en même temps que les didacticien.ne.s constatent une forte résistance au changement de la part des enseignant.e.s et un immobilisme (Lefort, 1992; Clerc, 2002; Tutiaux-Guillon, 2008a). Les changements des années 1970 n'ont infléchi la géographie scolaire classique que de façon limitée ou marginale, introduction de contenus nouveaux mais ceux-ci ont été soit éliminés (Clerc, 2002), soit refaçonnés (Tutiaux-Guillon, 2015b).

Avant de comprendre comment l'innovation peut forcer la forme scolaire et didactique de la géographie, il faut s'employer à faire une rétrospective de la façon dont

a été enseignée la géographie jusqu'à aujourd'hui. Quelles formes didactiques ont été observées pour la géographie ?

1.2.4 Les formes scolaire et didactique de la géographie scolaire classique

Il existe un certain consensus autour du constat des difficultés de la géographie scolaire à se stabiliser dans une identité renouvelée. Ces difficultés sont liées à l'abandon très progressif d'une géographie classique née au XIX^e siècle sur des bases scientifiques universitaires et des finalités disciplinaires qui faisaient accord. Cette géographie scolaire classique a encore de nombreuses applications dans les cours actuels.

Si l'épistémologie fait remonter les prémisses de la géographie – « Science qui a pour objet l'espace des sociétés, la dimension spatiale du social » (Levy & Lussault, 2013, p. 436) - aux sociétés grecques de l'Antiquité, elle est restée longtemps en France un savoir empirique, une « science des conquérants, de marchands, de bâtisseurs, reflet des cultures masculines hégémoniques et des désirs qu'elle projettent sur l'espace » (Raibaud, 2012, p. 8). La géographie s'est constituée tard comme discipline scolaire au sens où André Chervel définit le mot, comme « constituée par un assortiment à proportions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique, lesquels dans chaque état de la discipline, fonctionnent en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière en liaison avec les finalités » (Chervel, 1988, p. 99). La matrice qui en constitue la discipline en France se forme dans le débat entre scientifiques, politiques et pédagogues à partir de 1870 et jusqu'en 1912 avec comme élément catalyseur la défaite contre la Prusse de 1870-1871 (Orain & Robic, 2017). Après le rapport Levasseur (Levasseur & Himly, 1871), L'Etat fait de la géographie une discipline autonome dès l'enseignement primaire, car si l'enseignement de la géographie n'était pas absent dans les enseignements français avant 1870, il se

faisait à la marge d'autres disciplines⁴. Deux finalités civiques sont alors attribuées explicitement et durablement à la géographie. La première est de contribuer à la construction du creuset républicain par la connaissance des territoires qui constituent la France, particulièrement à l'école primaire (Audigier, 1999; Audigier, 2005), creuset commun pour la majorité des enfants. Ensuite, cette même connaissance des territoires et la construction d'une culture commune contribuent aussi à soutenir la construction d'une nation économique moderne en pleine Révolution industrielle (Clerc, 2002). La géographie scolaire est alors intrinsèquement liée à la construction républicaine et fortement inspirée par Le tableau géographique de la France de Paul Vidal de la Blache, dans un « processus constitutif d'une discipline neutre, parce que scientifique » (Lefort, 1992, p. 10).

Une géographie vidalienne, vidée en apparence de tout discours politique, domine alors l'école jusque dans les années 1970. Le modèle de la géographie scolaire classique obéit au le modèle des 4 R décrit par François Audigier: enseignement de Résultats présentés comme une Réalité scientifique non dépassable, Référent consensuel et Refus du politique, par laquelle la discipline 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 » (Audigier, 1993, p. 161).

Le modèle classique du cours en histoire-géographie est celui de la boucle didactique. Il s'appuie sur un cours oral magistral ou dialogué découpé en plusieurs parties qui forment des boucles didactiques, dans lesquelles le professeur présente d'emblée la solution, puis s'appuie sur des documents qui confirment son affirmation pour répéter la solution annoncée au départ de la boucle didactique. « Le

⁴ Elle apparaît dans les collèges jésuites, les écoles centrales et les lycées jésuites sous le Premier Empire dès le début du XIXe siècle, mais l'enseignement est dispensé le plus souvent par des professeurs de grammaire et reste à ce titre embryonnaire. De plus, elle disparaît régulièrement des Instructions officielles (Vergnolle-Mainar, 2011)

questionnement observé dans les cours est mis au service de la transmission du savoir par la prise de parole professorale. Ceci lui confère ses caractères : brièveté de la prise de parole par les élèves, petits nombres de participants, importance des identifications, forme orale des réponses par des mots plutôt que par des phrases, non prises en compte des erreurs. » (Audigier, Crémieux, & Mousseau, 1996, p. 68). Nicole Lautier parle de « tradition didactique » (Lautier, 1997). Dans ce cadre, le professeur contrôle alors le savoir et le temps imparti à l'exposition des boucles didactiques choisies. La géographie classique s'ancre donc clairement dans le paradigme pédagogique positiviste décrit par Annie Bruter (Bruter, 2001), puis François Audigier pour l'histoire-géographie (Audigier, 1993), et caractérisé par Nicole Tutiaux-Guillon (Tutiaux-Guillon, 2008a). Les contenus d'enseignements sont présentés comme vrais et s'appuient pour cela sur une science-savoir, maîtrisée par l'enseignant.e en position dominante. Il ou elle expose ces savoirs aux élèves, à qui il est demandé de les reproduire. Le paradigme pédagogique positiviste correspond au modèle d'une citoyenneté d'adhésion, où les particularismes doivent être dépassés, la science-vérité devenant le terreau d'une culture commune indépassable. Pour le cours de géographie, en schématisant à grands traits, le savoir géographique est présenté comme unique et homogène, à partir d'un « support documentaire dont le caractère vrai est rarement remis en question (Journot, 1999, p. 512). La carte est exposée comme « implicitement la vérité à accepter, à apprendre sur l'objet d'étude » (Journot, 1999, p. 499) et comme un copier-coller du territoire, en excluant le point de vue et les choix qui ont été fait. Le cours de géographie renvoie alors fortement au modèle pédagogique dominant centré sur l'enseignement où objectivité et externalité sont les maîtres-mots. L'enseignant apporte et organise seul les savoirs et les élèves apprennent par imprégnation (Houssaye, 2014). Ce modèle correspond au modèle d'imprégnation des conceptions d'apprentissage des savoirs disciplinaires (Favre & Thémines, 2005) présenté au paragraphe 1.2.2. (1.2.2 Conceptions des enseignant.e.s d'histoire-géographie)

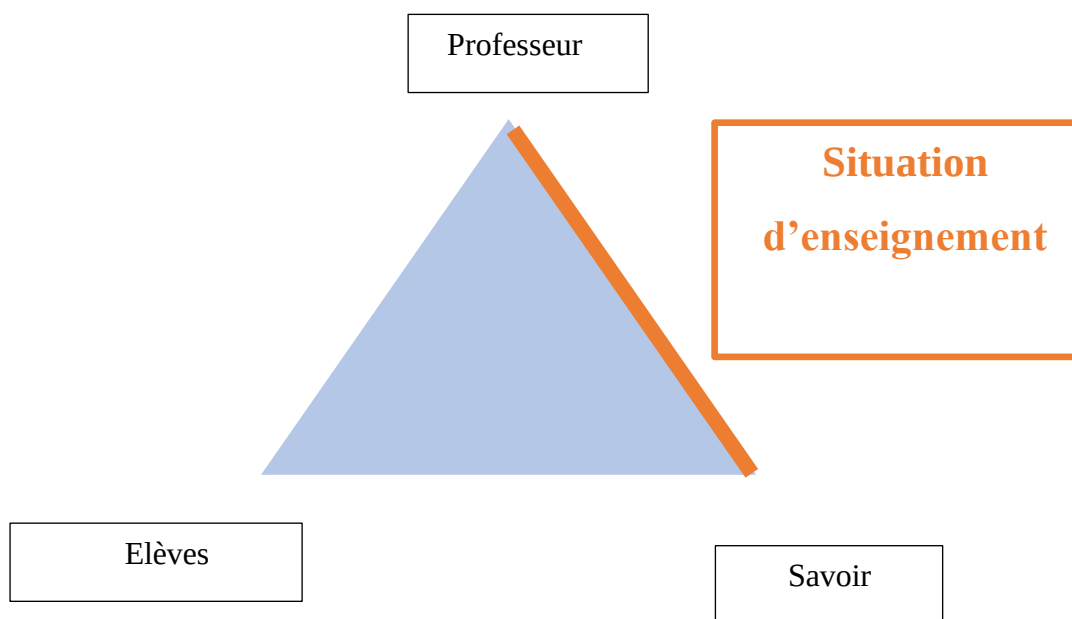


Figure 3 : la situation didactique pour la géographie scolaire "classique"

La situation didactique comporte 3 acteurs qui forment un triangle : le savoir (S), le professeur (P) et l'élève (E). Selon la pédagogie, définie comme « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne » (Houssaye, 2014, p. 9), un des axes du triangle est choisi par le professeur. Pour la géographie scolaire classique, telle qu'elle a été pratiquée dans les classes du secondaire et du primaire jusque dans les années 70, la situation d'enseignement a été largement majoritaire.

1.2.5 Vers un autre paradigme ?

Dans l'idéal, les changements sociétaux devraient à terme se répercuter sur les systèmes éducatifs, puisque « [Les systèmes d'éducation] sont si évidemment liés à des systèmes sociaux qu'ils en sont inséparables » (Durkheim, 1922, p.113). Tout comme Émile Durkheim, qui évoque après cette citation l'éducation dans la Rome antique, Annie Bruter (Bruter, 2001) part du constat historique que l'éducation tend vers la réponse à un idéal social de formation de l'Homme d'où la constitution d'un paradigme pédagogique stable, défini comme « un modèle, un idéal pédagogique [...] en fonction duquel s'orientent les enseignants et les familles » (p.41) mis en place par une institution dominante, servant de norme à une partie de la société et exerçant un effet repoussoir sur une minorité. Au modèle jésuite du XVII^e siècle, aux contenus encyclopédiques fondés sur la lecture des auteurs anciens visant à former de bons chrétiens et des spécialistes de la rhétorique, s'est substitué progressivement le « paradigme pédagogique positiviste » (Tutiaux-Guillon, 2008a), en même temps que s'affermissait en France l'idée républicaine. Ce modèle est celui qui a accompagné l'ancrage de l'idée républicaine avec des savoirs présentés comme des réalités du monde, devant être acquis comme tels pour servir de socle à une citoyenneté d'adhésion, qui dépasse les particularismes., comme l'a montré François Audigier dans sa thèse (Audigier, 1993) Dans une société en pleine mutation, ce modèle est désormais remis en cause et un autre modèle pourrait émerger qui laisserait une place plus grande à l'individu, le paradigme pédagogique constructiviste-critique (Tutiaux-Guillon, 2008a) qui met en avant des savoirs non stabilisés et mis en débat, s'appuie sur l'argumentation et met en synergie des identités plurielles. Cependant, le passage d'un paradigme à un autre se fait sur un

temps long plutôt que par une révolution avec cohabitation des deux modèles pendant un temps. L'innovation pourrait être un des moyens d'accélérer, provoquer ou fédérer le passage d'un paradigme à un autre.

Il faut cependant constater la forte résilience du paradigme pédagogique classique. Si la structure des programmes reste la même, en accord avec la géographie classique scolaire, elle change avec les programmes de collège de 2008, marquant un tournant de la géographie scolaire (Leininger-Frezal, 2016). Les programmes du collège étaient jusque-là structurés en 6^e autour de l'acquisition des bases des grands principes de la géographie physique (relief, climat, végétation) et de géographie humaine. Les classes de 5^e et de 4^e se voyaient attribuer l'étude de grandes aires continentales et de la France et ses régions fin 4^e. Enfin, en 3^e, l'élève abordait l'étude du monde et des grandes puissances. Le programme de 2008 marque une rupture dans le sens où désormais chaque année est marquée par l'étude d'un concept : l'habiter en 6^e, le développement durable en 5^e, la mondialisation en 4^e. La classe de 3^e, qui est aussi une classe d'examen, se centre sur l'étude de la France et de l'Europe. D'autant plus que les thématiques controversées telles que la mondialisation ou le développement durable, tout comme les études de cas et les conflits d'usage éventuels qui leur sont attachées, appellent à une géographie moins neutralisée. Cette structuration a été maintenue dans le programme mis en œuvre à la rentrée 2016 (Bulletin officiel n°11 du 17 mars 2016.).

1.2.6 La prospective pour forcer la géographie scolaire ?

Innovations reprises par l'institution, restructuration des programmes cependant n'ont pas créé, comme dans d'autres disciplines, une onde de choc permettant le passage d'un paradigme à un autre, mais plutôt une « géographie scolaire contemporaine devenue plurielle » (Vergnolle-Mainar, 2011, p. 28). Des innovations, ont été intégrés les éléments qui ne remettaient pas en cause le paradigme pédagogique positiviste comme le montre le résultat des différentes études des didacticiens (Leroux, 2001; Fontanabona & Thémines, 2006; Grataloup, Solonel, & Tutiaux-Guillon, 1994;

Tutiaux-Guillon, 2004; Tutiaux-Guillon, 2015b; Tutiaux-Guillon, 2015a), mais l'hypothèse peut être faite que le système bascule progressivement vers le paradigme pédagogique constructiviste-critique et étudier la prise en main par les enseignants de la géographie prospective, au début de son ajout aux programmes du collège⁵, est une occasion de vérifier la validité de cette hypothèse.

Renouvellement de la géographie universitaire, nouvelles attentes quant aux contenus et pratiques scolaires et changement des attentes autour de la citoyenneté instaurent une demande de changement à la discipline. La question est de savoir si pratiquer la géographie prospective en classe permet aux professeurs de faire bouger les lignes de leur enseignement et de passer de l'enseignement d'une géographie classique avec un enseignement plutôt descendant à l'enseignement d'une géographie qui suppose la mise en œuvre en classe de situations d'apprentissages, si elle constitue sur le terrain un élément de forçage du système « géographie classique ».

En effet, le forçage de la géographie scolaire classique par la géographie prospective pourrait permettre d'instaurer une nouvelle relation entre l'enseignant.e et les élèves. Le modèle de la situation didactique d'enseignement est en principe rendu impossible, puisque l'enseignant ne peut plus se prévaloir d'un savoir scientifique et universitaire sur des espaces sociospatiaux qui n'existent pas encore. Plusieurs hypothèses se dessinent alors. Le forçage ne réussit pas à modifier le système et l'enseignant.e. refuse de faire de la géographie prospective, n'en voyant pas l'intérêt, ou construit le milieu de telle façon que l'innovation soit vidée de sa substance. L'enseignant.e décide de mettre en place des séances de géographie prospective et se tourne vers une autre situation didactique d'enseignement-apprentissage (SEA).

Jacques Houssaye (Houssaye, 2014) décrit deux autres situations didactiques. La première met en avant l'axe Savoir-Elève, c'est la situation didactique d'apprentissage. L'autre insiste sur la relation enseignant-élève, c'est la situation didactique de formation. Dans de telles situations, les savoirs disciplinaires peuvent être mineurs et éventuellement substitués par d'autres contenus portant sur des valeurs ou des comportements par exemple.

⁵ Les entretiens ont été réalisés pendant l'année scolaire 2016-2017 et au début de l'année scolaire 2017-2018

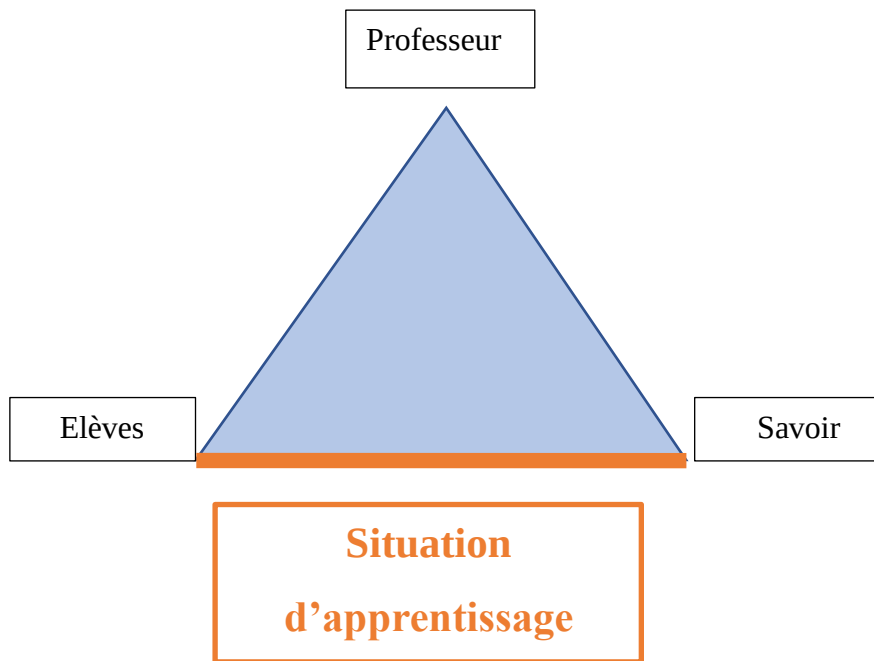


Figure 4: la situation didactique d'apprentissage

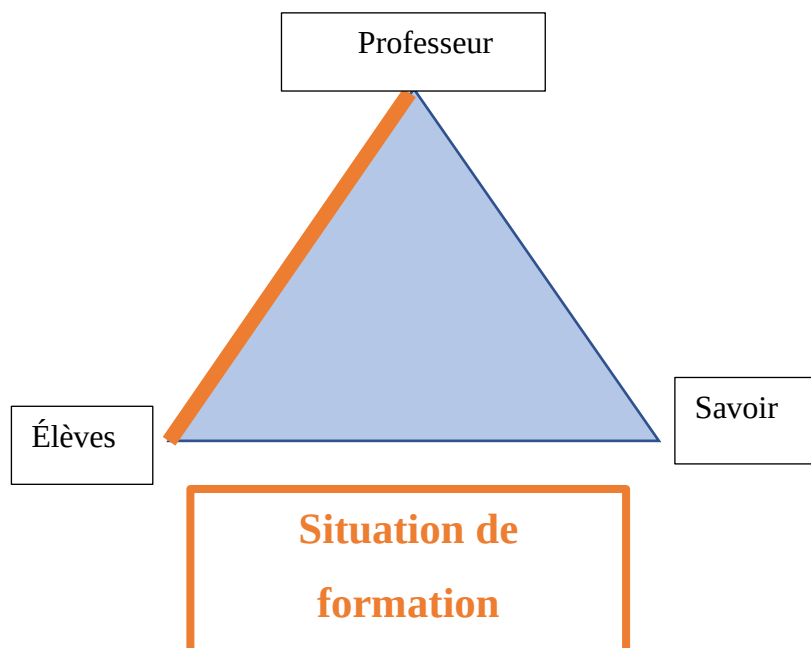


Figure 5: la situation didactique de formation

Reste à savoir quelle autre situation didactique d'enseignement-apprentissage (SEA) choisissent les enseignants, situation didactique d'apprentissage ou de formation. S'agit-il réellement d'un forçage ou cette nouvelle SEA était-elle déjà présente en germe dans la géographie ordinaire pratiquée par l'enseignant.e ? Par rapport au schéma présenté plus haut p.17 paragraphe 1.2.2 construit par Favre et Thémines, ces SEA correspondent-elle à un autre modèle que celui d'imprégnation et si oui, lequel ? Maïeutique, behaviorisme ou socioconstructivisme ?

Par ailleurs, le forçage peut se faire aussi au niveau des contenus d'enseignement. Il ne devrait plus être question dans la géographie prospective d'enseigner des savoirs stabilisés et présentés comme vrais et scientifiques, mais plutôt d'amener les élèves à raisonner sur un problème de la société actuelle pour imaginer des scénarii, tout en maîtrisant des concepts, des notions et des raisonnements propres à la géographie. Il s'agit donc d'une nouvelle organisation du curriculum où les savoirs factuels (Audigier, Crémieux, & Mousseau, 1996) deviennent moins importants, au profit des raisonnements géographiques.

Dépassant le « une idée pour un lieu » décrit par Pascal Clerc (Clerc, 2002) pour aborder des contenus moins stabilisés et aborder l'aléatoire et la diversité, la géographie prospective est-elle un levier pour passer du modèle paradigme pédagogique positiviste (Bruter, 2001 ; Audigier 1993, Tutiaux-Guillon, 2004, 2008) avec des savoirs présentés comme stabilisés, voire immuables, un enseignement descendant et une attente des professeurs pour les élèves d'une reproduction des formes et des contenus, modèle mis en place à la fin du XIXe siècle pour dépasser les particularismes et nourrir la construction républicaine, à un paradigme constructiviste critique où les savoirs ne sont pas présentés comme stabilisés, mais discutés avec l'enseignant dans le cadre de la construction d'une citoyenneté critique et d'identités plurielles ?

La prise en compte de nouvelles finalités citoyennes, notamment celles qui forment une citoyenneté construite autour d'un acteur social peut aussi être un élément de forçage de la géographie classique. La géographie prospective, en présentant des scénarii différents, montre que l'avenir n'est pas inéluctable et qu'il est influençable par l'action dans le présent de différents acteurs et notamment celle des citoyens dits ordinaires. Plus que des choix éclairés par la science et donc peu discutés, il s'agit de choix politiques et de société, qui ouvrent un éventail des possibles, des souhaitables, des discutables et des évitables.

Si l'élève devient acteur et décideur dans un espace socio-spatial imaginaire, il faudrait alors lui reconnaître une pratique et une vision de l'espace qui, non seulement, lui soit propre, mais soit aussi recevable par l'enseignant en tant que donnée valide, même si elle est destinée à évoluer. C'est bien ici la géographicit   de l'  l  ve qu'il faut prendre en compte et l'universalit   des connaissances g  ographiques « avant d'  tre sp  cifi  es, codifi  es dans des contextes sociaux parmi lesquels figure le contexte scientifique » (Th  mines, 2016, p. 1), mais aussi celui du cours de g  ographie. Le concept de g  ographicit   est apparu chez Eric Dardel (Dardel, 1952). Pris au sens large, il s'agit de prendre en compte non seulement la fa  on dont les   tres humains agissent sur l'espace, mais aussi la fa  on dont l'espace agit sur eux, sur les mod  les et leur donne leur individualit  , tout en les incluant dans des places et des groupes sociaux distincts et multiples, contribuant ainsi    la multi-dimensionnalit   de la soci  t   et    sa complexit   (Levy J. , 1994). En partant de ce principe, « le discours g  ographique [qui] propose une mise en ordre du monde » (Th  mines, 2016, p. 1) de l'enseignant cohabite, renforce ou se confronte avec ceux des   l  ves. Les savoirs sont alors n  goci  s entre l'enseignant.e et l'  l  ve. La fa  on dont l'enseignant.e per  oit l'espace et donne du cr  dit aux discours g  ographiques de l'  l  ve change-t-elle avec la g  ographie prospective ou est-elle une cl   pour comprendre l'adoption ou non de cette innovation ?

Cette perception de l'espace pour soi et pour l'autre que serait l'  l  ve a   t   cat  goris  e en quatre id  aux-types par Jean-Fran  ois Th  mines (Th  mines, 2004), rattach  s    une forme didactique et des exercices pr  f  rentiels .

Tableau 1: D'après Thémines Jean-François, 4 conceptions de la géographie scolaire. Un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? Cybergéo, document 262 mis en ligne le 22 mars 2004

Les axes de la forme didactique	Idéal Type 1 : transmission d'une vision autocentrée du monde	Idéal type 2 : Initiation à d'autres mondes	Idéal type 3 : Distanciation critique	Idéal type 4 : Construction d'une pratique spatiale réflexive
Axe 1 : Contenus	Héritée du XIXe siècle, connaissances supposées vraies et à classer	Un monde constitué d'espaces multiples qui cohabitent et donc les différentes visions sont acceptables	Il existe plusieurs visions du monde, fondées sur l'expérience de chacun, mais elles doivent se construire en cohérence avec le système scientifique	Les individus font partie de l'agencement spatial et y font connaître leurs intentions/décisions /projets/conceptions en fonction de leurs capacités.
Axe 2 : Rôle attribué aux élèves et au ou à la professeur.e	Elève non porteur de connaissance.	Il a sa propre vision du monde/de l'espace construite sur son expérience personnelle, mais elle est restreinte, faute de connaissances suffisantes	L'élève est porteur de représentations sociales, de connaissances, de convictions, mais qui ne sont que partiellement construites en système interprétatif, qu'il faut construire en savoir scolaire	Le savoir se rapporte à l'action et est un ensemble de compétences, d'interprétations et d'actions. L'élève possède cette forme de savoir et construit son savoir dans l'action.
	Professeur.e qui sait transmission descendante	Rôle d'initiateur entre l'espace géographique que s'est constitué l'élève et les autres espaces à connaître.	Un médiateur qui aide à construire un savoir scolaire à partir de schèmes interprétatifs basés sur l'expérience.	Permet aux élèves une mise à distance critique de leur pratique spatiale.
Axe 3 : une manière de faire	Relevés d'informations sur la carte ou connaissances/repères cartographiques	L'enquête (le plus souvent monographique) conduite par le professeur et ses élèves.	L'étude de cas, qui grâce à un outillage notionnel et conceptuel permet de faire évoluer le système interprétatif de l'élève. Va et vient entre le général et le particulier.	Études de situations conflictuelles, production de scénarii, définition d'une stratégie de gestion spatiale, modélisation graphique ou cartographique.

Derrière les modèles, nécessairement généralistes du fait de leur abstraction, se profilent des pratiques singulières dont le modèle ne dit pas tout, et qui sont plus complexes. D'où le recours nécessaire à une pluralité de modèles pour interpréter ce qui se fait et ce qui se dit sur ce qui se fait... Les enseignants et leurs pratiques sont au cœur de l'étude et il faut aussi se pencher sur la façon dont ils mettent en œuvre, en scène leurs séances de géographie ordinaire, la géographie qu'ils pratiquent usuellement dans leur cours et leur séance de géographie prospective. Leurs pratiques sont-elles les mêmes ? Comment saisir les différentes interactions qui se mettent ou non en place ?

1.3 Dans la classe, l'enseignant à la manœuvre

1.3.1 Comprendre l'activité des enseignants : la clinique de l'activité

La volonté institutionnelle ne suffit pas actionner le mécanisme de l'innovation pour chaque enseignant. Il s'agit bien ici d'étudier l'activité des enseignants plus que leurs tâches. Les actions s'accomplissent dans l'activité, qui les englobe, mais l'activité est actualisée par l'action, et sa réception par les élèves, les pairs, la hiérarchie ou l'enseignant lui-même, dans un double mouvement interactionniste et sociodiscursif, soumis en sus au prisme du « réel », tel que le perçoit le sujet (Clot, 2006). L'activité est triplement adressée : à son objet (ici souvent l'élève), à ceux qui pratiquent la même activité et à soi-même. (Clot, 2004; Gouagou, Margolinas, & Thomazet, 2004). Elle est la résultante à la fois des circonstances, des choix et des non-choix du sujet, de son expérience professionnelle, de ses convictions mais aussi de son identité professionnelle, inscrite dans une histoire » « qui n'appartient à personne en particulier, mais dont chacun est comptable » (Clot, 2006, p. 170), une sorte de mémoire transpersonnelle dans laquelle chaque enseignant a opéré des choix et qui lui est donc propre. « Lorsque l'enseignant organise l'enseignement de sa classe, il le fait en fonction d'un certain nombre d'idées plus ou moins explicites à propos du savoir lui-même, de la nature foncière de l'apprentissage et de la signification de l'enseignement » (Sensevy, 2007, p. 33), c'est à dire en fonction d'un certain nombre de conceptions,

conceptions de l'apprentissage des savoirs disciplinaires, des finalités de l'enseignement de la discipline, de l'identité disciplinaire et de l'environnement (Favre & Thémines, 2005) (1.2.2 Conceptions des enseignants.e.s d'histoire-géographie)

L'activité constitue une sorte de banque de ressources disponibles parmi un ensemble de préconstruits et l'action est la résultante de choix opérés ou oblitérés par l'agent. Cette action est construite selon des finalités et une « typicalité », c'est à dire un « ensemble de ressources schématiques de l'agir, telles qu'elles procèdent du produit pré-cristallisé de pré-expériences évaluées » (Fillietaz, 2002, p. 51).

Prendre en compte l'activité de l'enseignant.e de géographie ainsi définie suppose un changement de prisme et une centration sur le sujet-enseignant dans de multiples dimensions : situations, contextes, champs de références, fidélités.... L'activité de l'enseignant.e permet d'abord d'aborder des « questions spécifiques de la didactique de la géographie, celle du rôle que joue le rapport de l'espace à l'espace terrestre de l'enseignant (sa géographicit  ) et celle de la spatialit   de son activit   » (Philippot, Glaudel, & charpentier, 2016, p. 49) et leur impact sur les choix et l'organisation des cours de g  ographie de l'enseignant.e. Par ailleurs, le concept d'activit     largit la temporalit   de la recherche au-del   de la simple s  ance de g  ographie, m  me si l'espace-temps micro-didactique, celui de la s  ance, apporte des donn  es non n  gligeables. « L'espace-temps macro didactique » (Philippot, 2016)   taye une r  flexion tr  s g  n  rale sur la g  ographie dans laquelle entrent en compte des param  tres comme les diff  rentes finalit  s par l'enseignant : celle de l'institution, celles de la discipline... Comptent aussi les exp  riences pass  es de l'enseignant.e, son rapport au monde et ses conceptions de l'apprentissage. En d'autres termes, l'enseignant doit arbitrer entre ses conceptions de l'apprentissage des savoirs disciplinaires ses conceptions des finalit  s de l'enseignement de la discipline, ses conceptions de l'identit   disciplinaire et de l'environnement de l'innovation (Favre & Th  mines, 2005).

Enfin, « l'espace-temps meso-didactique » (Philippot, 2016) est le temps de la planification annuelle ou pluriannuelle. C'est un temps qui se joue entre l'espace priv   et professionnel et entre l'individuel et le collaboratif (entre pairs dans des r  seaux et instances formels ou informels, mais aussi avec d'autres acteurs non enseignants du coll  ge comme l'inspection, les formateurs, la direction...). « Ainsi l'espace de

l'activité didactique « réelle » relèverait du jeu complexe d'espaces-temps pluriels, qui combinerait des dimensions temporelles (Passé, Présent, Futur) personnelle et publique, individuelle et collective ». (Philippot & Glaudel, 2016, p. 123).

Enfin, le concept d'activité renvoie « à de multiples fins propres au sujet : préserver l'affection des élèves, ne pas les mettre en échec ; maintenir la paix sociale, entretenir [sa] propre motivation ou économiser ses forces » (Glaudel-Serrière, 2016, pp. 170-171). Il peut donc renvoyer à des items qui ne sont pas forcément didactiques. Par exemple, certains enseignants n'ont pas fait de géographie prospective pendant l'année scolaire 2016-2017, parce qu'ils avaient tous les programmes à refaire et ont choisi de s'y intéresser l'année suivante. Ce qui a préposé au choix ne peut pas être inclus dans l'activité didactique telle que la définit Philippot, « part de l'activité enseignante tournée vers les apprentissages de contenus disciplinaires spécifiques » (Philippot, 2008, p. 82), mais a été une question d'organisation du temps personnel. L'intérêt est d'aborder les situations d'apprentissages en termes de réponse d'un.e enseignant.e à un contexte professionnel et de montrer les arbitrages faits par l'enseignant.e par rapport aux prescriptions individuelles.

Analyser l'activité des enseignant.e.s permet de comprendre ce qui s'est fait et comment, mais aussi ce qui ne s'est pas fait et pourquoi, et de lister ce qui met en action l'enseignant.e et ce qui le freine. Il s'agit aussi de reconstruire à travers le discours et l'emploi de certains mots certains schémas de pensée, qui seraient partagés par des enseignant.e.s et qui se réfèrent à l'enseignement de certaines formes de géographie universitaire (« espace vécu » par exemple) ou à des façons d'enseigner la géographie scolaire (études de cas et paysages par exemple).

1.3.2 Une construction sous la houlette du contrat didactique

Dans la partie précédente (1.2), il s'est agi de définir ce qu'était le savoir, les contenus de géographie au sens large et quelles étaient leurs évolutions passées, actuelles ou potentielles, et de caractériser la géographie scolaire. Désormais, il faut se

pencher sur les relations nouées entre ces contenus et les acteurs dans la classe que sont les élèves et l'enseignant, entre un enseignant, des élèves et un savoir, interdépendants dans un système didactique et fonctionnant selon des contraintes didactiques spécifiques liées à la forme scolaire, mais aussi au contrat didactique. Le contrat didactique est la résultante d'une négociation le plus souvent implicite entre l'enseignant et l'élève à propos d'une situation didactique qui régule le jeu entre eux, chacun sachant comment jouer son rôle. Cependant en réalité, si les deux partenaires jouent parfaitement leur rôle en respectant le contrat didactique, il n'y a pas d'apprentissage, puisque pour qu'il y ait apprentissage l'élève doit s'approprier et transformer une partie du savoir de l'enseignant, selon le phénomène de dévolution. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait des ruptures et des ajustements sans que toutefois l'ensemble des termes du contrat ne soit remis en cause. Le contrat didactique est donc renégocié de façon quasi imperceptible à chaque situation didactique, s'il y a apprentissage (Brousseau, 2010).

Le contrat didactique est propre à chaque système didactique, mais se conforme cependant à une certaine forme de tradition disciplinaire à laquelle les enseignants dérogent rarement et qui reste assez stable, en particulier pour l'histoire-géographie comme l'ont montré les études sur les 30 dernières années (Audigier, 1993; Audigier, Crémieux, & Mousseau, 1996; Clerc, 2002; Tutiaux-Guillon, 2004; Fontanabona & Thémines, 2006). Le contrat habituel en classe d'histoire relevant du paradigme positiviste (Tutiaux-Guillon, 2008a; Cariou & Laubé, 2018) où l'enseignant demande aux élèves de relever des informations, dans des documents en partie décontextualisés, notamment des points de vue qu'ils présentent, de la façon dont ils ont été construits et des débats d'idées qui peuvent les entourer. De ce fait, les documents sont censés donner à voir la réalité.

Or la géographie prospective ne s'appuie pas sur des savoirs factuels stabilisés comme les présente la géographie scolaire classique, mais sur des futurs possibles, multiples et non vérifiables dans l'immédiat. Ce n'est plus le critère de la vérité qui est pris en compte, mais celui de la pertinence. Cette introduction de la géographie prospective dans les programmes peut changer la nature même du contrat didactique et le rôle du professeur, qui ne peut plus être le seul détenteur du savoir à dispenser. En effet, l'imagination de l'élève, tout comme ses savoirs vernaculaires, savoirs acquis par l'expérience sensible, construits intellectuellement, mais de façon non distanciée et non transmissibles à une large communauté parce que fortement contextualisés (Colligon, s.d.), sont mis à contribution pour participer à l'élaboration de l'image d'un territoire futur probable ou possible, désirable ou non. De quelle façon va évoluer le contrat didactique avec l'introduction de la géographie prospective ? Les enseignant.e.s vont-ils le faire évoluer ou alors adapter les contenus et les savoirs de la géographie prospective à un contrat didactique ad-hoc proche de l'ancien contrat didactique ? Quel milieu vont-ils adopter ?

1.3.3 Le milieu mis en place et l'Action conjointe

La notion de milieu a d'abord été proposée par Brousseau (Brousseau, 1990) pour la didactique des mathématiques. « Les objets de savoirs relatifs à une organisation de connaissance forment un milieu qui peut être matériel [...], et/ou symbolique » (Sensévy & Quilio, 2002, p. 51). Le milieu comprend les outils comme « dispositifs matériels ou artefacts » servant les situations d'enseignement et d'apprentissage (Reuter, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2013, p. 151) demandés ou permis par le professeur. Cette définition a été élargie par certains auteurs aux savoirs et savoir-faire de la discipline, et aux outils de communication de la discipline (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, & Toussaint, 1997), mais dans cette recherche je préfère prendre « outil » au sens restreint dans ce travail pour séparer le matériel donné, et qui est facile à repérer dans le discours du professeur, des outils conceptuels moins faciles à repérer et reconstruits par le chercheur. Les outils en géographie sont nombreux et variés : les documents choisis qui permettent aux élèves d'extraire des informations (extraits de

textes, documents iconographiques, cartographiques, schémas, graphiques), les outils qui permettent une production d'élèves (fonds de carte à remplir, utilisation du calque, utilisation de programmes informatiques) et les outils qui permettent une recherche documentaire (recherche Internet, dictionnaires, atlas...). Ces outils sont des marqueurs de la situation didactique mise en place par l'enseignant et étudiée par le chercheur. Par ailleurs, le milieu contient toute une série de contenus d'enseignement obtenus par la pratique et l'habitus. La notion est bien sûr empruntée à Bourdieu (Bourdieu, 2000). L'habitus est entendu non seulement [comme] « un système de représentations collectives », mais aussi des actions (Sensévy, 2011, p. 99). En didactique des mathématiques, cet habitus comprend l'utilisation de notions vues précédemment et intégrées par l'élève telles que des théorèmes et des savoir-faire. Ils sont facilement identifiables par l'enseignant qui sait en général grâce au programme ce qu'un élève a vu précédemment ou non. Ils sont moins facilement identifiables par l'enseignant en géographie. En effet, la géographie scolaire est concurrencée par une géographie vulgarisée très présente dans les médias où les concepts géographiques sont présents, mais parfois sous d'autres formes ou sous des formes peu explicitées. Le savoir scolaire doit alors composer avec des savoirs issus d'autres pratiques, ce qui est moins le cas en mathématiques. Cependant, l'habitus existe aussi dans l'enseignement de la géographie, même s'il est fortement concurrencé par d'autres formes d'informations géographiques non scolaires. Il serait composé de concepts et de notions, de connaissances factuelles et de savoir-faire préalablement intégrés par l'élève. Enfin, le milieu est aussi composé de la façon dont l'espace est pensé par le professeur pour organiser le travail et par toutes les actions visant à mettre l'élève au travail. On peut les qualifier de « formes de mise en scène. » (Brousseau, 1986). La mise en scène concerne aussi bien la façon d'organiser la classe pour la mettre au travail (travail en groupe, travail frontal, sortie scolaire), que le choix de sujets pensés comme intéressants les élèves et la volonté de les mettre en action ou de leur faire réaliser une tâche finale.

Selon les contenus à enseigner, l'une des principales tâches du professeur est de choisir et d'agencer le milieu. Le milieu joue un rôle fondamental dans la situation didactique. En effet, il est à la fois mis en place pour que l'élève puisse appliquer le contrat didactique préalablement construit, mais il doit aussi contenir des résistances pour faire évoluer le contrat didactique et permettre aux élèves l'apprentissage. C'est le « système antagoniste » [...] du « joueur dans une situation didactique » (Brousseau, 1990, p. 321).

Une fois le milieu mis en place, élèves et enseignant interagissent entre eux et dans le milieu et font évoluer le milieu dans une action conjointe, qui nécessite une communication, « qui actualise l'action et qui est actualisée en retour par celle-ci » (Sensévy, 2007, p. 14)

Les interactions, qu'elles soient verbales ou non, entre l'enseignant et les élèves peuvent être vues comme des transactions didactiques (Fillietaz, 2002; Bronckart & Fillietaz, 2005), les savoirs devenant alors des objets transactionnels entre l'enseignant et les élèves.

1.3.4 Le jeu didactique

Milieu, élèves et enseignant sont les éléments du système didactique, régulé par le contrat didactique, qui évolue pour faire avancer l'apprentissage. Le système didactique peut, pour être étudié, être vu comme un jeu coopératif, systémique et inégalitaire dont les règles seraient celles du contrat didactique. Le jeu est coopératif puisque l'enseignant ne gagne que si les élèves gagnent aussi et s'approprient les apprentissages. Le jeu est systémique. En effet, chaque acteur agit sur l'autre et le fait évoluer. Le jeu est inégalitaire, puisque l'enseignant possède les savoirs qu'il veut transmettre aux élèves, mais est obligé, pour dévoluer le savoir, d'effectuer une réticence, donc de taire les savoirs afin de permettre aux élèves de se les approprier, une

des difficultés pour les enseignants en géographie prospective étant d'identifier les savoirs que les élèves devraient s'approprier.

Le jeu est également inégalitaire, puisque l'enseignant est à la fois « juge et partie » (Sensévy, 2007, p. 19). Il est le metteur en scène, celui qui fixe les règles in situ et enfin celui qui évalue si les stratégies des élèves sont celles attendues. Ce jeu didactique est constitué d'un ensemble de moments bien distincts, « à la fois connexes et clos » (Sensévy, 2007, p. 21), qui peuvent être considérés comme autant de jeux d'apprentissage mis en place par l'enseignant. La première action de l'enseignant est de définir le jeu, donc donner des consignes explicites, qui constitueront avec les règles implicites construites précédemment dans le système didactique, le contrat didactique et qui indiqueront à l'élève le milieu qu'il doit mobiliser. Une fois, la phase de définition faite, vient la phase de dévolution où les élèves doivent interagir de façon autonome avec le milieu pour s'approprier les savoirs. Pour les aider, l'enseignant peut mettre en place des phases ou des interactions de régulation où il rappelle certaines règles. Enfin, il n'y a pas de jeu d'apprentissage sans moment d'institutionnalisation, c'est-à-dire moment où l'enseignant reconnaît devant les élèves le jeu d'apprentissage comme terminé et les apprentissages désormais connus par les élèves. Ils sont alors intégrés au contrat didactique et le font évoluer. Ils peuvent aussi servir dans des situations a-didactiques.

1.3. 5 Les jeux épistémiques

Les jeux épistémiques sont les stratégies mises en place par les enseignants pour faire acquérir un ensemble de savoirs aux élèves (Sensévy, 2011; Gruson, Hénaff, & Kewara, 2013). A chaque situation didactique correspondent un ou plusieurs jeux d'apprentissage, qui renvoient à un jeu épistémique source identifiable par le chercheur. Certains jeux épistémiques peuvent être rattachés aux jeux épistémiques sources de la géographie classique non modélisante et descriptive. Elle s'appuie dès la fin du XIX^e siècle sur l'analyse de cartes, de statistiques, de graphiques pour identifier la relation d'une société et de son environnement. Si ces jeux épistémiques sources sont bien

connus et ont été décrits (Lefort, 1992; Clerc, 2002), ce n'est pas le cas des jeux épistémiques sources de la géographie prospective. En même temps, le jeu épistémique source peut être transformé par les élèves et être cause de malentendus, d'autant plus s'il ne bénéficie pas de l'habitude dans laquelle a été installé le jeu épistémique scolaire de la géographie classique. Les situations didactiques, observées par le chercheur par rapport à son objet d'étude et/ou aux questions qu'il pose, découlent de la volonté initiale du professeur et de sa mise en place du milieu et de l'action conjointe des élèves et du professeur ; tous, à travers leurs échanges peuvent modifier la situation didactique initialement prévue (Didier Cariou, 2018).

La question centrale de recherche dans la thèse est de savoir si enseigner en passant par une démarche de géographie prospective change fondamentalement la nature des contenus enseignés, voire des formes scolaires. Il s'agit donc de voir, d'une part si les règles du contrat didactique changent quand il s'agit de géographie prospective par rapport à la géographie ordinaire et, d'autre part, si chaque type d'enseignement peut être rapproché d'un « jeu épistémique source » (Didier Cariou, 2018).

Il faut donc mettre au point une méthodologie qui permette de déterminer à travers les entretiens si les enseignants ont mis en place un jeu épistémique proche du modèle source classique, comme c'est parfois le cas pour certaines innovations, ou si un ou plusieurs autres jeux épistémiques sources tendent à apparaître. Cette analyse des « jeux épistémiques sources » se fait à travers les « jeux épistémiques scolaires » sauf si l'enseignant les explicite...

Cependant, cette analyse du jeu systémique ne peut être que partielle puisque le chercheur n'entend, ni n'observe le second acteur qu'est l'élève. Il peut toutefois se fonder à certains moments sur les déclarations du professeur sur les actions des élèves et leurs réactions à ses actions pour agrandir son champ d'observation. Le milieu mis en place par l'enseignant et décrit par celui-ci au chercheur donne alors des indications sur la situation didactique mise en place, mais une analyse fine des dires de l'enseignant est nécessaire pour déterminer si la situation didactique mise en place est une situation didactique classique ou une situation didactique constructiviste.

Le cadre théorique semble donc permettre de répondre aux questions posées au préalable en introduction. La Théorie de l'Action Conjointe en didactique (Sensevy, 2007; Sensevy, 2011) permet de faire dans un premier temps des instantanées de la géographie ordinaire et de la géographie prospective, telles qu'elles sont décrites par les enseignant.e.s, notamment en recherchant à travers le discours des enseignant.e.s les outils, les habitus et les mises en scènes évoquées et en y associant, quand c'est possible, les jeux épistémiques sources. Ces descriptions peuvent être confirmées ou corrigées par le recours au triangle pédagogique et l'association du discours à une situation didactique d'enseignement, d'apprentissage ou de formation. Ces deux axes du cadre théorique peuvent aussi être appliqués aux écrits et les images ainsi dégagées, multiformes, permettront sans doute de dégager des similarités, mais aussi des contradictions, entre les différents enseignants, mais aussi entre le discours de l'enseignant et la préparation de cours donnée, qui seront riches en informations aussi. La Théorie de l'Action Conjointe en didactique comporte aussi un volet d'étude des interactions puisque le principe est que chacun des acteurs et actrices du triangle didactique, par son action, modifie ou guide l'action des autres pôles du triangle, par le jeu didactique. Les interactions ici ne seront décrites que par les enseignant.e.s, puisque c'est leurs discours qui m'intéressaient avant tout. Cependant, les interactions avec les savoirs et avec les élèves font souvent irruption dans leurs discours, certes retranscrites avec un prisme, mais bien présentes cependant. Les discours des enseignant.e.s permettent aussi de percevoir leurs conceptions quant à l'innovation (Favre & Thémines, 2005) et de travailler sur l'activité clinique (Clot, 2004) qui permet de comprendre au moins partiellement les raisons des choix faits par les enseignant.e.s. d'adopter ou non l'innovation et de l'adapter plus ou moins à ce qu'ils et elles ressentent comme nécessaire.

Une fois le cadre théorique posé, il s'agit désormais de savoir comment le mettre en œuvre dans un cadre méthodologique efficient.

2 le cadre méthodologique

21 Le corpus de la thèse

Le propos de la thèse est de se centrer sur l'activité des enseignant.e.s face à l'innovation qu'est la géographie prospective, innovation imposée par l'institution par l'intermédiaire des programmes de 2015 au cycle 3 et au cycle 4⁶ en collège (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). Le premier corpus est composé des programmes de géographie de cycle 3 et 4 du collège, premiers documents qu'avaient en main les enseignants pour organiser leurs programmations annuelles de géographie ordinaire et de géographie prospective. Pour cette recherche, je me suis concentrée sur la voix officielle de l'institution et donc les textes réglementaires et non interprétatifs, d'où le fait que je n'ai pas pris en compte les fiches Eduscol⁷, d'autant plus que les enseignant.e.s n'en font pas mention. Quelle est la « géographie à enseigner » proposée par l'institution ? (Philippot, Glaudel, & charpentier, 2016, p. 44) ? En revanche, j'ai interviewé deux conceptrices du programme et ces entretiens apportent des réponses partielles quant aux questions qui restent en suspens après l'analyse des programmes.

Le second corpus cherche à donner des pistes sur la « géographie enseignée » (Philippot, Glaudel, & charpentier, 2016, p. 44), géographie ordinaire et géographie prospective, et est constitué de 13 entretiens semi-directifs auprès de professeurs de collège et de préparations de cours que certains enseignants ont accepté de me confier.

⁶ Pour rappel, en France, le cycle 3 porte sur les deux dernières classes du primaire (CM1 et CM2) et la première classe du collège : la 6^e. Le cycle 4 englobe les 3 classes suivantes du collège la 5^e, la 4^e et la 3^e

⁷ Les fiches Eduscol sont des fiches mises en ligne sur le site « eduscol-education.fr », site rattaché au Ministère de l'éducation. Elles sont préparées par des groupes chapeautés par l'inspection et donnent des pistes aux enseignants pour faire leur programmation de cours

2.2 Quels questions pour quelle méthodologie ?

En préparant l'entretien, je voulais vérifier plusieurs hypothèses.

La première hypothèse était que la géographie prospective était une innovation qui pouvait induire des changements dans la façon d'enseigner la géographie, mais au-delà dans la conception même de la géographie à enseigner et un changement d'axe dans le triangle didactique. La géographie prospective permet-elle à certains enseignants de quitter la situation d'enseignement pour mettre en place une situation d'apprentissage ou de formation (Favre & Thémines, 2005) ? A l'inverse, le choix de faire de la géographie se fonde-t-il le fait que les enseignant.e.s aient choisi pour la plupart des cours de ne pas être ou d'être peu en situation d'enseignement ? Les jeux épistémiques sources restent-ils les mêmes pour la géographie ordinaire et pour la géographie prospective ? Ce changement possible de jeu épistémique source change-t-il les interactions entre élèves et professeur.e ? Des jeux épistémiques sources propres à la géographie prospective se sont-ils mis en place ?

Deuxième hypothèse, certains professeurs repoussent définitivement ou non l'innovation et il existe des freins à l'innovation, qui sont à identifier, alors que d'autres éléments sont des starters à identifier eux-aussi.

La troisième hypothèse était que certains professeurs se servaient de la géographie prospective pour faire plutôt de l'éducation à la citoyenneté alors que d'autres maintenaient de fortes exigences dans les contenus géographiques. Enfin, il s'agissait aussi de discerner à quel type de citoyenneté se référaient les enseignants. L'expérience, la formation ou même la perception de ce que doit ou devrait être la géographie des enseignant.e.s explique-t-elle en partie ou en totalité les différents choix qui sont faits pour la géographie prospective dans l'année 2016-2017 ?

La recherche des images renvoyées par chacun des acteurs m'a semblé être une nécessité pour répondre à ces questions.

2.3 A la recherche des images

Les choix faits dans cette thèse sont clairement les choix d'une étude qualitative, plus que quantitative, comme le montre le corpus, qui est limité. Il n'était donc pas question de reconstruire des représentations d'enseignants de la géographie prospective ou ordinaire. Pour les chercheurs, les représentations sont difficiles à saisir. Nicole Lautier (1997) a étudié les représentations des professeurs d'histoire sur leur discipline dans les années 80. Son corpus était composé de 28 entretiens demi-directifs et 212 questionnaires. Reconstruire des représentations avec une telle masse de données a du sens, mais n'en aurait pas avec un corpus beaucoup moins important. J'ai préféré utiliser le terme d'image (Colomb, 1993), au sens d'une image de la discipline qui serait une image globale et je me suis inspirée de l'image du scripteur déclinée par Delcambre et Reuter (Delcambre & Reuter, 2000). L'image est une figure mouvante construite ou reconstruite par les acteurs sociaux et dépendante de la résolution de tensions entre les différentes conceptions de chaque acteur (Favre & Thémines, 2005). Ces deux auteurs font l'hypothèse qu'il existe plusieurs images attachées à des tâches réalisées et proposent une catégorisation à propos du scripteur, qui peut être transférée dans un autre contexte, ici des discours autour des géographies - ordinaire et prospective - et de préparation de cours et des préparations de cours en tant qu'écrit. L'image **déclarée** renvoie à la façon dont le sujet individuel ou institutionnel conçoit la géographie ordinaire et la géographie prospective, se les représente, se situe par rapport à elles en fonction de ce qu'il en fait et de ce qu'il pense. L'image déclarée est construite par le sujet lui-même à travers ce qu'il déclare sur la discipline étudiée. L'image déclarée qu'a l'institution sur les géographies prospective et ordinaire peut être saisie à travers les textes produits par elle. Les entretiens semi-directifs permettent de saisir un discours sur et autour des géographies ordinaire et prospective des enseignant.e.s. L'image **actualisée** n'est plus construite par le sujet, mais par le chercheur à travers l'observation des tâches telles qu'elles sont réalisées ou décrites. Comment le sujet gère-t-il ces tâches et son image à partir de la description de celle-ci ? Pour étudier cette image, j'ai utilisé les préparations de cours et demandé aux enseignant.e.s de me décrire ce qu'ils faisaient à partir de celles-ci. Il s'agit d'étudier l'image qui se dégage des choix pédagogiques

faits par les différents acteurs. L'image **énoncée** est à nouveau construite par le chercheur, mais cette fois au travers des textes proposés par le scripteur. Comment le scripteur se met-il en scène à travers les différentes composantes de ses textes et par rapport aux cadres de réception que sont les élèves ? Il s'agit ici d'analyser les textes et leur composition. Cette étude peut être menée sur les copies ou sur les cours. La quatrième et dernière catégorie est celle de l'image **interprétée** qui est construite par un sujet en position d'évaluation ou de destinataire et qui ici est la chercheuse.

2.4 Méthodologie choisie pour l'analyse du corpus

2.4.1 Méthodologie pour l'analyse des programmes

Il s'agit dans un premier temps de dégager les images énoncées (Delcambre & Reuter, 2000) de la géographie prospective et de la géographie ordinaire, renvoyées par les programmes de cycle 3 et de cycle 4 applicables à la rentrée 2016. Ces images sont construites à travers les écrits du scripteur, l'institution, étant entendu que les programmes sont créés par une multiplicité d'acteurs et mis en œuvre après de complexes négociations (Legris, 2014). Une comparaison est ensuite faite entre l'image renvoyée par la géographie ordinaire et celle de la géographie prospective dans chacun des deux textes pour en saisir les similarités et les différences et comprendre quelles finalités l'institution donne à l'objet géographie prospective. Pour cela, plusieurs types d'énoncés avec différents types de finalités ont été identifiés dans les deux programmes : des énoncés visant des finalités liées à la volonté de former le citoyen, ramifiées en deux visions qui peuvent se joindre ou se disjoindre, la première voulant former le citoyen à une action réflexive dans la cité et la seconde porteuse de valeurs plus axiologiques souvent liées au développement durable, des finalités de remise en cause de la forme scolaire classique avec notamment proposition de nouvelles façons de travailler avec les élèves, et enfin des finalités liées au contraire au renforcement des contenus scolaires classiques. A titre d'exemples :

- Énoncé traduisant des finalités de renforcement des contenus scolaires classiques : « la démarche reposant sur l'étude concrète de cas de territoires, contextualisés et replacés à différentes échelles » (programme de cycle 4, p. 319).
- Énoncés représentatifs de finalités de remise en cause de la forme scolaire : « Le sujet peut se prêter à une approche interdisciplinaire » (programme de cycle 3, 182), ou « c'est l'occasion pour le(s) professeur(s) de mener un projet de son (leur) choix » (programme de cycle 3, 179).
- Énoncé traduisant des finalités citoyennes à visée axiologique : « Comment ménager la cohabitation pour vivre mieux ensemble ? Comment améliorer le développement durable ? » (programme de cycle 3, 182).
- Énoncé représentatif de finalités citoyennes visant une action réflexive : « permettent aux élèves d'apprendre à inscrire leur réflexion dans le temps long et à imaginer des alternatives à ce que l'on pense comme un futur inéluctable » (programme de cycle 3, 179).

La lexicométrie permet d'affiner cette analyse et de pouvoir comparer les images et les finalités qui se dégagent à la lecture des programmes de géographie pour la géographie en général et pour les paragraphes où la géographie prospective est citée. Les deux textes étant de longueur différente, l'un incluant l'autre, le choix a été fait de relever les mots cités au moins 6 fois dans l'ensemble du programme et au moins deux fois pour la partie séquencée des programmes où apparaît le mot « prospective », après un rapprochement des mots synonymes et de même racine. Les mots relevés ont trait à la pédagogie, aux concepts de géographie ou ont une valeur axiologique.

Le mot « pédagogie » est ici tiré du vocabulaire professionnel des enseignants et est pris au sens large. Sont classés dans les mots ayant trait à la pédagogie des exercices traditionnels ou non de la géographie (étude de cas, repérage, cartographier, imaginer...) avec comme objectif de comprendre à quelle géographie scolaire ou non l'institution se réfère. Dans cette même catégorie ont été classés des mots comme sensibiliser, aborder, conforter, étudier qui peuvent différencier le programme du cycle 3 et du cycle 4 et notamment établir une progression dans les apprentissages demandés.

Les concepts de géographie ont aussi été relevés pour savoir si la géographie prospective était particulièrement liée pour l'institution à certains concepts comme le développement durable par exemple et s'il existait une différence dans les concepts abordés dans chacun des cycles pour la géographie ordinaire et la géographie prospective. Le mot concept est entendu au sens large du terme avec des mots comme société, ville, territoire, espace, développement durable...

Enfin, pour mesurer les finalités d'éducation à la citoyenneté et pouvoir les comparer entre cycles et entre géographie prospective et ordinaire, les mots à valeur axiologique ont été relevés. De la même façon, ils ont été entendus au sens large. Le développement durable apparaît à la fois comme un concept de géographie et comme un mot à valeur axiologique. Apparu dans le rapport Brundtland en 1987 et concept nomade, il est toujours discuté par la communauté des géographes. En effet, il reste un concept flou dont peu de géographes précisent leur acception entre large, qui s'étend à des considérations sociales dans la ligne du sommet de Rio, et étroite, restreinte à des considérations avant tout environnementales (Jégou, 2007). D'autres géographes le rejettent comme notion scientifique, le développement durable s'avérant seulement comme « un ensemble de représentations qui structure le débat politique contemporain » (Lévy et Lussault 2013, p.269). Les programmes de collège évoquent le développement durable sans préciser la conception qui doit être enseignée par les professeurs. Il semble donc que le développement durable puisse être pour les professeurs de géographie perçu comme un concept ou/et comme un mot à valeur axiologique, d'où le fait qu'il entre dans deux cases du tableau. Le mot « mieux » a aussi été relevé, comme mot à valeur axiologique. Il montre la volonté de construire une société meilleure, cette société future étant définie par les autres mots à valeur axiologique employés dans le texte.

2.4.2 Méthodologie pour l'analyse de l'activité des enseignants

2.4.2.1 Les entretiens semi-directifs avec les enseignant.e.s

2.4.2.1.1 Le choix des entretiens et de l'enquête qualitative plutôt que quantitative

L'objectif recherché était de faire émerger des images dans les discours portés par différents acteurs, principalement chez les enseignant.e.s, sur géographie prospective en contexte scolaire. L'image est entendue ici au sens où je l'ai entendu ci-dessus. Le choix a donc été fait d'adopter une méthode de production de données verbales et de choisir entre un questionnaire et/ou des entretiens. Il a alors semblé que la forme même de l'innovation, qui apparaît dans les programmes et peut sembler contrainte, d'autant plus qu'elle a été fortement mise en valeur par le corps d'inspection, rend l'enquête écrite et fermée moins efficace qu'une série d'entretiens qui permettent de faire émerger des conceptions, des peurs, des besoins identifiés par la chercheuse ou non. Le risque de propos convenu, même s'il existe, est moindre.

La construction des entretiens a suivi un schéma classique. Une fois la grille d'entretien construite, elle a été testée sur des professeurs de lycée et j'ai constaté qu'elle fonctionnait plutôt bien. Ces entretiens m'ont permis aussi d'adapter mon attitude à des questions parfois désarmantes pour un chercheuse encore néophyte, mais qui se sont retrouvées par la suite dans d'autres entretiens. Par exemple, une des enseignantes de lycée, m'a demandé au milieu de l'entretien ce que j'entendais par « géographie prospective ». Des enseignants de collège m'ont posé la même question.

Parallèlement aux problématiques identifiées lors de la construction du cadre théorique, ont émergés des éléments nouveaux auxquels je n'avais pas pensé. L'objectif était de ne pas enfermer l'interviewé dans « un système de significations (celui du

[chercheur], celui d'un autre personnage invisible) de sorte que l'interviewé s'y conforme pour répondre et par le seul fait d'y répondre » (Lefebvre, 1976). Certains questionnements ont émergé lors des entretiens, notamment la question des espaces à partir desquels l'enseignant.e était prêt à commencer un travail en géographie prospective avec une dichotomie entre espace proche et espace lointain et la question sur la formation initiale, qui m'est apparue importante au fur et à mesure des entretiens avec les enseignants de collège.

Les entretiens ont été réalisés entre le 24 mai 2017 et le 6 octobre 2017, donc sur une très courte période. Cependant, je suis enseignante et il m'a été impossible de transcrire chaque entretien au fur et à mesure et de l'étudier avant de pouvoir faire un nouvel entretien. Cela a été un peu frustrant parce que si je saisisais des choses nouvelles intuitivement et que j'essayais de mieux les comprendre pour certains enseignants, j'aurais préféré pouvoir formaliser les résultats de chaque entretien pour mieux capter les éléments nouveaux et de pouvoir adapter ma grille d'entretien. D'un autre côté, la récolte un peu brute des entretiens, sans étude approfondie au fur et à mesure et changement de questionnement au fil de l'enquête permet une comparaison peut-être plus facile.

Malgré cela, j'ai choisi d'utiliser l'enquête par entretien à usage principal ; il n'est ni soutenu par un questionnaire, ni préparatoire à celui-ci pour la raison évoquée plus tôt et constitue le cœur de la recherche. Chaque enseignant.e qui a accepté l'entretien est en même temps étudié.e pour lui-même ou pour elle-même avec comme objectif de saisir l'image qu'il ou elle donne à voir de la géographie classique et celle de l'image de la géographie prospective pour les comparer et savoir si elles se superposent ou se différencient. Cependant cette étude doit aussi aboutir à constituer le « dire » d'un groupe sur la géographie ordinaire et sur la géographie prospective, même si ce « dire » peut être divergent.

2.4.2.1.2 Rechercher des enseignants pour l'enquête

Je voulais trouver des professeurs avec différents profils. Ma première variable était l'expérience. L'expérience permet-elle de mieux s'approprier cette innovation ou est-elle un frein ? Selon quels critères ? La seconde variable était la formation. Je voulais pouvoir comparer la façon qu'avaient les enseignants ayant pour formation initiale la géographie de s'emparer de la géographie prospective par rapport aux enseignants ayant une formation initiale en histoire. Je voulais aussi savoir si la formation permettait de mieux s'emparer de l'innovation. J'ai donc inclus dans mon terrain des professeurs fraîchement émoulus de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE), une enseignante ayant suivi la formation sur la géographie prospective proposée par le Plan Académique de Formation spécifiquement (PAF) et 3 professeurs suivant la formation à l'agrégation interne d'histoire-géographie de l'académie de Lille, formation alors assurée par l'inspectrice en charge de la géographie prospective et qui incluait dans la préparation à l'oral des notions de géographie prospective, notamment pour la leçon « la ville du futur » pour le niveau 6e .

J'ai préféré éviter les modes d'appels à des volontaires à entretien trop larges, via un envoi massif par la boîte mail académique, de peur de biaiser l'étude. Je craignais une surreprésentation des enseignants pensant être très innovants et sûrs de leur enseignement ou de ceux qui auraient été farouchement opposés à la géographie prospective et une exclusion de ceux à attitude plus médiane. De la même façon, j'ai refusé l'aide de l'inspection pour trouver des volontaires, car cette option comportait deux biais. Le premier biais aurait été qu'un premier tri soit fait par une tierce personne avec un regard involontairement subjectif. Le second biais est l'impact sur le professeur qui accepte l'entretien et la limitation de ses propos par rapport au regard potentiel ou symbolique de l'inspection. J'ai décidé aussi de ne pas puiser dans le vivier du Lieu d'éducation Associé Debeyre sur la géographie prospective de Lille auquel j'appartenais et où les enseignants avaient déjà une pratique conséquente de la géographie prospective et une culture commune. Ayant écarté certaines possibilités, j'ai utilisé la méthode

indirecte en me faisant fournir des listes correspondant à des types de profils qui entraient dans mon corpus. Disposant d'une liste d'étudiants ayant obtenu leur master « Métiers de l'Education et de la Formation-parcours histoire-géographie », j'ai vérifié grâce à un moteur de recherche si certains avaient validé le concours et étaient en poste en 2016. J'ai envoyé de nombreux mails via la messagerie académique, auxquels je n'ai eu aucune réponse. Par ailleurs, un formateur à l'ESPE a aussi envoyé un mail collectif, qui n'a pas eu non plus de réponse. De la même façon, une des formatrices de la formation continue m'a fourni une liste de mails de personnes ayant reçu la formation, mais une seule personne a répondu. Ces non-réponses peuvent être expliquées de deux façons. Les demandes d'entretien et d'enquêtes sont nombreuses et les enseignants ne peuvent pas répondre à toutes les sollicitations, leur charge de travail ordinaire étant importante, d'autant plus qu'ils devaient en 2016 en collège préparer quatre nouveaux programmes et que certaines personnes sollicitées étaient néo titulaires. Par ailleurs, ils ne se sentent pas forcément compétents sur la géographie prospective et ne désirent donc pas répondre à un entretien.

Pour obtenir des entretiens, j'ai alors utilisé mon réseau, en essayant avant tout de trouver des candidats qui me permettaient de répondre aux questions initiales que je me posais, puisque je supposais que la formation et l'expérience jouaient dans la façon dont on enseignait la géographie et dont on s'emparait ou non des innovations et en particulier de celle que constituait la géographie prospective. Mon second objectif était aussi de garder un regard assez neutre sur celui ou celle qui passait l'entretien, pour ne pas faire d'autres catégories subjectives inconscientes que celles qui me semblaient essentielles et qui étaient posées à la base de mes hypothèses. J'ai le plus souvent demandé des entretiens à des connaissances de mes connaissances, sauf pour les 3 professeurs qui faisaient la formation à l'agrégation et que je connaissais personnellement. J'ai aussi utilisé la méthode de proche en proche. Réussissant à toucher un professeur de collège, celui-ci convainquait ses collègues d'accepter l'entretien avec moi. Cela me permettait de rencontrer des gens nouveaux, sur lesquels je n'avais pas de jugement antérieur qui aurait pu fausser mes données. Dans la mesure du possible et sur 2 établissements, j'ai demandé à plusieurs professeurs du même

établissement de m'accorder un entretien, voire à tous les professeurs. Passer par mon réseau m'a finalement permis d'accéder à des profils variés. En effet, il est plus difficile de refuser un entretien à une connaissance d'une connaissance et je crois avoir réussi ainsi à obtenir un entretien de professeurs qui n'auraient pas forcément répondu à une sollicitation par mail, parce que se sentant, à tort ou à raison, moins compétents que d'autres sur la géographie prospective ou peu intéressés par le sujet. Ce travail du terrain a abouti à une série de 13 entretiens de professeurs de collège.

Tableau 2 : présentation des enseignant.e.s interviewés (sexe, établissement, années d'enseignement, formation initiale)

Dénomination fictive	sexe	L'établissement où ils enseignent est-il REP+ ?	Espace géographique de l'établissement	Ancienneté dans l'enseignement de la géographie dans le secondaire	historien ou géographe
Emma	femme	Rep +	centre ville	3 ans	historienne
Jane	femme		périurbain	16 ans	historienne
Colombe	femme		périurbain	2 ans	historienne
Pedro	homme	REP +	centre ville	8 ans	historien
Emmanuelle	femme		périurbain	23 ans	historienne
Alceste	homme		périurbain?	17 ans	géographe
Christophe	Homme		périurbain	10 ans	Géographe
Irène	femme		Banlieue	26 ans	historienne
Léa	femme	REP +	Centre ville	10 ans	historienne
Marie-Laure	femme		Collège rural (Périurbain)	20 ans	historienne
Cynthia	Femme		périurbain	22 ans	géographe
Virgile	homme	REP+	Centre ville	4 ans	historien
Séverine	Femme		Banlieue proche/ milieu urbain	17 ans	Géographe

Tableau 3 : : présentation des enseignant.e.s interviewé.e.s -pratiques, dates, contacts

Dénomination fictive	A pratiqué la géographie prospective	A fourni un support	Date de l'entretien	Type de contact	Lien avec les autres interviewé
Emma	Non	Non	Mercredi 24 mai 2017	Indirect	Collègue de Léa et Pierre
Jane	Oui	Oui	Mercredi 31 mai 2017	Direct	Collègue de Colombe
Colombe	Oui	Oui	Mercredi 31 mai 2017	Indirect	Collègue de Jane
Pedro	Oui	Non	Vendredi 9 juin 2017	Indirect	Collège d'Emma et de Léa
Emmanuelle	Oui	Oui	Lundi 19 juin 2017	Direct	
Alceste	Non	Oui	Mercredi 5 juillet 2017	Indirect	
Christophe	Oui	Non	Mercredi 5 juillet 2017	Direct	
Irène	Oui	Oui	Vendredi 7 juillet 2017	Indirect	Collègue d'une formatrice
Léa	Non	Non	Jeudi 7 septembre 2017	Indirect	Collègue de Pedro et d'Emma
Marie-Laure	Oui	Non	Lundi 11 septembre 2017	Indirect	
Cynthia	Oui	Non	Mercredi 20 septembre 2017	Indirect	
Virgile	Oui	Non	Mardi 26 septembre 2017	Indirect	
Séverine	Oui	Non	Vendredi 6 octobre 2017	Indirect	

Tableau 4: présentation des enseignant.e.s interviewé.e.s : formation continue, lieu forme et nombres de contacts préalables

Dénomination fictive	A suivi une formation continue	Lieu où la personne a accepté l'entretien	Premier contact pris par mail	Temps écoulé entre la prise de contact et le rendez-vous effectif pour l'entretien en jours	Nombre de mails ou de SMS échangés pour obtenir un rendez-vous
Emma		Lieu d'exercice professionnel dans leur salle de classe	Lundi 15 mai 2017	9 jours	3
Jane	Préparation agrégation	Domicile privé	Mercredi 3 mai 2017	28 jours	14
Colombe		Domicile privé	Contactée par Jane	Non connu	Aucun
Pedro		Lieu d'exercice professionnel dans la salle de travail des professeurs	Lundi 15 mai 2017	25 jours	8
Emmanuelle	Préparation agrégation	Chez moi	Mercredi 3 mai 2017	47 jours	Rendez-vous pris par oral
Alceste		Café	15/09/2017 (contacté par SMS)	24 jours	33 SMS

Dénomination fictive	A suivi une formation continue	Lieu où la personne a accepté l'entretien	Premier contact pris par mail	Temps écoulé entre la prise de contact et le rendez-vous effectif pour l'entretien en jours	Nombre de mails échangés pour obtenir un rendez-vous
Christophe	préparation agrégation/ enseigne aussi à la faculté/ a fait une thèse	Lieu de formation	mercredi 5 juillet 2017	7	Demande de rendez-vous à l'oral, puis 7 mails
Irène		Lieu d'exercice professionnel dans leur salle de classe	Contactée par une collègue	Non connu	Aucun
Léa		Lieu d'exercice professionnel dans leur salle de classe	Lundi 15 mai 2017	9 jours	3 mails
Marie-Laure	A participé à la formation géographie prospective	Café	(Contactée par messagerie professionnelle)	75 jours	10 mails
Cynthia		Domicile privé	15/09/2017 (contactée par SMS)	5 jours	7 SMS
Virgile	Formation géographie prospective	Café	Mercredi 28 juin 2017	90 jours	17
Séverine		Domicile privé	Contactée par l'intermédiaire d'un tiers. Pas d'échange mail	Non connu	Aucun

2.4.2.1.3 Quel espace pour tenir un entretien ?

L'entretien doit maximiser le temps pour l'interviewé.e. Il doit aussi être un espace où l'interviewé.e se sente à l'aise pour évoquer ses pratiques. G et A. Blanchet posent que quand on interroge des enfants sur l'école, ils et elles se montrent moins loquaces dans la salle de classe, plus bavards, et abordant facilement des thématiques ludiques dans la cour de récréation et abordant plus facilement leurs émotions à l'infirmerie (Blanchet & Blanchet, 1994). J'ai choisi justement de laisser le choix de l'espace aux enseignants. Certains ont choisi de m'inviter à leur domicile, d'autres dans leur collège et d'autres ont choisi de faire l'entretien dans un café ou chez moi. Il est évident que ce choix de l'espace a un impact sur les entretiens, tout espace étant social et participant autant de la distance positionnelle que de la distance sociale (Lebeaume, 2016) entre l'interviewé.e et la chercheuse. La distance relationnelle supposée ou réelle entre la chercheuse et l'interviewé préposant au choix de l'espace renforce ou non la distance relationnelle (Nicolas, 2016). Le nombre réduit d'entretiens ne permet cependant pas de faire une recherche aboutie sur la question de l'impact du choix du lieu de l'entretien sur les résultats obtenus, mais peut expliquer certains positionnements différents.

2.4.2.1.4 Le positionnement de chercheuse face au professeur.e interviewé.e

C'est « l'interaction entre interviewé et interviewer qui va décider du déroulement de l'entretien » (Blanchet, 1992/2007, p. 19) et ma position était compliquée. En effet, j'étais en réalité dans une position de chercheuse, mais je suis aussi enseignante d'histoire-géographie et parfois connue comme telle par certains enseignants. De plus, je travaille avec le LéA Debeyre et donc avec l'inspection. Le risque était ainsi de bloquer les réponses des enseignants qui auraient répondu en fonction de ce qu'ils pensaient que j'attendais afin de le retransmettre à l'inspection. Le biais aurait été de construire une image beaucoup plus positive de la géographie prospective que dans le réel. J'ai donc choisi de me positionner en me présentant en même temps comme chercheuse et comme collègue. « De manière générale, la

proximité sociale, et non plus interpersonnelle, rend l'entretien plus aisé dans la mesure où interviewer et interviewé se situent dans un univers de référence partagé » (Blanchet, 1992/2007, p. 71) De ce fait, j'ai le plus souvent adopté le tutoiement, puisque c'est en général de coutume avec les collègues, sauf quand le professeur préférait garder une distance en adoptant le vouvoiement. Ce tutoiement et ce positionnement permettaient de jouer sur une sociabilité sur le modèle de Simmel (Simmel, 2013), liée à l'exercice d'une même profession et d'instaurer une relation de confiance nécessaire, plutôt comme un « alter ego », que comme un « alter strict » ou un « médiateur » (Haas & Masson, 2006). Néanmoins, comme l'écrivent les deux chercheuses, cette position adoptée n'est pas stable dans la relation interviewé.e-intervieweuse, notamment parce que des critères d'âge et de formation peuvent entrer en compte, changeant momentanément ou durablement et involontairement le positionnement interviewé-intervieweur, ce qui en soi peut permettre aussi de saisir certains éléments intéressants pour l'étude. Par ailleurs, je connaissais personnellement certains interviewé.e, notamment ceux de la formation à l'agrégation, ce qui rend la proximité relationnelle plus forte (Nicolas, 2016).

Ce choix comporte cependant des désavantages. En effet, je partage une culture commune qui me permet de comprendre à demi-mot mon interlocuteur, « cependant, si la proximité favorise la production d'énoncés « délicats », on a vu qu'entre interlocuteurs se comprenant à demi-mots, elle peut aussi dissuader l'intervieweur d'explorer ce qu'il sait déjà (ou croit savoir). » (Blanchet, 1992/2007, p. 71). En étudiant les entretiens, il est apparu que certains énoncés n'avaient pas été assez explicités et laissaient en suspens des questions.

Par ailleurs, j'ai bien signifié à chaque professeur.e que je me mettais à l'écoute de leur point de vue sur l'objet qu'était la géographie prospective sans y apporter de jugement personnel et que je me distanciais par rapport à mon sujet d'étude, même si je faisais partie du LÉA. Cette position a été d'autant plus facile à tenir et à soutenir aux enseignant.e.s interviewé.e.s que j'avais été recrutée un peu par hasard dans le LÉA.

Mon collègue avait d'abord été pressenti et y était resté un an, puis s'était désengagé pour s'investir dans d'autres domaines. Je n'étais donc pas très investie dans le groupe que je venais de rejoindre et étais loin d'être convaincue par la géographie prospective, tout en n'ayant pas non plus d'a priori négatif. Je leur ai explicitement demandé de répondre aux questions avec sincérité parce que l'important pour moi était que la recherche soit la plus proche possible d'une certaine réalité. J'ai aussi bien sûr assuré aux enseignant.e.s que leur anonymat serait préservé et qu'ils auraient un droit de regard sur la transcription dans le cadre contractuel de la communication. Les prénoms employés ont été changés et les lieux qui rendaient leur collège reconnaissable supprimés dans la mesure où l'entretien restait compréhensible. Cependant, il est évident qu'il n'est pas neutre de leur demander spécifiquement un entretien sur la géographie prospective et qu'il existe dans les résultats un biais. La situation d'entretien est avant tout une relation sociale « profondément artificielle [...qui] incite les sujets à produire un artefact verbal » (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 1968/1983). L'interaction interviewé/chercheur.se produit des matériaux non-reproductibles et profondément contextualisés.

2.4.2.1.5 La construction de l'entretien

Une série d'hypothèses à vérifier

Le choix a été fait d'un entretien semi-dirigé. En effet, ce type d'entretien est plus souple qu'un questionnaire. Il permet un échange moins formel entre l'enseignant et le chercheur, et « d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations » (Blanchet, 1992/2007, p. 7). Il s'agit de passer d'une réponse ponctuelle à un discours sur les objets qui intéressent le chercheur. L'explicitation est alors à double sens. La chercheuse peut demander une explicitation d'un propos qui lui semble flou ou intéressant et l'interviewé.e peut lui aussi demander l'explicitation d'une question. Cette dernière explicitation devient alors en elle-même parfois une donnée pour le chercheur. En même temps, la construction semi rigide de cet entretien permet une comparaison des données dans la phase de leur exploitation.

L'entretien est une « improvisation réglée » (Bourdieu, 1980) qui permet de produire du savoir. Il s'agissait ici de suivre un canevas construit avec soin et éprouvé lors de 3 entretiens avec des professeurs de lycée, avec comme double objectif de construire un portrait de chacun des professeur.e.s et de pouvoir comparer ces données pour en tirer un enseignement plus général et pouvoir émettre des hypothèses sur la façon dont les enseignants s'emparent de la géographie prospective. Dans ce sens « l'entretien est un parcours » (Blanchet, 1992/2007).

Les « questions de présentation »

Il s'agit ici de faire produire un discours, « dans le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire » (Blanchet, 1992/2007, p. 37) concernant des enseignants de collège.

Extrait du questionnaire

1 Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

2 Depuis combien de temps enseignez-vous la géographie ?

Il s'agit de l'entrée en matière de l'entretien. Les professeurs sont assez libres de répondre à ces questions. J'ai choisi d'utiliser leurs réponses telles qu'ils me les ont fournies pour la première question, tout en sachant de quel type d'établissement ils venaient. La question était de savoir comment et par quoi ils définissaient leur établissement. En revanche, pour la seconde question, une relance était prévue puisqu'il s'agissait aussi de savoir quel type de formation initiale avait été donné à l'enseignant. En effet, les enseignants d'histoire-géographie ont la particularité d'être à la base soit des géographes, soit des historiens. Si François Audigier a montré que dans la pratique

la façon d'exposer, les exercices et les évaluations proposés étaient sensiblement les mêmes (Audigier, 1993), une des variables concernant la géographie prospective pouvait être cette formation initiale, notamment dans l'entrée en innovation, mais aussi dans le maintien de contenus géographiques.

A la recherche d'une image déclarée de la géographie ordinaire

Extrait de la grille d'entretien

4) Aimerez-vous enseigner plus ou moins de géographie ?

5) Trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie ?

6) Quels sont selon vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

Il s'agissait de chercher l'image (Colomb, 1993) de la géographie ordinaire, c'est à dire la géographie qu'il enseigne la plupart du temps dans ses cours, hors contexte de la géographie prospective dégagée par chaque professeur. Pour cela, après les questions de présentation du professeur, les 3 questions suivantes de l'entretien étaient destinées à en savoir plus sur son rapport à la géographie dite « classique ».

La question 4 et la question 5 permettent de mesurer l'affinité déclarée du professeur avec la discipline « géographie ». Pour rappel, les professeur.e.s de géographie en France dans le secondaire enseignent aussi forcément l'histoire et presque toujours l'Enseignement Moral et Civique. Géographie et histoire sont couplées dans les concours, mais la majorité des professeurs d'histoire-géographie ont une formation d'historien. Ils ne sont pas spécialistes de la discipline universitaire et certains préfèrent

enseigner et se former dans leur discipline d'origine. Dans mon panel, il y a cependant sur les 13 professeurs 4 géographes. Les questions 4 et 5 entraînent par ailleurs aussi une forme de comparaison avec l'histoire. Apparaissent ainsi de façon implicite ou explicite les contenus propres à la géographie et donc déjà une image de la conception de l'espace, puisque l'espace est l'objet d'étude central de la géographie mais non de l'histoire.

Grâce à la question 6, il est possible de saisir le type de contenus attendus par l'enseignant.e de la part des élèves et donc, par parallélisme, quels contenus pense transmettre l'enseignant.e aux élèves. A contrario, les vides et les manques du discours sont aussi des données. Parfois, certains mots, relativement marqués, comme par exemple « espace vécu », ou types d'exercice demandés aux élèves, permettent d'entrevoir ou tout au moins de faire une hypothèse sur la géographie universitaire à laquelle se réfère l'enseignant.e, ainsi que les conceptions de l'espace enseignées (Thémines, 2004).

Parallèlement ces 3 questions permettent aussi de dégager une image déclarée du professeur et une image déclarée de l'élève telles que le discours du professeur les renvoie à l'interviewer.

A la recherche d'une image déclarée de la géographie prospective

Extrait de la grille d'entretien

- 7) En quoi la géographie prospective vous paraît différente de la géographie ordinaire ?
- 8) Qu'est-ce que la géographie prospective peut amener aux élèves?
- 9) Comment vous êtes vous formé à la géographie prospective ?
- 10) Avez-vous réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?
- 11) Est-ce qu'une lecture vous a été particulièrement utile ?
- 12) Est-ce que la démarche pédagogique est différente ?

Il s'agissait ensuite de chercher une image de la géographie prospective. La question 7 est une question de transition. Elle permet à la fois de saisir une image de la géographie prospective et d'affiner l'image de la géographie classique. En effet, les professeurs, pour appuyer leur propos, comparent géographie classique et géographie prospective explicitement ou implicitement. Cette image de la géographie prospective est affinée dans la question 8. En effet, la projection de ce que peut apporter la géographie prospective aux élèves et que ne leur apporterait pas la géographie classique permet de bien marquer les différences entre elles. Elle permet aussi de dégager une image déclarée des élèves engagés dans la géographie prospective.

Les questions suivantes renseignent sur la démarche du professeur. Comment s'est-il ou s'est-elle formé à la géographie prospective ? Ces questions abordent en même temps les questions de la formation et de l'autoformation, mais aussi celle du savoir de référence, tout comme la question 11.

La question 10 est une question d'ouverture. Le professeur a-t-il vu des questions qui lui semblent être des obstacles potentiels ou réels à la pratique en classe de la géographie prospective ? Cette question a posé des difficultés aux enseignants. En effet, les entretiens avec les enseignants ont été passés lors de la première année de sortie du programme et ils ont parfois été bloqués pour répondre à la question, faute d'une expérience plus importante. Elle a cependant apporté quelques réponses intéressantes et a parfois relancé l'entretien autour de la géographie prospective.

Enfin la question 12 recentre sur la démarche particulière ou non de la géographie prospective. Elle permet à nouveau de se poser la question des contenus, mais aussi de mieux explorer celle des milieux (Brousseau, 1998 ; Sensévy, 2011).

12 Quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ? (Si besoin, si elles n'ont pas été finalement abordées dans une question).

13 Pour vous, quelles qualités devra avoir le citoyen de demain ?

Ces deux questions ont été posées pour explorer la relation ou les relations faites par les enseignants entre finalités et plus particulièrement finalités citoyennes et géographie prospective. La géographie prospective permet-elle de recentrer les finalités de la discipline sur des finalités citoyennes pour certains enseignants. Ces finalités citoyennes sont-elles renouvelées et participent-elles plus d'une formation à une citoyenneté active ? La question 11 sert à comparer la mise en avant des finalités

citoyennes et la balance faite par l'enseignant.e entre citoyenneté axiomatique et citoyenneté active et le type idéal de citoyen que voudrait ou que croit devoir former l'enseignant dans le futur.

A la recherche d'une image actualisée

J'avais demandé à chaque professeur.e interrogé.e de me ramener si possible une préparation de cours, ayant déjà servi, en lui précisant bien de ne pas la retravailler et de me la fournir brute, si possible. Certains professeurs n'ayant pas commencé la géographie prospective n'en avaient pas, d'autres en ont ramené et je leur ai demandé dans la suite de l'entretien de m'expliquer ce qu'ils avaient fait en cours à partir de leur préparation de cours. Cette explication à partir d'un document-support fourni par l'enseignant devait me permettre de dégager une image actualisée. L'image actualisée est construite par le chercheur à travers l'observation fine des tâches réalisées (Delcambre & Reuter, 2000). Comment la personne gère-t-elle les tâches *et son image au sein de celle-ci* ? Il s'agit de dégager l'image de la géographie prospective qui se dégage des choix pédagogiques faits par les différents acteurs. Est-elle la même que l'image déclarée ? Est-elle différente ? Cette image a parfois été difficile à construire. Il est en effet assez compliqué, notamment pour une chercheuse néophyte, de gérer l'entretien, de découvrir les documents, documents qui sont très différenciés selon les enseignants et de poser les bonnes questions, qui apparaissent parfois une fois que l'analyse en cours. Cependant, il a été assez compliqué d'obtenir de simples entretiens et aucun enseignant ne m'a envoyé sa préparation d'avance, certains m'ont même envoyé leur préparation bien après l'entretien après plusieurs relances et d'autres ne m'ont rien renvoyé.

Tableau 5 : les supports fournis par les enseignant.e.s

Dénomination fictive	a fourni un support	a commenté son support	Type de support
Emma	Non		
Jane	Oui, elles m'ont fourni le même support, commenté par Jane	Oui	Des powerpoint et des évaluations vierges
Colombe		Non	
Pedro	Oui	Oui	Des powerpoint et des documents donnés aux élèves vierges
Emmanuelle	Oui	Non (il a été renvoyé deux mois après)	Des documents vierges donnés aux élèves
Alceste	Non	Non	
Christophe	Non		
Irène	Oui	Oui	Des travaux d'élèves
Léa	Non		
Marie-Laure	Non		
Cynthia	Non		
Virgile	Non		
Séverine	Oui	Oui	Des powerpoint et des documents vierges donnés aux élèves



Enseignant.e.s ayant fournis un support

2.4.2.1.2 L'analyse des écrits fournis et l'image énoncée

Après avoir étudié les images déclarées de la géographie ordinaire des cours et de la géographie prospective (images dégagées par le discours autour de ces deux géographies par l'enseignant.e) lui-même, puis l'image actualisée où l'interaction entre la chercheuse et l'enseignant.e se fait autour des supports de cours et qui permet de traduire en acte ce qui a été pensé par l'enseignant, j'ai étudié les supports de cours qui m'avaient été confiés. L'image énoncée (Delcambre & Reuter, 2000) se construit à travers les textes du scripteur, donc des enseignant.e.s. Comment l'enseignant.e, devenu ici scripteur, se met-il en scène à travers les différentes composantes de ses textes ? Il s'agit donc de les analyser pour en dégager une nouvelle image qui complète les images déclarées et actualisées. Les images se superposent-elles ou mettent-elle en valeur certaines incohérences entre le déclaratif et ce qui est prévu ou fait dans la séance ? Parallélisme et disjonction renseignent la chercheuse et permettent de mettre en place une image plus ciselée de la géographie prospective pour chacun des enseignants. La superposition de ces 3 images permet de construire une image interprétée, à travers les cohérences et les incohérences.

2.4.2.1.2 La construction d'une grille d'analyse

J'ai choisi de me fonder sur les entretiens oraux, plus que sur la transcription écrite, d'où le fait que les transcriptions soient écrites avec une ponctuation, qui essaie de rendre le ton des interactions entre la chercheuse et les interviewé.e.s. Ce choix inclut une forte subjectivité de la chercheuse, mais a été rendu nécessaire par le fait que certains énoncés devaient être classés en énoncés positifs, négatifs ou neutres. Le ton employé pour les prononcer compte alors autant que la formulation telle qu'elle ressort à l'écrit, d'où le fait que les transcriptions ressemblent à des dialogues de théâtre, certaines indications ayant été rajoutées comme des rires par exemple.

Lecture littérale, prise d'informations et analyse catégorielle

La première lecture est une lecture littérale, où sont analysées les différentes idées avancées par chaque enseignant.e. Cette première phase me permet de notamment de repérer des contenus ou des exercices qui relieraient les dires de l'enseignant.e aux géographies scolaire ou universitaire auxquelles il ou elle peut se référer et son rapport à l'espace, personnel et à enseigner.

Sont relevés ensuite les starters et freins à l'innovation qui apparaissent dans le discours. Si on se rapporte au cadre théorique, il s'agit de saisir les conceptions (Giordan, 1998) de l'enseignant, à un moment T, qui le poussent à la mise en action ou non de l'innovation pour mieux comprendre les processus internes d'intégration ou de refus de l'innovation. Le moment est important. Le choix a été fait de faire passer les entretiens à la fin de la première année scolaire, après la mise en œuvre des nouveaux programmes de collège à la rentrée 2016. Or, certains enseignants ont mis en œuvre ce point du programme, alors que d'autres ne l'ont pas mis en œuvre. Ce moment T est donc particulier à chacun. Certains expliquent pourquoi ils ne veulent pas faire de la géographie prospective, d'autres les raisons pour lesquelles ils ont repoussé l'échéance, et ce qui pourrait les pousser dans les années à venir à faire de la géographie prospective. D'autres expliquent les raisons pour lesquelles ils ont bâti une séquence de géographie prospective et pourquoi cette séance leur semble avoir bien fonctionné. Enfin certains racontent pourquoi ils ont décidé d'inclure de la géographie prospective dans leur programmation, mais pourquoi leur séance ne s'est pas passée comme elle aurait dû et leur a paru être un échec. Les conceptions, même s'il existe un noyau dur qui leur apporte une forme de stabilité, ne sont pas figées. Il s'agit donc dans un premier temps de sélectionner les énoncés qui se rapportent à une pensée préalable à la décision d'innover ou non. La question de l'entretien qui se prête le mieux pour saisir ces conceptions est « Qu'est-ce qui vous a convaincu au départ de faire de la géographie prospective ? », mais les conceptions peuvent émerger tout au long de l'entretien. Les énoncés sont ensuite classés entre les différentes conceptions présentées par Favre & Thémines (2005).

Tableau 6 : Starters et freins dans les conceptions des enseignant.e.s

	Starters	Freins
Conceptions de l'apprentissage	- Provoquer l'intérêt des élèves - Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages • Aider les élèves en difficulté • Accès à une créativité pédagogique	Le besoin de garder le contrôle sur les contenus d'enseignement L'impression que les méthodes/les connaissances demandées ne sont pas acquises par les élèves
Les conceptions des finalités de la discipline	Faire comprendre l'essence de la discipline aux élèves Montrer l'utilité de la géographie aux élèves • Développer la citoyenneté	Risque d'appauvrissement des apprentissages disciplinaires
Les conceptions de l'environnement	- L'inscription au programme - Les attentes de l'inspection - Les attentes de l'environnement administratif - Les attentes de l'environnement pédagogique (émulation entre collègues, présence de documents utilisables en cours) - Un environnement matériel adéquat - Un environnement social et politique adéquat	- Manque de temps dans la programmation - Une opposition à la hiérarchie - Manque de temps pour s'adapter au nouveau programme - Le manque de formation - Le manque de références, d'exemples - Le manque de matériel - Un environnement social et politique inadéquat
Conception de l'identité professionnelle	- Emploi du pronom indéfini pour s'inclure dans un groupe professionnel plus vaste qui justifie l'action	- Emploi du pronom indéfini pour s'inclure dans un groupe professionnel plus vaste qui dénigre l'action

Enfin, je relève aussi dans le discours ce qui est lié aux finalités dans la question « quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ? ». Elles sont ensuite classées en 3 finalités distinctes « finalité de renouvellement de la discipline scolaire », « finalité de renforcement des contenus disciplinaires » et « finalités civiques ». Cette dernière finalité est subdivisée en deux finalités civiques différentes : une finalité civique axiologique et une autre active. Les finalités relevées ici ne sont pas les finalités traditionnelles de la discipline (finalités patrimoniales et culturelles, finalités intellectuelles et critiques et finalités pratiques et professionnelles (Audigier, 1997), même si certaines finalités se recoupent, mais les finalités qui pourraient être attribuées à la géographie prospective par l'institution et par les enseignants. En outre, ces finalités ne s'adressent pas forcément aux élèves, mais sont parfois intrinsèques à l'organisation des cours par les enseignants, comme par exemple les finalités de renouvellement de la discipline scolaire.

Enfin, les milieux ont été relevés. Le fil du discours des enseignant.e.s, souvent très généraliste par la nature des questions posées et des réponses attendues, rend parfois ces relevés disparates et flous, mais donne d'autres fois des indications très intéressantes sur les contenus proposés aux élèves. Le milieu mis en place permet aussi de caractériser quand c'est possible le jeu épistémique source qu'a voulu mettre en place l'enseignant, d'où l'intérêt de comparer le discours aux supports écrits dans une lecture littérale.

L'image des apprenants dans la géographie classique pour l'enseignant

J'étudie ensuite la place des élèves dans la phrase grammaticale. Sont-ils placés en situation de sujet ? Les verbes sont-ils en mode direct ou en mode indirect ? L'enseignant parle-t-il des élèves en mode impersonnel ? Les verbes

J'ai aussi essayé de séparer énoncés positifs et négatifs. Le mode retenu n'a pas été celui de classer les énoncés selon qu'ils soient grammaticalement négatifs ou positifs, mais selon que je les interprétais comme négatifs ou positifs. En effet une tournure grammaticalement négative peut s'avérer être positive (antiphrases, litotes).

L'image de l'enseignant.e, des élèves et des contenus dans le discours

Le cadre théorique place l'interaction entre l'enseignant, les élèves et les contenus au centre de la recherche, que ce soit à travers le triangle didactique (Houssaye, 2014) ou l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (Sensévy, 2011), celui de l'innovation (Favre & Thémines, 2005) et celui des idéaux-types (Thémines, 2004). Il s'agit donc dans un premier temps d'élaborer un cadre méthodologique qui permette de situer les positions que donne l'enseignant.e et qu'il ou elle donne aux élèves et aux savoirs. Savoirs et contenus sont en partie relevés dans le milieu et sont plus ou moins présents, ce qui représente une indication quant à l'importance qu'accorde l'enseignant.e à la mise en place de son milieu et à son rapport au savoir.

Parallèlement, j'ai relevé la façon dont l'enseignant.e se mettait en scène dans son propos sur la géographie classique. Quel type de connecteur verbaux (formes verbales qui connectent entre eux différents groupes nominaux) utilise-t-il ou utilise-t-elle ? Les connecteurs verbaux sont divisés en 4 groupes. Les verbes d'opinion permettent de regrouper tous les énoncés où l'enseignant.e partage son opinion sur les élèves, sur les contenus, sur la géographie ordinaire et sur la géographie classique.

Exemple : « *je trouve que c'est bien, parce que c'est une démarche citoyenne* », « *Moi, je l'ai compris comme ça, il fallait que ce soit les élèves qui s'investissent* » (Irène)

Les verbes de constatation sont un groupe de verbes avec lesquels l'enseignant.e pose un constat, qu'il ou elle présente parfois comme une donnée objective.

Exemple : « *je me suis rendu compte qu'il y a quand même beaucoup de documents de prospective qu'on utilise en fait* » (Colombe)

« *je me suis rendu compte que ce serait peut-être nécessaire d'avoir une formation* » (Emmanuelle)

Les verbes d'actions sont des énoncés où le verbe sert à montrer l'enseignant en action, que ce soit dans sa classe ou pendant la préparation de son cours.

Exemple : « *je suis tombé dessus en préparant mes cours* » (Pédro)

« *Je leur ai dit qu'on allait imaginer la ville du futur* » (Jane)

Enfin, il a été nécessaire de créer une dernière catégorie, celle où l'enseignant.e, dans son discours, parle de lui à la forme indirecte » et utilise notamment le pronom indéfini « on » qui l'inclut automatiquement dans un groupe plus large. Les groupes sont à géométrie variable. Il peut s'agir de l'enseignant.e avec ses élèves.

Exemple : « *On avait fait au préalable des études de documents* » (Irène)

Il peut s'agir d'un groupe qui inclurait l'ensemble des enseignants.

Exemple : « *Après ça dépend de comment on cadre, mais sinon, ce n'est pas de la géographie prospective si on cadre trop* » (Emmanuelle)

Enfin, le « on » est parfois utilisé pour caractériser un groupe de collègues, le plus souvent un binôme, qui travaille ensemble sur les progressions.

Exemple : « *A chaque fois, on a donné des documents par exemple le plan de New York2050 heu Lagos, c'est 2025, Dubaï heu...* » (Jane)

Ces différents connecteurs verbaux permettent de mieux comprendre dans quelle position se place l'enseignant dans son discours. Est-il en position haute ? Affirme-t-il sa position d'expert par rapport aux contenus, se montre-t-il en activité ou au contraire adopte-t-il une position de retrait qu'elle soit d'ailleurs consciente et choisie ou non ?

Les informations données par les connecteurs verbaux sur les enseignants sont complétées par un classement, une catégorisation des énoncés caractérisant les enseignants en énoncés positifs, négatifs ou neutres. Il ne s'agit pas ici de relever des phrases négatives ou positives grammaticalement, mais de juger, et en cela la subjectivité de la chercheuse et le caractère résolument interactionniste de l'entretien sont au cœur de la méthodologie, si l'énoncé a été émis par l'enseignant en donnant une image positive de lui, de sa réflexion, de son action, des résultats de son action ou non. Certains énoncés n'ont pas pu être classés et sont donc rentrés dans la catégorie « neutre ».

Les énoncés caractérisant les élèves ont aussi été recensés. Les connecteurs verbaux ont été classés en deux catégories. Propos, opinion et constat des élèves ne peuvent être que rapportés par l'enseignant.e, puisqu'il ou elle est le seul.e à être interviewé.e. Les élèves sont parfois inclus dans l'emploi du pronom indéfini « on », mais ces énoncés ont déjà été relevés et traités pour l'enseignant. Les connecteurs verbaux pour caractériser les élèves se divisent donc seulement en deux groupes : les verbes de constatation ou de position ou les verbes d'action. De la même façon que pour les enseignant.e.s, ils sont subdivisés en trois groupes : énoncés négatifs, positifs et neutres. Avec ces données, la position dans laquelle l'enseignant.e, à travers son discours, place les élèves peut être déterminée.

L'image de la place des élèves et de l'enseignant.e ne peut pas être saisie de la même façon à travers les écrits fournis. En revanche, certains type d'écrits et consignes données donnent des indications précieuses quant à la place accordée aux élèves dans la ou les séances. La projection d'un Powerpoint relativement long et commenté par l'enseignant.e laisse l'élève en position de récepteur et le professeur en relation forte avec le savoir, ce qui préserve la situation d'enseignement. Si les élèves sont laissés

dans une totale ou grande autonomie face à des documents, le travail étant demandé à faire à la maison ou les commentaires de l'enseignant.e laissant supposer un faible étayage, il s'agit alors d'une situation d'apprentissage. Enfin, si l'étayage est très important, avec un.e enseignant.e qui, dans l'entretien ou dans les commentaires faits sur les travaux d'élèves, montre une posture maïeutique, visant à développer la réflexion personnelle de l'élève, il peut s'agir d'une situation de formation.

La géographicit 

La g ographicit  des enseignant.e.s et les compétences en la matière qu'ils attribuent à leurs élèves sont compliquées   déterminer et ne peuvent pas toujours l'être puisqu'il s'agit de relever des bribes du discours. Certains discours font allusions à un type de géographie universitaire comme par exemple Alceste « *On fait allusion à l'espace vécu* ». Certains enseignants évoquent et reconnaissent la g ographicit  particulière de leurs élèves. Par exemple, Pédro dit « *Ils se rendent compte que eux, ils vivent une ville d'une certaine manière* » D'autres enseignants parlent du rapport à l'espace des élèves ou de leur rapport à leur espace quotidien et à celui de la classe comme Séverine « *je trouve qu'ils ont beaucoup de mal à faire le lien entre ce qu'on fait en classe et la réalité de ce qu'ils vivent* ».

De la même façon, les jeux didactiques sont reconstruits à partir du discours des enseignants pour les images déclarées. Le jeu source de la géographie scolaire classique est le plus facile à repérer. Il s'appuie sur l'importance accordée par l'enseignant.e aux connaissances et au repérage cartographique. Certains jeux épistémiques sources peuvent être rattachés à des géographies universitaires. Jane par exemple insiste sur les graphiques, le côté scientifique de la géographie et met l'accent sur les difficultés des élèves par rapport à ce côté scientifique. Elle semble se référer à une géographie des années 50, celle de Pierre George. En revanche, Alceste insiste sur le mot « *espace vécu* » et, géographe de formation, se relie alors à la géographie d'Armand Frémont. Pour la géographie prospective, les jeux épistémiques sources se rattachent plutôt à des pratiques professionnelles, celle de la commande à un bureau d'urbanisme par exemple.

Les jeux didactiques sources peuvent être différents entre l'image déclarée, l'image actualisée et l'image énoncée de la géographie prospective. Enfin, le jeu épistémique source est parfois difficile à reconstruire, surtout si la chercheuse ne dispose que d'une image déclarée.

Le choix de la recherche est donc avant tout celui d'une recherche qualitative et exploratoire sur la géographie scolaire telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui par les enseignants, avec ses blocages possibles, mais aussi les directions potentielles ou effectives prises par les enseignants, avec comme prétexte la volonté institutionnelle, par l'intermédiaire des programmes, de faire pratiquer la géographie prospective. Chaque enseignant.e est étudié.e dans un premier temps pour lui-même ou elle-même. Quelle géographicit  se dégage des discours de l'enseignant.e ? Quelles sont les raisons qui l'ont poussé ou non à adopter l'innovation ? Son discours montre-t-il un changement dans sa façon d'enseigner, dans sa relation aux élèves, au savoir ? Quels jeux épistémiques sources sont mis en place pour la géographie ordinaire et la géographie prospective ?

La méthodologie en place comporte cependant des limites. La première limite est tout d'abord le petit nombre d'entretiens qui ont été faits pour cette enquête. Leur analyse fine et précise dégage un certain nombre de résultats, qui gagneraient à être par la suite approfondis par une enquête sur un échantillon plus vaste. De plus, la méthode du proche en proche pour trouver des interviewé.e.s et celle de la méthode de l'entretien semi-directif laisse une place très importante à la subjectivité de l'intervieweuse et de la chercheuse non encore aguerrie

3 L'étude du corpus

Le corpus se décompose en deux parties. J'ai tout d'abord étudié rapidement ce qui était demandé aux enseignants par l'institution, principalement à travers les programmes de cycle 3 et de cycle 4⁸. Puis, des questions se posant, j'ai essayé d'apporter un début de réponse via deux entretiens avec des conceptrices du programme, Natalie Malabre, alors Inspectrice pédagogique régionale et une enseignante-formatrice, pour mieux comprendre ce que représentait la géographie prospective pour les auteures du programme. J'ai ensuite étudié un corpus de 14 entretiens d'enseignants pour savoir comment les enseignants mettaient en œuvre et s'appropriaient ou non l'innovation qu'était la géographie prospective et si la géographie prospective pouvait représenter un forçage, voire même un moment de rupture dans la forme scolaire permettant le passage d'un paradigme à un autre.

31 Voyage autour des programmes

311 L'analyse des programmes

Pour analyser les programmes, une première analyse littérale a été faite, complétée par une analyse lexicologique avec comme objectif de dégager l'image énoncée du programme (Delcambre et Reuter 2000) autour de grandes finalités et du type d'enseignement induit par les programmes.

⁸ Pour rappel, ce sont les programmes de cycle 3 et 4. Le premier porte sur les classes de Cours Moyen 1 et cours Moyen 2 en primaire et de 6^e en collège. Le second sur les classes de 5^e, 4^e et 3^e du collège. Programmes parus au Bulletin Officiel du 26 novembre 2015

3111 L'analyse

Tableau 7: Pourcentage des énoncés sur l'ensemble des énoncés relevés

Pourcentage des énoncés sur l'ensemble des énoncés relevés qui mettent en valeur...				
	Des finalités de renforcement des contenus scolaires classiques	Des finalités de remise en cause de la forme scolaire	Les finalités citoyennes	
			Axiologique	Visant à une action réflexive
Dans le programme de Cycle 3	36%	28,5%	21%	14,5%
Dans le programme de cycle 4	86%	14%	0%	0%
Dans les paragraphes où le mot « prospective » apparaît dans le cycle 3	27,5%	36%	9%	27,5%
Dans les paragraphes où le mot « prospective » apparaît dans le cycle 4	85%	15%	0%	0%

Première constatation, les programmes de cycle 3 et de cycle 4 mettent en avant des finalités très différentes dans leur prescription quant à l'enseignement de la géographie. Si les finalités de renforcement des contenus scolaires classiques, celles de remise en cause de la forme scolaire, ou les finalités citoyennes sont assez équilibrées dans le cycle 3, les prescriptions du cycle 4 sont très ramassées sur des finalités de renforcement de contenus scolaires classiques, alors que les finalités liées à la citoyenneté s'effacent totalement. Les prescriptions sont donc de nature différente pour l'institution d'un cycle à l'autre. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer de telles différences. L'institution peut avoir considéré que le cycle 3 devait initier l'élève à la géographie, plus que de lui prodiguer un enseignement de géographie, d'autant plus que les professeurs des écoles ne sont pas des spécialistes. Les finalités

disciplinaires sont alors allégées et remplacées par des finalités à contenu pédagogique et des finalités citoyennes, peut-être considérées comme plus facilement abordables. Le cycle 4 voit la naissance du sujet-géographe, avec comme enjeux la préparation du lycée et l'épreuve du brevet des collèges. Enfin, la dernière hypothèse est que les programmes de cycle 3 et 4 n'aient pas été rédigés par la même équipe disciplinaire. L'analyse des paragraphes des différents cycles où le mot « prospective » apparaît ne change pas ce constat. Pour le cycle 4, les prescriptions de l'institution restent quasi à l'identique quand la prospective est abordée. Les finalités de renforcement de contenus scolaires classiques restent très majoritaires. Le tableau est plus nuancé en ce qui concerne le cycle 3. Les prescriptions de remise en cause de la forme scolaire sont plus importantes en proportion dans les paragraphes où le mot « prospective » est employé. A contrario du cycle 4, il ne s'agit pas seulement « d'engager des activités de type projet avec les élèves » (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 319), mais d'aborder différents scénarii.

3112 L'analyse lexicométrique

La lexicométrie permet d'affiner cette analyse et de pouvoir comparer d'une autre manière ce qui se dégagent à la lecture des programmes de géographie pour la géographie en général et pour les paragraphes où la géographie prospective est citée. Les deux textes étant de longueur différente, l'un incluant l'autre, le choix a été fait de relever les mots cités au moins 6 fois dans l'ensemble du programme et au moins deux fois pour la partie séquencée des programmes où apparaît le mot « prospective », après un rapprochement des mots synonymes et de même racine.

Tableau 8: Mot employés au moins 6 fois dans le programme de cycle 3

Mots employés au moins 6 fois dans le programme de cycle 3					
Mots ayant trait à la pédagogie		Concepts de géographie		Mots à valeur axiologique	
Mots	Nombre relevé	Mots	Nombre relevé	Mots	Nombre relevé
Elève	21	Espace	24	Mots relatifs à l'altérité	6
Cas (plutôt qu'étude de cas dans le cycle 3)	6	Habiter	16	Développement durable	6
		Lieu	16		
		Déplacer/ déplacement	10		
		Ville	9		
		Monde	8		
		Territoire	8		
		Développement Durable	6		
		Dynamique	6		

Tableau 9 : Mots employés au moins 2 fois dans les paragraphes où le mot "prospective" apparaît dans le programme de cycle 3

Mots employés au moins 2 fois dans les paragraphes où le mot « prospective » apparaît dans le programme de cycle 3					
Mots ayant trait à la pédagogie		Concepts de géographie		Mots à valeur axiologique	
Mots	Nombres relevé	Mots	Nombre relevé		
Élèves	5	Territoire	2	Développement Durable	3
Imaginer	2			Mieux	2
				Mots relatifs à l'altérité	2

Tableau 10: Mots employés au moins 6 fois dans le programme de cycle 4

Mots employés au moins 6 fois dans le programme de cycle 4					
Mots ayant trait à la pédagogie		Concepts de géographie		Mots à valeur axiologique	
Mots	Nombre relevé	Mots	Nombre relevé	Mots	Nombre relevé
Élèves	28	Espace	21	Développement durable	6
Étude de cas	13	Territoire	15	Développement durable	6
Sensibiliser	10	Mondialisation	15		
Aborder	6	Ressource	11		
		Monde	9		
		Changement climatique ou global	8		
		Développement durable	7		
		Société	6		
		Ville	6		

Tableau 11 : Mots employés au moins 2 fois dans les paragraphes où le mot "prospective" apparaît dans le programme de cycle 4

Mots employés au moins 2 fois dans les paragraphes où le mot « prospective » apparaît dans le programme de cycle 4					
Mots ayant trait à la pédagogie		Concepts de géographie		Mots à valeur axiologique	
Mots	Nombres relevé	Mots	Nombre relevé	Mots	Nombre relevé
Élèves	5	Changement global ou climatique	3	Développement Durable	3
Étude de cas	3	Ressource	2	Mieux	2
Démarche	2	Société	2	Mots relatifs à l'altérité	2

Le développement durable apparaît à la fois comme un concept de géographie et comme un mot à valeur axiologique. Apparue dans le rapport Brundtland en 1987 et concept nomade, il est toujours discuté par la communauté des géographes. En effet, il reste un concept flou dont peu de géographes précisent leur acception entre large, qui s'étend à des considérations sociales dans la ligne du sommet de Rio et étroite, restreinte à des considérations avant tout environnementales (Jéguou, 2007). D'autres géographes le rejettent comme notion scientifique, le développement durable s'avérant seulement « un ensemble de représentations qui structure le débat politique contemporain » (Levy & Lussault, 2013, p. 269). Les programmes de collège évoquent le développement durable sans préciser la conception qui doit être enseignée par les professeurs. Il semble donc que le développement durable puisse être pour les professeurs de géographie perçu comme un concept ou/et comme une valeur axiologique, d'où le fait qu'il entre dans deux cases du tableau.

L'analyse lexicographique des programmes dans leur globalité confirme les constatations précédentes. Les finalités liées au renforcement des contenus scolaires restent très marquées avec 103 mentions pour le cycle 3 et 94 pour le cycle 4. Les concepts cités présentent à la fois une grande diversité qui balaie les grands champs de la géographie universitaire, mais aussi des spécificités liées à chaque cycle et notamment un changement d'échelle entre le cycle 3, plus concentré sur un espace peut-être pensé comme proche et connu des élèves avec des concepts très présents comme « habiter », « lieu », « villes », « déplacements », et un élargissement de l'espace au cycle 4 avec des concepts comme « mondialisation », « Monde », « changement climatique et global ». Les finalités citoyennes apparaissent peu et avant tout avec un contenu axiologique centré autour du développement durable. La découverte de l'altérité est seulement citée dans le cycle 3.

En ce qui concerne la pédagogie⁹, le mot « élève » est après le mot « espace » le plus cité. Deux images de l'élève très prégnantes se détachent dans le cycle 3. Dans 28,5% des cas, l'élève est décrit comme porteur de connaissances grâce à sa pratique de l'espace. Cependant ses connaissances doivent être élargies et replacées dans un contexte plus vaste, « dépasser une expérience personnelle de l'espace vécu pour accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus » (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 179). Dans plus de la moitié des cas, l'élève est présenté comme en activité intellectuelle et dans 38% des cas, il l'est après une mise en situation par le professeur. Le programme de cycle 3 présente donc l'élève comme en même temps porteur de savoirs géographiques, mais aussi comme actif et devant être mis en activité dans la construction d'un savoir géographique commun et partagé. Pour le cycle 4, l'image de l'élève apparaît radicalement différente. Il n'est que deux fois cité comme porteur de connaissances. Il apparaît dans plus de 70% des cas comme un sujet passif avec l'emploi de tournures telles qu'il « faut sensibiliser les élèves à », « familiariser les élèves avec » ou « initier les élèves à » (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). En revanche, dans les paragraphes où le mot « prospective » apparaît, l'élève est deux fois dans une situation passive et deux fois dans une situation d'activité intellectuelle. Il est cité une

⁹ Le mot pédagogie est ici pris dans le sens usuel donné par l'institution scolaire et non au titre d'une discipline scientifique

fois comme porteur de connaissance. Dans le cycle 3 et dans les paragraphes où le mot « prospective » apparaît, l'élève est 3 fois sur 5 présenté en activité intellectuelle. Dans les deux cas, malgré des images de l'élève totalement différentes entre le programme du cycle 3 et celui du cycle 4, les paragraphes qui évoquent la géographie prospective renforcent l'image d'un élève actif, porteur de connaissances et co-constructeur de connaissances géographiques. Le reste des mots liés à la pédagogie souligne toutefois la différence entre la façon d'envisager la géographie prospective dans le cycle 3 et le cycle 4. Le mot « imaginer » émerge de l'analyse lexicographique liée aux paragraphes où le mot « prospective » est cité dans le cycle 3. Ce mot entre totalement en dissonance avec la scientificité, la neutralité que la géographie scolaire a revendiqué pendant très longtemps. L'imaginaire entre en résonance avec l'individualité propre à chaque élève et confronte donc potentiellement la classe avec une multitude de propositions et de conceptions de l'espace. En revanche, dans le cycle 4, les mots liés à la pédagogie dans les paragraphes où le mot « prospective » est cité sont « étude de cas » et « démarche ». L'étude de cas est un exercice classique de la géographie scolaire et le mot « démarche » laisse supposer qu'il existe une marche à suivre pour faire de la prospective en classe, que doit s'approprier l'enseignant, pour l'appliquer avec ses élèves, ce qui est beaucoup plus limitatif.

Pour résumer, il faut souligner une forte différence entre les images énoncées pour la géographie classique et pour la géographie prospective dans les programmes des cycles 3 et 4, malgré des points de convergences et notamment une forte importance accordée aux finalités de renforcement de la discipline. L'image de l'élève est très différente entre le cycle 3, où il est présenté comme porteur de connaissances et co-constructeur de son savoir, et le cycle 4 où l'image de l'élève est plus classique. Ce type d'enseignement du cycle 4 correspondrait au type 3 décrit par Jean-François Thémines (Thémines, 2004). Ce troisième type d'enseignement de la géographie est celui de la distanciation critique. Pour l'enseignant, Il existe plusieurs visions du monde, fondées sur l'expérience de chacun, mais elles doivent se construire en cohérence avec le système scientifique. L'élève est porteur de représentations sociales, de connaissances, de convictions, mais qui ne sont que partiellement construites en système interprétatif,

qu'il faut construire en savoir scolaire. L'enseignant un médiateur qui aide à construire un savoir scolaire à partir de schèmes interprétatifs basés sur l'expérience. L'exercice le plus approprié par ce type d'enseignement est alors l'étude de cas, qui permet de faire évoluer le système interprétatif de l'élève et de faire un va-et-vient entre le général et le particulier. En revanche le type d'enseignement induit par le programme de cycle 3 correspondrait au quatrième type décrit par Jean-François Thémines. Ce quatrième type d'enseignement est attaché à un espace où les acteurs, leurs intentions, leurs objectifs sont fondamentaux. De même, l'élève est inscrit dans cet espace d'interactions et le comprend. Lui-même acteur, il est à même de construire son savoir dans l'action. L'enseignant a alors comme rôle de permettre à l'élève une prise de conscience de son rôle comme acteur dans l'espace, grâce à une mise à distance critique de sa pratique sociale. Les exercices proposés en classes sont alors plutôt des études de situations conflictuelles, des productions de scénarii, des définitions de stratégie de gestion spatiale et des modélisations graphiques ou cartographiques. Dans les paragraphes où le mot « prospective » apparaît, les mots « imaginer » ou « scénarios » font basculer la conception de l'enseignement dans le type 4, celui qui permet à l'élève de mettre à distance sa pratique spatiale en le confrontant à des savoirs non-stabilisés et divers et à différentes représentations du monde. Dans ce sens, la géographie prospective, telle que renvoie son image dans le programme de cycle 3, permet bien de basculer d'un paradigme pédagogue positiviste à un paradigme constructiviste critique. En revanche, le cycle 4 fait apparaître une image beaucoup plus classique de la géographie. Pour les programmes des deux cycles, les finalités citoyennes ont une faible place explicite.

Les deux analyses se rejoignent alors. Les programmes de cycles 3 et 4 présentent des finalités et des conceptions de la géographie différentes. Le programme de cycle 4 est plutôt axé sur des finalités de renforcement des contenus scolaires classiques et présente des finalités citoyennes plutôt axiologiques, alors que le programme de cycle 3 s'équilibre entre finalité citoyenne axiologique et active, finalité de renforcement des contenus de scolaires classiques et finalité de remise en cause de la forme scolaire. L'enseignement induit par l'écriture des programmes ne semble pas être

le même. L'analyse de l'entretien des conceptrices du programme peut aider à comprendre cette différence dans l'esprit même des programmes.

312 L'analyse des entretiens des conceptrices du programme

Le corpus est composé de deux entretiens avec des conceptrices du programme, Natalie Malabre, alors Inspectrice pédagogique régionale, et une enseignante-formatrice, pour mieux comprendre ce qui pouvait être la géographie prospective. Ces entretiens n'ont pas la même architecture que les entretiens faits avec les enseignant.e.s, même si ce sont des entretiens semi-directifs. L'objectif était avant tout de vérifier certaines hypothèses, après l'analyse des programmes. Les deux conceptrices ont travaillé sur la conception du programme de cycle 3, mais je n'ai pas pu, pour différentes raisons, interroger l'ensemble des auteur.e.s du programme. L'analyse de ce corpus est avant tout littérale et regroupée autour des grands thèmes qui s'étaient dégagés de l'analyse des programmes : l'image déclarée de ce que devrait être la géographie ordinaire, l'image déclarée de la géographie de référence, la fabrique du programme de cycle 3 et l'image déclarée de la géographie prospective.

3.1.2.1 Comment s'est construit le programme de cycle 3

La constitution de l'équipe

Les deux conceptrices interrogées ont travaillé avant tout sur le programme de cycle 3. L'hypothèse évoquée plus haut de deux programmes dont les concepteurs seraient différents, d'où les différences constatées dans les analyses des textes mêmes des programmes, peut être validée. Elles attribuent à un groupe bien identifié la rédaction du programme de cycle 3 alors qu'elles donnent la paternité du programme de cycle 4 à Michel Lussault, plus exactement Natalie Malabre précise qu'il a réécrit le programme après une proposition discutée, « *Alors le programme de géographie pour le cycle 4 euh c'est après le pré-projet de programme qui a été mis à la consultation, c'est Michel Lussault qui s'est chargé de le réécrire* ».

L'enseignante-formatrice interrogée indique que le Conseil National des Programmes a recruté Sophie Fournier-Gassié, Inspectrice pédagogique régionale dans l'Académie de Versailles, qui a « constitué son équipe » dont a fait partie Natalie Malabre qui « *m'a adjoint moi plus une enseignante formatrice du premier degré et une autre collègue professeur des écoles qui venait de région parisienne* ». L'enseignante formatrice du premier degré était professeure formatrice des écoles, ayant déjà travaillé avec Natalie Malabre notamment sur la liaison école collège et en géographie prospective. L'équipe assez réduite est donc constituée uniquement de femmes, dont certaines ont l'habitude de travailler ensemble et l'ont fait sur plusieurs projets. L'enseignante-formatrice interrogée le précise « *je pense que Natalie, elle m'a choisie moi parce qu'on a l'habitude de travailler ensemble et que donc il fallait aussi chercher l'efficacité aussi et que l'on partage les mêmes convictions et qu'on voulait heu faire entrer des choses dans le programme de géographie, on en avait déjà parlé et là ça a été l'occasion de concrétiser ce dont on avait parlé pendant des années* ». Elle rajoute qu'il y a des convictions partagées sur ce qui devrait être enseigné en géographie au sein du groupe. Natalie Malabre confirme ces propos dans son entretien. Elle donne des précisions intéressantes. Le groupe d'experts de cycle 4 travaillait sous le pilotage d'une Inspectrice générale de Lettres. Sophie Fournié-Gassié, Inspectrice Pédagogique Régionale connaissait bien le premier degré « *puisque'elle avait été I.E.N. premier degré pendant 10 ans avant de passer le concours d'IPR. Elle a longtemps travaillé avec l'Inspection générale premier degré* ». Elle confirme aussi que l'interconnaissance a joué puisqu'elle a choisi de travailler avec Natalie Malabre parce « *et je la connaissais puisque'alors nous avons travaillé ensemble à Lille avant de partir à Versailles et elle savait qu'on avait l'habitude de travailler ensemble, elle savait que j'avais une thèse en histoire, que j'avais une formation initiale en histoire et que.... Euh on développait des expériences nouvelles en géographie* ».

Natalie Malabre confirme donc que l'équipe en charge de rédiger le programme de cycle 3 était une équipe dont certains membres se connaissaient, avaient des affinités de points de vue sur ce qui devait être enseigné en géographie et avaient l'habitude de travailler ensemble. Par ailleurs, le cycle 3 recouvrant en France les deux ans de cours moyen du primaire et la 6^e au collège, l'équipe est mixte, composée de deux Inspectrices pédagogiques régionales, mais dont l'une d'elle a été pendant 10 ans Inspectrice de l'Education Nationale (I.E.N) en charge du primaire, d'une enseignante certifiée qui enseigne en collège et de deux professeurs des écoles.

La conception même du programme

Natalie Malabre initie le récit de la conception du programme par la rédaction d'un tableau de compétences, « *discuté à l'intérieur du groupe complet de cycle 3* », mais souligne que « *ce tableau de compétences a toujours été dans nos premières préoccupations et heu a été élaboré progressivement et en même temps que la réflexion sur les thèmes du programme* ». Elle rajoute que le tableau de compétences a non seulement été un outil de dialogue, voire de négociation avec l'ensemble du groupe de cycle 3, mais aussi avec l'équipe d'histoire-géographie chargé du cycle 4. L'enseignante-formatrice interrogée ne parle pas du tableau de compétences. Elle se concentre peut-être plutôt sur le programme écrit de géographie vers lequel l'orientent mes questions ou alors, Il est possible aussi qu'elle ait rencontré plus de difficulté dans une rédaction concise des programmes, ce qui est un exercice peu évident, que dans l'articulation entre thème et compétence, ce qui explique que les compétences n'apparaissent pas dans son discours.

Le choix des thèmes des programmes s'est fait à la convergence de plusieurs critères. L'enseignante formatrice interrogée souligne que les thèmes choisis avaient été *« expérimenté[s] et [qui] étaient des thèmes qui avaient véritablement bien fonctionné »*. Elle donne ensuite l'exemple d' *« habiter un littoral »*. Les expérimentations avaient été faites dans le cadre d'une mission donnée à Natalie Malabre par l'inspecteur général d'académie *« de renouveler les pratiques de la géographie »*. Cette dernière avait mis en place des groupes réflexion composés d'enseignants ». Elle explique que l'objectif était de s'éloigner de la pratique ordinaire de la géographie et notamment de *« l'enseignement de l'étude de cas, qui est une problématique voilà très forte dans l'enseignement de la géographie au départ »* pour travailler *« sur le territoire, puis on a beaucoup travaillé sur les acteurs »* et elle ajoute plus loin les mobilités. Elle insiste sur le fait que la difficulté avec les élèves n'était pas la compréhension des concepts, notamment ceux de Michel Lussault autour de la co-présence et des lieux de vie, mais que *« le problème était sur la mise en activité des élèves, comme mettre les élèves en activité en géographie, une activité qui n'était pas une activité de coloriage de cartes »* Il s'agit donc de renouveler la géographie scolaire d'une double manière, en introduisant une autre géographie de référence et en changeant les pratiques des enseignants et des élèves.

Les difficultés ressenties par les conceptrices du programme

Natalie Malabre évoque peu de difficultés liées à l'écriture ou à la conception des programmes. Elle parle très rapidement d'une *« difficulté intellectuelle pour trouver une cohérence à l'ensemble des programmes et décliner cette cohérence au niveau école-collège »*. Elle évoque dans son discours la phase de discussions-contributions dont a fait l'objet le choix des thématiques du programme en lui-même avec *« des contributions de l'Inspection générale, de didacticiens, d'universitaires qui ont été mis à [leur] disposition, des consultations de l'APHG, des consultations avec des organisations syndicales »*, dont elles avaient connaissance grâce au président du Conseil des Programmes Michel Lussault ou à Anne Vibert, Inspectrice générale du groupe Lettres, en charge du cycle 3. A partir des matériaux des consultations, il a fallu écrire un *« projet qui était cohérent »*. Les deux conceptrices soulignent que le

programme de géographie a soulevé peu de difficultés de négociation au contraire du programme d'histoire : *« il n'y a pas eu de difficulté à négocier, il a fait l'unanimité »* (Natalie Malabre). L'enseignante-formatrice interrogée précise aussi *« qu'il a fallu réécrire beaucoup moins en géographie, mais beaucoup moins en géographie qu'en histoire »*. Cependant, Natalie Malabre indique un peu plus tard dans l'entretien que dans un premier temps, il y a eu des *« réticences et des résistances à des changements »*, lors des retours du programme, *« notamment les retours du 1er degré, les professeurs du premier degré »*, *« inquiets des nouvelles approches de ce programme »*. En effet, si le programme de 6^e en 2008¹⁰ avait été bâti déjà autour du thème de l'habiter, ce n'était pas le cas au primaire, où le programme avait été bâti sur le concept d'un agrandissement d'échelle en partant de l'espace proche de l'élève jusqu'à l'échelle européenne en passant par l'échelle nationale donc *« l'approche du concept d'habiter inquiétait »*. Elle souligne que, selon une enquête, *« 70 % des enseignants 1er degré ne faisaient pas de géographie. »*,

En 6^e, elle pense que les enseignants ont regretté dans un premier temps l'abandon du chapitre sur l'espace proche et la peur de devoir abandonner *« la sortie de terrain »*. Sur le cycle 4, elle a identifié une inquiétude autour de *« concepts non stabilisés comme celui du changement global »* et de *« l'ambition scientifique du programme »*. Elle identifie cependant des points qui ont d'emblée plu aux enseignants et notamment la réécriture du programme de 5^e avec l'abandon des *« redondances autour du concept de développement durable »*.

Les choix faits pour la rédaction du programme

Le choix s'est tout d'abord, selon Natalie Malabre, porté sur le thème transversal du programme l'habiter *« qui a fait l'unanimité »* et une volonté de ménager *« une continuité avec ce qui existait déjà »*. Les choix ont été aussi guidés par les expériences menées par les groupes de formateurs et formatrices dont faisaient partie les inspectrices et les enseignantes-formatrices, comme le précise l'enseignante-formatrice interrogée

¹⁰ Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

(voir supra la conception des programmes), et par les différentes consultations et négociations menées par le conseil des programmes. Enfin, le fait que le programme porte sur le cycle 3, qui est un programme commun au primaire et à la première année du collège, a compté du fait des inquiétudes des professeurs des écoles quant à un programme de géographie trop renouvelé et compliqué à maîtriser pour des non-spécialistes.

Le cycle 3 a donc été écrit en prenant en compte la spécificité des professeurs des écoles, qui ne sont pas des spécialistes de la géographie, mais des généralistes, d'où une partie des différences perçues à l'analyse entre les programmes.

3.1.2.2 Image de ce que doit être la géographie ordinaire pour les conceptrices du programme

Image de la géographie ordinaire dans les discours des conceptrices du programme

Les géographies de référence et à enseigner renvoyées par les deux conceptrices du programme sont différentes.

A la base, pour les deux, il y a un rejet de la géographie telle qu'il leur semble qu'elle a été enseignée par la majorité des enseignants jusqu'alors :

- « *il fallait renouveler les pratiques de l'enseignement de la géographie, parce que dans ce que je pouvais observer sur le terrain, ce qui remontait de toutes les académies et des analyses des inspecteurs généraux allait dans le même sens, dans les classes on enseignait beaucoup une géographie descriptive. On faisait un état des lieux de ce qui existait sur les territoires, on avait du mal à investir les dynamiques territoriales, le mouvement, ce qui changeait, pourquoi ça changeait et en fait la leçon se terminait sur un croquis, sur un croquis d'organisation spatiale* » (Natalie Malabre).

- « *[Dans l'académie de Lille], c'était une géographie extrêmement académique, souvent une géographie d'ailleurs heu ben bon très basique où on ne mettait pas véritablement les espaces en relation. Souvent on étudiait un espace et on se contentait de cet espace* » (enseignante-formatrice interrogée).

Toutes les deux font le constat d'un enseignement par les enseignants d'une certaine géographie « descriptive », « faisant des états des lieux », « basique », qui ne mettait pas en relation les espaces et avait du mal à investir les dynamiques territoriales. Cette description semble renvoyer à la géographie classique scolaire telle que décrite par Pascal Clerc (Clerc, 2002). Cette géographie, pour les deux conceptrices, ne serait plus à enseigner et il faudrait amener les enseignant.e.s à enseigner la géographie d'une autre manière, voire à enseigner une autre géographie, qui reste à définir dans la suite de l'analyse des deux entretiens. Cependant, autant le constat du rejet de la géographie classique est explicite chez les deux conceptrices, autant leur conception de la géographie de référence, des finalités de la géographie et de la géographie à enseigner divergent sur certains points.

3.1.2.3 Image de la géographie ordinaire de référence des conceptrices du programme

Si la géographie de référence n'est pas explicite dans l'entretien avec l'enseignante-formatrice interrogée, elle l'est dans l'entretien de Natalie Malabre. Cette dernière fait référence à la géographie comme une « *discipline qui a toujours eu quelques difficultés à se définir* », mais qu'elle voit « *très bien dans le champ des sciences sociales* », « *une discipline qui a besoin des autres disciplines pour exister* », qui utilise les approches des outils de « *l'anthropologie, de la sociologie* ». Elle se place dans une géographie comme science sociale, dans les pas de Paul Claval, Roger Brunet ou Michel Lussault, ce dernier participant aussi au dialogue entre anthropologie et géographie. L'utilisation du mot « *territoire* » et l'affirmation du fait que la géographie permet de « *comprendre comment fonctionne un territoire, comment les acteurs, les habitants, en fait utilisent et pratiquent ce territoire* » renvoient aussi à la géographie comme espace social. La géographie liée à l'aménagement du territoire est aussi

évoquée et peut « *apporter une aide éclairée aux décideurs politiques, qui doivent prendre des décisions sur ce territoire* ». La référence à la géographie appliquée est assez explicite.

Pour l'enseignante formatrice interrogée, les allusions à la géographie de référence sont moins affirmées dans le propos. Si Natalie Malabre n'évoque à aucun moment des éléments de géographie physique, ce n'est pas son cas. Elle affirme que « *les éléments peut-être du relief font que quelquefois on a des ressemblances ou ça crée des ruptures* ». Cependant, cette déclaration ne permet pas de relier sa pensée à une forme de géographie qui tiendrait compte des éléments physiques de façon importante comme la géographie d'inspiration vidalienne et sa conception des milieux, la géographie tropicale de Pierre Gourou, voir l'utilisation des éléments du reliefs dans un ouvrage à vocation sociologique comme le tableau politique de la France de l'ouest d'André Siegfried (Siegfried, 1910/2010). Ce qui est à retenir cependant, c'est que l'image déclarée de la géographie de référence n'est pas seulement celle d'une géographie comme espace social, mais aussi une géographie qui tient compte des spécificités géomorphologiques des lieux. Par ailleurs, il s'agit aussi d'une géographie de combat puisqu'il s'agit de « *comprendre des mécanismes, qui permettent de comprendre les déséquilibres et comment [les élèves] peuvent agir justement pour réguler ces déséquilibres* ». Pour elle, la géographie scolaire construit une vision du monde « qui peut être téléologique ».

Finalités de la géographie de référence des conceptrices du programme

De la même façon, l'image déclarée des finalités de la géographie par les conceptrices du programme est différente.

Pour Natalie Malabre, deux finalités principales se dégagent de la géographie à enseigner :

- « *Comprendre le monde qui l'entoure* »
- Faire de l'élève un « *acteur géographique, un acteur des territoires et les investir aussi sur le plan euh des décisions politiques qui sont à prendre pour aménager le territoire* »

L'enseignante-formatrice interrogée reprend à son compte ces deux finalités. L'élève en tant qu'acteur passe cependant par la construction du concept d'habitant, prémisses à celui de la citoyenneté, les élèves ne se sentant pas citoyens, parce qu'ils n'ont pas le droit de vote. *« Quelque part, ils ne se sentent pas tout à fait citoyens, tandis qu'ils se sentent habitants »*

Cependant, elle voit d'autres finalités à la géographie scolaire. Elles sont axées sur l'ouverture au monde, *« pour ouvrir l'esprit des élèves sur le monde », « pour faire voyager ceux qui ne peuvent pas voyager »*, voire elle redonne à la géographie une finalité exploratoire telle qu'elle a pu avoir entre le XVIII^e-siècle et le début du XX^e siècle, puisqu'elle permettrait de *« pouvoir aller vers des ailleurs qui seraient ailleurs que sur la terre », « aller voir le domaine en fait des autres planètes, une autre géographie en fait, une géographie du ciel, une géographie de l'univers »*. La compréhension des relations entre les hommes fait aussi partie des finalités qu'elle attribue à la géographie. Elle donne aussi à la géographie scolaire une finalité d'éducation au développement durable, ou tout au moins à la protection de l'environnement. *« Il faut qu'ils [les élèves] puissent s'accaparer leur espace, qu'il devienne leur propriété parce que quand on possède quelque chose, quelquefois, on est plus à même d'être attentif à cette chose que quand on est indifférent »*. *« Il y a cette volonté d'être actif dans l'environnement à côté de posséder, mais pas pour posséder pour détruire ou pour nuire, mais de posséder pour vraiment être attentif, bien connaître, bien réagir, bien comprendre les fonctionnements »*.

Enfin, elle souligne l'importance pour les élèves de savoir *« se repérer dans l'espace »* et ce, dès la maternelle *« parce qu'un enfant qui n'arrive pas à se repérer dans l'espace ou qui n'arrive pas à s'accaparer je pense qu'il doit être complètement déstabilisé »*.

Les entretiens mettent en avant l'importance de travailler en géographie ordinaire sur la géographicit  et sur une finalité plus classique de la géographie (Clerc, 2002) qui est celle de la compréhension du monde pour préparer le futur citoyen. L'une des deux conceptrices rajoute cependant des finalités différentes, peut-être plus

classiques de la géographie scolaire (découverte du monde et des relations entre les hommes, repérage dans l'espace, éducation au développement durable). Cette différence, qui se retrouve aussi dans la ou les géographies de référence qui apparaissent dans le discours, peut sans doute s'expliquer de deux manières. La première serait la différence de fonction. Natalie Malabre était à l'époque inspectrice. Son discours est peut-être plus politique et plus proche de celui de l'institution. L'enseignante-formatrice interrogée est enseignante en collège et formatrice à l'Institut national Supérieur du professorat et de l'éducation. Elle s'appuie peut-être plus sur une expérience personnelle longue de l'enseignement et de la formation. Enfin, la démarche intellectuelle dans la prise de parole est peut-être aussi différente. L'enseignante-formatrice interrogée donne l'impression de vouloir intégrer les différents pans de l'épistémologie de la géographie, alors que Natalie Malabre a fait le choix dans son discours d'assumer une géographie proche de celle du président du Conseil National des Programmes Michel Lussault.

Il faut cependant retenir de ces deux entretiens la prépondérance en tant que finalité de la géographie de prendre en compte et construire la géographicit  de l'élève, ce qui est diff rent de la finalité classique de construire le futur citoyen.

3.1.2.4 Les images déclarées de la géographie prospective dans le programme de cycle 3

3.1.2.4.1 Une idée au long cours

Les deux conceptrices du programme parlent dans leur entretien respectif d'une génèse au long cours de l'idée d'introduire ce que Natalie Malabre appelle « *une démarche prospective dans les programmes* ». De la même façon que lorsqu'elles racontent la génèse des programmes, leur récit ne commence pas au même moment, fonction différente oblige, mais se rejoint. Natalie Malabre parle tout d'abord de la

volonté du doyen de l'inspection générale Michel Hagnerelle de renouveler l'enseignement de la géographie, mission dont elle a été chargée dans l'académie de Lille en 2012. L'enseignante-formatrice interrogée aussi évoque Michel Hagnerelle. Natalie Malabre constitue alors un groupe de travail avec un Inspecteur de l'Education Nationale en lycée professionnel, Cyril Larat. Elle explique ensuite que l'idée de se servir de la géographie prospective lui est venue en assistant à une conférence au festival de Saint-Dié avec Michel Hagnerelle où intervenaient Karine Hurel et Laurence Barthe, spécialiste des espaces ruraux. La conférence présentait l'exercice de prospective qui avait abouti à la publication de *Territoires 2040* (Programme 2012 du festival de Saint-Dié, 2012). Elle réunit ensuite un groupe d'enseignant.e.s, auquel.le.s est présentée la géographie prospective, à travers notamment une rencontre avec Michel Hagnerelle et Karine Hurel et une présentation de *Territoire 2040*. Les enseignant.e.s ont ensuite comme consigne d'expérimenter la géographie prospective « *sans donner plus de consignes* » avec comme objectif une analyse a posteriori des pratiques et des réactions des élèves.

3.1.2.4.2 La géographie prospective, une géographie différente ? Quels apports ?

Natalie Malabre avance comme première raison la volonté de donner une vision de l'avenir aux élèves qui sorte du catastrophisme, possiblement induit par une certaine vision des problèmes environnementaux, voire du développement durable. C'était une des préoccupations de Michel Hagnerelle dont elle rapporte les propos de façon indirecte : « *ce qui l'inquiétait, c'est qu'on ne donnait pas aux élèves une vision de l'avenir, qu'on contribuait à les engluier dans une société limitée par le catastrophisme, par un avenir bouché* ». L'idée était de les « *aider à se projeter dans leur propre futur* » et de « *leur ouvrir les possibles* ». L'enseignante-formatrice interrogée insiste aussi sur la projection dans le futur, mais dans une logique de compréhension de « *l'aménagement du territoire et du fait qu'aujourd'hui, on construit pour demain* ».

Dans sa fonction d'enseignante-formatrice, elle passe très vite à l'idée que la géographie prospective scolaire est un outil fonctionnel et efficace : « *grâce à la*

géographie prospective, on pouvait voir si les élèves investissaient les notions et les concepts, ceux qu'ils avaient reçus ou qui avaient été enseignés en géographie ». Elle constate d'ailleurs que ses élèves de 6^e ont réinvesti dans le cours de géographie prospective, des notions de « *densification, de périurbanisation, d'étalement urbain* » et qu'ils avaient transformé la « *connaissance en savoir* ». Elle rajoute aussi l'argument de l'intérêt que portent les élèves, notamment dans l'investissement dans un « *projet* ». Natalie Malabre avance aussi ces arguments : « *les élèves s'engagent dans la tâche beaucoup plus facilement et de façon dense, plus soutenue, ils vont développer des compétences auxquelles on ne fait pas appel d'habitude* ».

Ce qui différencie la géographie prospective de la géographie ordinaire pour L'enseignante-formatrice interrogée est avant tout « *la posture* » de l'enseignant.e et « *l'envie de laisser les élèves réfléchir seuls* ». Elle parle de la posture du « *lâcher-prise* » et fait sans doute ici implicitement référence aux travaux de Dominique Bucheton médiatisés par l'Education nationale, notamment au travers d'une fiche éducol (Bucheton, 2016). La posture du lâcher-prise est une posture de l'enseignant.e qui laisse l'élève travailler avec une autonomie certaine. Elle insiste sur le fait que la recherche de cette posture change la nature du travail en amont de l'enseignant.e qui « *va être obligé de poser à [ses] élèves une vraie problématique [...] une démarche extrêmement intellectualisée. Ce qui va « passer dans les pratiques, c'est à la fois la posture et voilà cette nécessité de donner à ton cours une vraie plus-value intellectuelle* ». Cependant, elle donne une sorte de mission à la géographie prospective qui serait de permettre une « *transmigration des pratiques et des façons de faire de la géographie qui deviendraient différentes* », voire à d'autres disciplines : « *cette construction ils pourront la réutiliser dans une autre matière s'ils ont un autre projet à mener en technologie ou en SVT* ». De plus, les outils utilisés concrètement en géographie prospective seraient mieux compris et réutilisables pour les élèves ensuite. Elle cite l'exemple de l'appel d'offre.

Un peu plus loin dans l'interview L'enseignante formatrice interrogée aborde le fait que la géographie prospective introduit une dimension supplémentaire dans l'éducation à la citoyenneté, « *ça apprend à devenir un citoyen actif* ».

Natalie Malabre, quant à elle, développe des idées assez similaires. Elle insiste d'abord sur les élèves « qui s'engagent dans la tâche beaucoup plus facilement et de façon dense, plus soutenue ». Elle parle notamment du « *levier de la créativité* », qui traditionnellement n'est pas un levier mis en avant en géographie et qui n'est pas sans rappeler l'emploi du mot « *imaginer* » dans le programme de géographie. Les élèves vont mieux intégrer certaines compétences propres à la géographie ordinaire : « *ils vont développer des compétences auxquelles on ne fait pas appel d'habitude* » - les compétences auxquelles elle fait référence sont « *argumenter, démontrer, convaincre* » - et mieux intégrer des concepts comme celui d'acteur, qui devient plus concret quand il est manipulé. Elle argumente aussi sur le fait que la démarche prospective, qui demande de manipuler des documents en autonomie, facilite la poursuite d'études post-bac, notamment pour les lycéens.

Dans l'image déclarée de la géographie prospective des conceptrices du programme, la finalité première qui semble se dégager de la pratique de la géographie prospective est une finalité de remise en cause de la forme scolaire, qui s'appuie sur un changement de posture de l'enseignant.e. Viennent ensuite les finalités de renforcement des contenus scolaires ordinaires. Les finalités citoyennes, avant tout liées à une finalité citoyenne active, plus qu'axiologique, même si le développement durable est présent dans les deux discours, apparaissent en filigrane du discours sur la géographie prospective. Cependant, des finalités citoyennes, et avant tout des finalités liées à une citoyenneté active, avaient été fortement ancrées à ce que devait être la pratique de la géographie ordinaire par Natalie Malabre dans la première partie de l'entretien. Elle ne les mentionne peut-être plus, non pas parce qu'elle ne les attribue pas à la géographie prospective, mais parce que, pour elle, ce sont des finalités essentielles de la discipline et que par conséquent, il va de soi que ce sont aussi des finalités de la géographie prospective.

L'analyse de ces entretiens permet de confirmer certaines hypothèses avancées après l'analyse des programmes de cycle 3 et des cycles 4. Ils montrent tout d'abord la multiplicité des contributions et des négociations autour des programmes (Legris, 2014). La différence des finalités et des exercices liés à la géographie, exprimées dans les deux programmes, tant au point de vue de la géographie ordinaire que de la géographie prospective, s'explique par le fait que deux équipes différentes aient écrit les programmes. Par ailleurs, le programme a été écrit conjointement par des inspectrices, des professeures des écoles et des enseignantes de collège, et une attention particulière a été portée au fait que les professeur.e.s des écoles ne sont pas des spécialistes de géographie. Le programme devait donc rester abordable pour elles et eux, sous peine de n'être pas mis en œuvre ou mal mis en œuvre. Le processus d'écriture du programme de cycle 3, qui s'appuie sur une expérimentation relativement longue (3 ans entre 2012 et 2015) et une méta-analyse des expériences réalisées par des enseignants, explique peut-être aussi les différences entre les deux programmes pour la géographie prospective. Cependant, le manque d'information quant à l'écriture du programme de cycle 4, ne permet pas de trancher.

3.2 l'Analyse des entretiens et matériaux fournis par les enseignants

Une des motivations de la thèse était de comprendre si une innovation telle que la géographie prospective permettait de faire basculer certains enseignants vers une autre façon d'enseigner, au moins ponctuellement et notamment de passer d'une Situation d'Enseignement à une situation d'apprentissage ou de formation et de sortir du schéma de la géographie ordinaire pour accélérer le changement de paradigme. Certains profils d'enseignants ont été analysés en détail, notamment ceux qui avaient donné des préparations de cours et qui les avaient commentées. En effet, la multiplication des images (images déclarées à partir du questionnaire mis en place, image actualisée quand ils commentent leurs écrits et images énoncées reconstruites par la chercheuse à partir des écrits fournis) permet de soulever des convergences et des divergences et de s'approcher ainsi d'un profil relativement précis de l'activité de l'enseignant.e par rapport à la mise en place de séances de géographie prospective. Les autres profils ont ensuite été rapprochés de grands profils types.

Le premier profil type serait constitué d'enseignant.e.s qui sont plutôt en situation d'enseignement dans les cours de géographie ordinaire. Le second profil est constitué d'enseignantes atypiques, qui ne sont pas en situation d'enseignement pour la géographie ordinaire, mais ont un profil labile. Le troisième type est un profil stable. Les enseignants restent dans une situation d'apprentissage pour les cours de géographie ordinaire et prospective

3.2.1 L'Analyse des entretiens des enseignant.e.s qui choisissent majoritairement la situation d'enseignement pour la géographie ordinaire

3.2.1.1. Jane, ou la difficulté à quitter une situation d'enseignement

Jane est enseignante confirmée puisqu'elle enseigne depuis 16 ans. Elle habite dans la même ville que le collège où elle enseigne. Elle présente son collège comme « *plutôt heu rural* ». Cette hésitation sur le mot rural vient peut être du fait que le collège se situe dans une petite ville, mais draine une partie des collégiens du secteur, qui eux habitent un espace rural ou périurbain. Elle précise que c'est un gros collège de plus de 800 élèves. Elle renseigne sur le niveau de ses élèves, qu'elle juge avec « *plutôt un bon niveau* », et signale aussi une filière SEGPA, des élèves dyslexiques et certains qui relèvent d'instituts thérapeutiques et pédagogiques (I.T.E.P.) et d'Institut Médico-Educatif (I.M.E.). Elle est collègue avec Colombe avec laquelle elle prépare des séquences de cours.

Image déclarée de la géographie ordinaire dans la classe

L'image renvoie à la façon dont le sujet conçoit la discipline, se situe par rapport à elle et se la représente en fonction de ce qu'il en sait, de ce qu'il en fait et de ce qu'il en pense. Elle est construite par le sujet lui-même à travers ce qu'il déclare sur la discipline étudiée.

Sympathie avec la discipline

La réponse de Jane à la question de savoir si elle aimerait enseigner plus ou moins de géographie, montre une réelle évolution dans le temps de l'enseignante par rapport à la discipline géographie. Elle commence par signifier que « *la géographie, c'était la matière mineure de ses études* ». Elle a en effet fait des études d'histoire à l'université lors de sa formation initiale. Elle dit ensuite qu'enseigner la discipline lui a permis d'apprécier celle-ci et qu'elle essaie de respecter la parité en temps dans ses

enseignements de l'histoire et de la géographie et ajoute « *mais si je pouvais enseigner plus de géo, j'aimerais bien* » et qu'elle fait de la géo-histoire.

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et
situation(s) d'enseignement- apprentissage

Les outils cités sont assez classiques. Jane parle avant tout de documents « *analysés* » ou lus, et n'évoque pas de confrontation entre des documents qui décriraient une réalité différente. Les documents seraient donc les traces d'une réalité présentée comme vraie. La plupart du temps, le cours de géographie ordinaire de Jane semble construit sur le modèle dominant, même si les traces sont ténues. Le milieu décrit par Jane permettrait l'acquisition de méthodes par les élèves. Ces méthodes sont variées. Jane insiste sur la connection entre l'apprentissage de la géographie et les savoirs acquis ou à acquérir en matières scientifiques « *Quand on fait des choses un peu scientifiques [...] ils sont bloqués* », « *Moi cette année, pour les graphiques, la démographie, j'ai eu beaucoup, beaucoup de difficulté, parce qu'ils n'avaient pas le niveau en maths* ». Elle cite par ailleurs les graphiques, la démographie et les pyramides des âges. Cette insistance sur certains outils de la géographie peut aussi être induite par une des questions de l'entretien qui introduit une comparaison avec l'histoire. Jane insiste peut-être sur ce qu'elle ressent de différent entre l'histoire et la géographie. Or Christian Grataloup (Grataloup, 1998) décrit la façon dont la géographie, discipline née par parthénogenèse de l'histoire, a fait du « primat du visuel et des manipulations graphiques » (Grataloup, 1998, p. 70) un outil au service d'un besoin vital de légitimation et d'identification. Elle fait d'ailleurs aussi référence aux écrits de géographie « *On a des écrits en géo maintenant* » « *Maintenant, ils écrivent* », cependant, elle ne se les approprie pas, dans le sens où elle ne dit pas explicitement qu'elle fait écrire les élèves en géographie : on peut supposer qu'elle applique ce qui est demandé par les programmes et notamment dans le socle de compétences. Enfin, elle fait aussi référence à des méthodes habituelles de la discipline histoire-géographie comme l'analyse de documents « *analyser une carte, c'est comme analyser un*

document iconographique en en histoire il faut quand même qu'ils aient les clés », « qu'ils ne savent pas comme en histoire heu analyser un document, présenter un document c'est compliqué ». Enfin, la quasi totalité du reste des énoncés déclarés pour la géographie ordinaire est composé d'énoncés factuels, c'est-à-dire reposant sur la connaissance de faits (Audigier, Crémieux, & Mousseau, 1996). On peut donc supposer que le jeu épistémique source mis en place par Jane est celui de la géographie classique, notamment celle de Pierre George qui met en avant l'étude des statistiques. La réalité scientifique est présentée ici comme indépassable. Jane s'appuie sur des documents qui montrent la réalité. Les contenus d'enseignements sont présentés comme vrais et s'appuient sur une science-savoir maîtrisée par l'enseignante en position dominante, puisqu'elle argumente sur le fait que les élèves ont des lacunes scientifiques.

Par ailleurs, l'image des élèves qui se détache de ce discours sur la géographie ordinaire est plutôt négative, puisque 83% des énoncés qui se rattachent aux élèves sont négatifs. Nourrie par l'utilisation des verbes d'état et renforcée par celle de la forme indirecte, l'image est celle d'un élève assez passif dans le cours. L'élève n'est cependant pas vierge de connaissances, venant d'Internet notamment, mais ne dispose pas de la capacité à mettre en œuvre des méthodes proprement disciplinaires (lire un graphique, analyser ou présenter un document, repérer une carte) ou interdisciplinaires (écrire, avoir un raisonnement mathématique). Il y a parfois une forme de recoupement puisque le professeur attribue la compétence « lire un graphique » aux mathématiques et à la géographie.

A contrario, l'étude montre une image plutôt positive de l'enseignant avec 77 % d'énoncés positifs. Les énoncés négatifs représentent 14 % des énoncés avec des verbes d'état, mais conjugués au passé qui tendraient à montrer un obstacle, jugé surmonté par l'enseignante. Elle dit par exemple : *« ils ne lisent pas correctement la légende, donc il faut les guider, après ils arrivent à comprendre »* ou alors *« ils vont placer euh des fois des pays africains en Europe et des pays européens en Afrique, donc on voit bien qu'ils n'ont pas de la base mais euh une fois que ça c'est réparé... »*. Par ailleurs, les verbes employés par l'enseignante sont plutôt des verbes liés à une opinion ou à une réflexion ou des verbes d'action. L'image de l'enseignante est plutôt celle d'une enseignante qui

conceptualise, puis/et met en action le fruit de sa réflexion. Le triangle didactique est ici lié à une situation d'enseignement. L'élève semble être « le mort », même s'il manifeste une certaine bonne volonté en partageant des connaissances acquises par ailleurs. Le professeur détient le savoir et doit faire acquérir à l'élève des méthodes pour lui permettre d'acquérir « les bases » du savoir géographique.

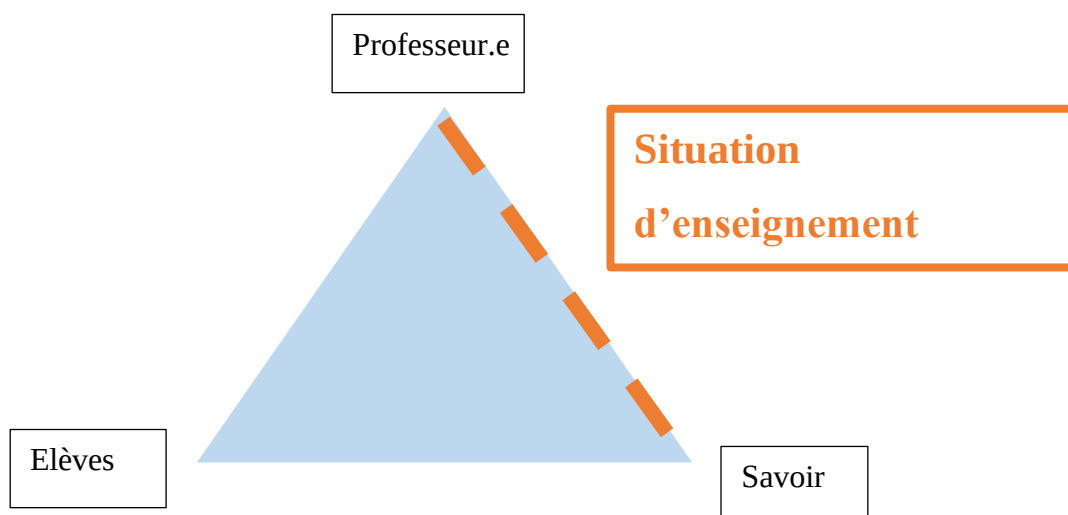
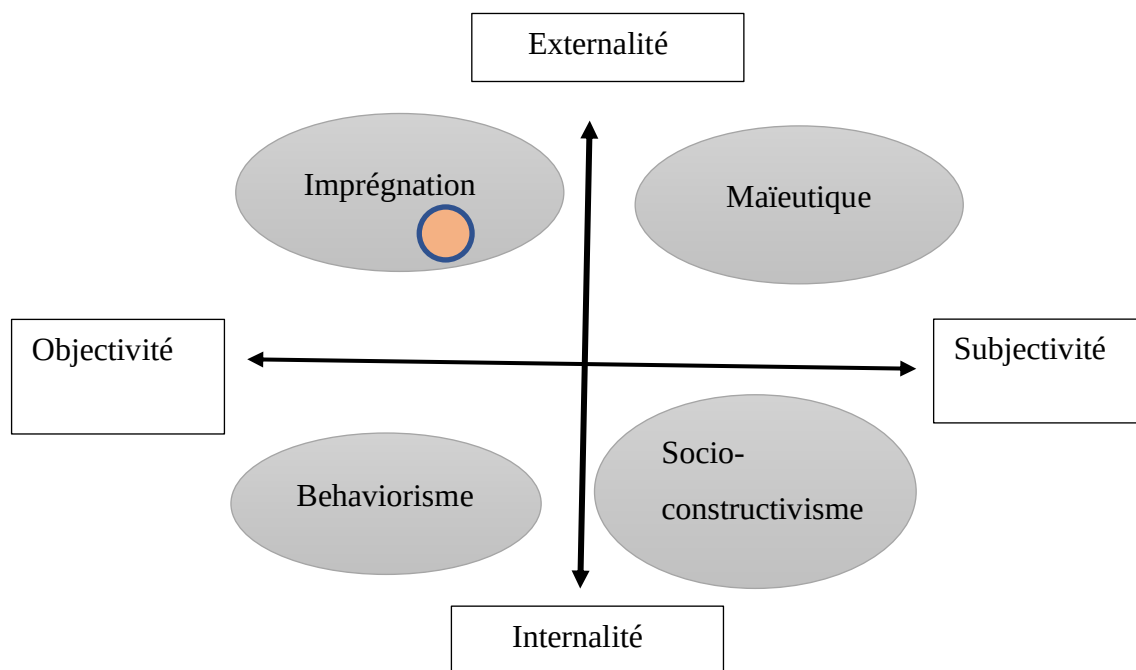


Figure 8: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire de Jane



Positionnement de Jane

Figure 9: Les conceptions de l'apprentissage de Jane pour l'image de la géographie ordinaire

Quelle géographicit , pour quel enseignement ?

Si on met en rapport l'image déclarée de l'enseignant et celle déclarée de l'élève, cette enseignante pourrait correspondre à l'idéal de type 2 de Jean-François Thémines (Thémines, 2004). L'élève a des connaissances, mais imparfaites et non scientifiques. Le professeur est un initiateur qui passe du particulier au général et permet à l'élève de sortir des espaces qu'il connaît de façon imparfaite pour entrer dans la vérité de l'espace donné, grâce au regard scientifique de l'enseignante qui lui permettra à terme d'acquérir avec les bons outils une cohérence scientifique.

L'image déclarée de la géographie prospective

Freins et starters

Jane a construit un cours qui aurait dû se finir par des séances de géographie prospective en 4e, mais qu'elle n'a pas pu achever faute de temps.

Les freins (7 entrées soit 28 % des freins et des starters) sont beaucoup moins nombreux que les starters (18 entrées soit 72 %). Les freins évoqués sont avant tout liés à des conceptions de l'environnement de l'innovation. Elle évoque tout d'abord ne pas avoir eu de formation en géographie prospective, mais la plupart des freins liés à la conception de l'environnement sont liés aux documents qu'il lui faut trouver et utiliser en géographie prospective. « *Avoir des documents vraiment heu parce que souvent on a des documents de marketing territorial on a des documents des mairies qui proposent des plans et heu ben on a pas beaucoup, moi je n'avais pas à ma disposition beaucoup de heu de documents de géographes parce que c'est de la prospective, donc je pense que c'est quand même encore nouveau, donc heu des documents vraiment scientifiques, tout ça ça manque un peu dans les manuels et puis même sur Internet quand on cherche, ce n'est pas évident.* » Cette réflexion est intéressante et on peut se demander si elle est gênée par le fait d'avoir à disposition des documents qu'elle juge orientés, alors qu'elle voudrait présenter aux élèves des documents « neutres », ce qui la déstabilise. L'argument du manque de documents utilisables, parce que neutres, devient alors un frein relevant des conceptions de l'apprentissage, les contenus ne pouvant être présentés comme vrais. Si les outils ne sont pas très différents dans leur essence même de ceux évoqués pour la géographie ordinaire, avec toutefois moins d'insistance sur les graphiques, les mises en scènes évoquées sont nombreuses, variées et différentes. Elle insiste avant tout sur « les projets », qu'elle mentionne quatre fois et rajoute que « *l'élève doit forcément mettre les mains dans la boue* ». Elle refuse explicitement le recours au cours magistral, dit qu'il faut partir des représentations des élèves et évoque deux fois l'imaginaire des élèves. Cependant, elle insiste sur le fait qu'il faut « *confronter l'imaginaire des élèves avec la réalité* ». Si certains dires évoquent clairement une situation didactique constructiviste (imaginaire, projet, représentation, refus du cours magistral), elle semble demeurer imparfaite puisque l'élève est confronté à « *la réalité* », ce qui fait écho à une demande de documents expurgés de messages des

différents acteurs. Cette position n'est toutefois pas stabilisée, puisqu'elle donne aussi comme un avantage de la géographie prospective « *qu'on axe plus sur les acteurs en géographie prospective* ».

Cependant, force est de constater que les freins sont beaucoup moins nombreux que les starters. 11 starters, donc la grande majorité, entrent dans les conceptions des finalités de la discipline. La géographie prospective permet de former le citoyen, « *Ben moi, je pensais surtout le lien avec l'EMC, la démarche citoyenne* ». Ces finalités seront développées dans un paragraphe infra. Viennent ensuite les starters liés à la conception de l'apprentissage et notamment autour de la nécessité de provoquer l'intérêt de l'élève.

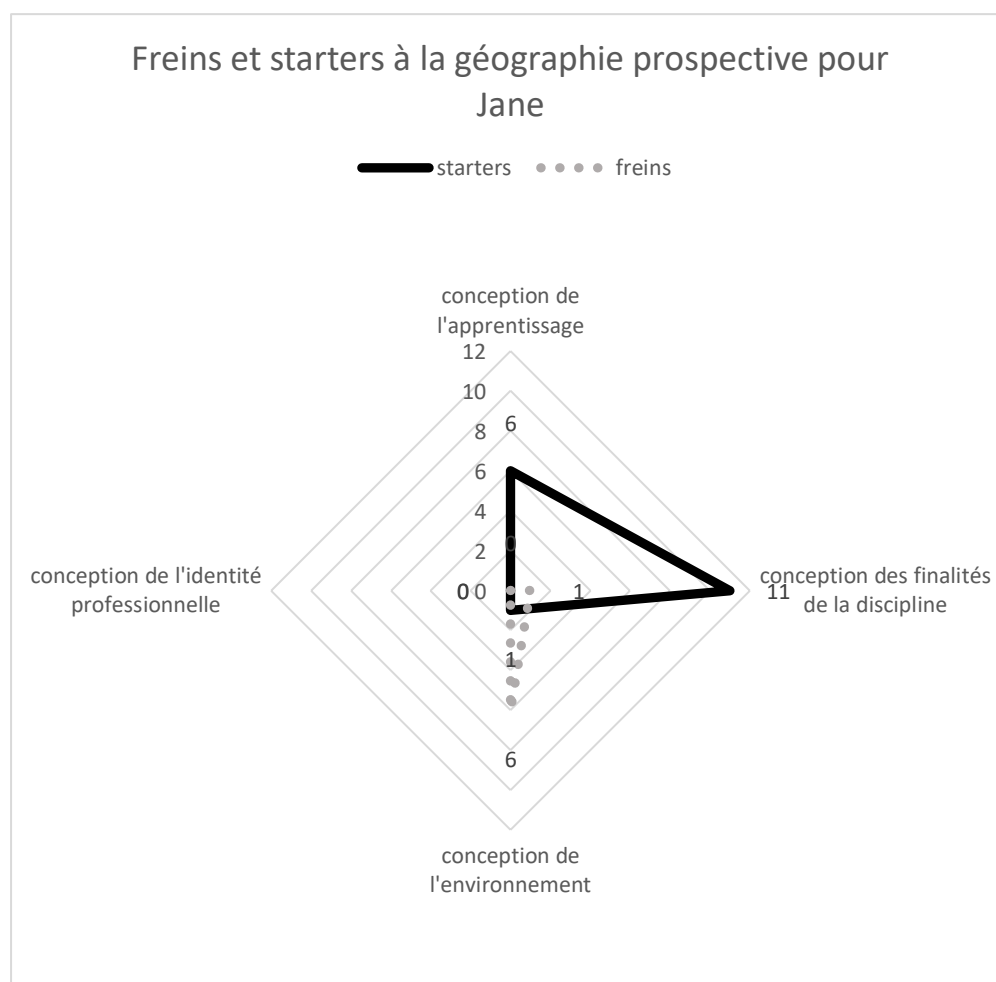


Figure 10: Freins et starters à la géographie prospective pour Jane

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s)
d'enseignement de la géographie prospective dans la classe

28 % des énoncés concernent les élèves contre 72 % pour l'enseignante. Elle a constaté en effet que les élèves étaient intéressés par le fait de faire de la géographie prospective et le répète plusieurs fois. Jane accorde une grande importance à la motivation des élèves, à la notion de plaisir et d'intérêt qu'ils peuvent avoir à faire de la géographie prospective « *ça intéresse vraiment beaucoup les élèves* », « *ça les a tout de suite branchés* ». 100 % des énoncés concernant les élèves sont positifs, mais ce sont aux trois quarts des énoncés de position comprenant des verbes de position ou de constatation (73 % des énoncés, soit 11 sur 15 en valeur absolue). Les verbes qui donnent à voir des élèves en activité les montrent en train de réfléchir ou de s'interroger.

L'image déclarée de l'enseignante pour la géographie prospective montre plutôt une enseignante qui essaie de caractériser ce qu'est la géographie prospective et ce qu'elle n'est pas, avec semble-t-il une idée assez précise de ce qui doit et ne doit pas se faire en géographie prospective. 39 % des énoncés où apparaissent l'enseignante sont des énoncés qui expriment une opinion sur la géographie prospective. Elle doit pour Jane forcément être liée à une démarche citoyenne. Les énoncés portés par des verbes de constatation sont aussi nombreux (21%). Ces énoncés permettent à l'enseignante de souligner des difficultés quant à la conception d'un cours de géographie prospective. Jane insiste sur le fait qu'il est compliqué de choisir les documents et sur le fait qu'elle n'ait pas eu de formation à ce sujet et que l'exercice est difficile, d'autant plus qu'elle n'a pas fait beaucoup de géographie prospective en classe.

Elle élargit les difficultés personnelles qu'elle a rencontré et qu'elle pointe dans l'entretien en employant le pronom « on » et en s'incluant ainsi dans un groupe professionnel plus vaste. 37 % des énoncés qui caractérisent l'enseignante comportent le pronom indéfini « on » : « *on ne sait pas trop comment s'y prendre* », « *souvent on a des documents de marketing territorial* ». Seuls 3 énoncés sur 14 comportant l'article indéfini « on » placent l'enseignante dans le groupe classe.

L'image déclarée de l'enseignante pour la géographie prospective donne à voir une enseignante qui s'interroge sur la nature des savoirs et la difficulté à conceptualiser cette nature. L'image déclarée de la géographie prospective nous montre alors une situation didactique d'enseignement, peut-être un peu factice, parce que l'enseignante découvre de facto ce qu'est la géographie prospective, ce qui la pousse à s'interroger sur sa nature tout comme la situation d'entretien. Elle place l'enseignante dans une relation forte avec le savoir, même si le milieu déclaré vient contrebalancer cette impression avec des expressions telles que « *les élèves doivent forcément mettre les mains dans la boue* » ou « *c'est du questionnement* ». Elle laisse apparaître en filigrane une situation possible d'apprentissage, mais les indices restent ténus et demandent à être confirmés par les images actualisées et énoncées de la géographie prospective.

Pour Jane, la géographie prospective est plutôt une pédagogie de projet, qui commence après un diagnostic ou un bilan de la situation actuelle fait avec les élèves. Le cours magistral est forcément exclu. La référence au projet, à la rencontre importante avec les acteurs, sans que toutefois elle précise de quels acteurs il s'agit, et surtout au diagnostic laisserait à penser que le jeu source choisi a changé. Il ne s'agit plus du jeu source de la géographie classique, mais du jeu source du bureau d'étude d'urbanisme. Ce choix d'un jeu épistémique source issu de la géographie professionnelle explique sans doute en partie ses réticences sur les documents issus du marketing territorial, qui la place dans une situation de tension face à des conceptions d'apprentissage d'imprégnation où l'enseignant présente les savoirs comme vrais et scientifiques.

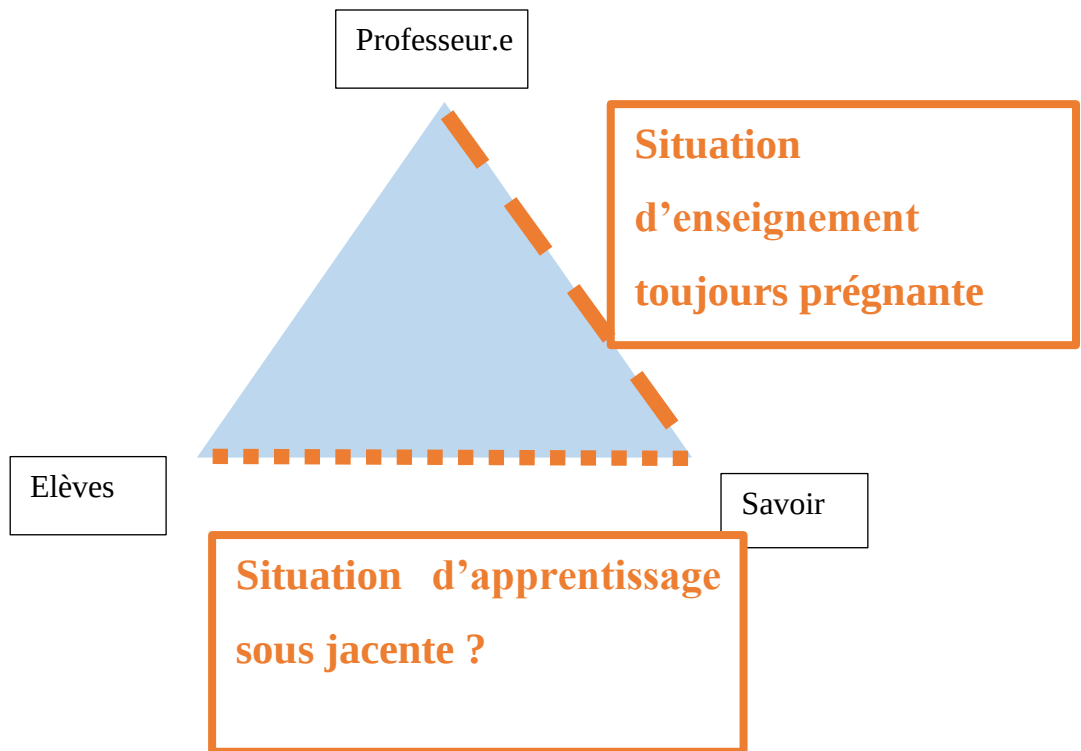
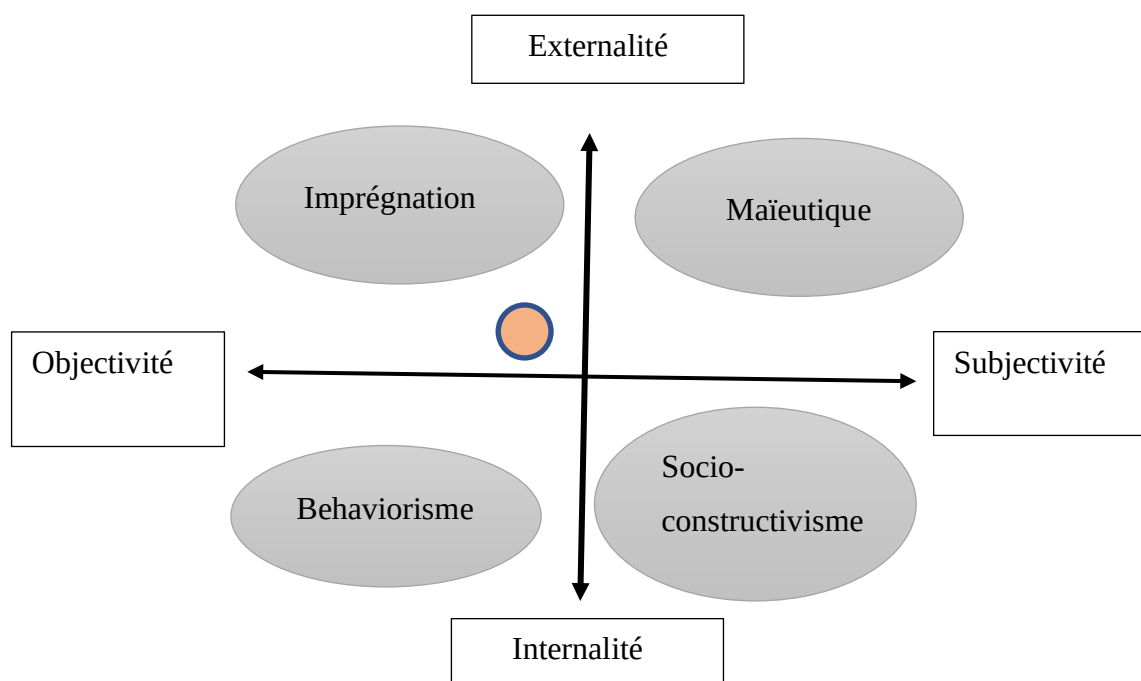


Figure 11: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie prospective de Jane



Positionnement de Jane

Figure 12: Les conceptions de l'apprentissage de Jane pour l'image déclarée de la géographie prospective

L'image du citoyen de demain pour Jane est celle d'un citoyen qui sait chercher l'information et qui prend du recul par rapport à celle-ci. Il adhère aussi à certaines valeurs notamment l'environnement et le vivre ensemble. Elle dit par exemple « *Il doit un peu s'intéresser au futur, aux générations futures, à ses enfants, aux gens qui habitent avec lui euh à la société aux autres euh ça doit être quelqu'un de tourné vers les autres quand même et de 'fin et vers son environnement, les animaux, voilà le Monde une ouverture sur le Monde.* »

Une image assez superposable se détache des finalités attribuées par Jane à la géographie prospective. Les finalités liées au renforcement des contenus disciplinaires ou les visées de remise en cause de la forme scolaire sont absentes, mais les finalités citoyennes sont très présentes avec 12 entrées. La volonté de former un citoyen capable d'avoir un certain recul sur l'information se retrouve dans 8 entrées, mais elle ne relie pas cette finalité avec le fait de pouvoir étudier des documents « non-neutres » en géographie. Il est notable qu'il s'agit d'une finalité classique de la géographie, voire de l'histoire-géographie. Les 4 autres finalités énoncent l'objectif de former à une citoyenneté plus axiologique et sont réparties de manière équitable entre la volonté d'inculquer un certain vivre ensemble et celle de former un citoyen soucieux de l'environnement.

L'image actualisée de la géographie prospective

L'image actualisée est aussi une image déclarée, mais cette image est construite dans l'entretien quand celui-ci est « centré sur des activités précises », ici liées à la géographie prospective. Comment l'enseignant « se représente et gère ses images au sein de [ses activités] » (Delcambre & Reuter, 2000, p. 12). Il s'agit ici d'étudier la partie de l'entretien où l'enseignant.e commente les traces écrites fournies.

Dans la partie de l'entretien à partir des supports de cours, Jane explique la trame de ses séances de géographie prospective. Pour rappel, elle a commencé des séances, mais s'est arrêtée faute de temps avant même de lancer l'activité prospective proprement dite.

Il s'agit d'un cours sur les villes mondiales en 4^e, construit avec Colombe, une autre enseignante interviewée. Les séances ne sont pas détaillées et Jane donne la trame générale, les exercices et les évaluations données aux élèves. Elle nous renseigne aussi sur les compétences acquises par les élèves dans les cours précédents. Elle travaille sur Détroit et commence par donner à voir aux élèves des images de Google Earth prises par des « photographes français » qui montrent des paysages et notamment des « bâtiments décrépis » de Détroit. A partir de certaines photos, les élèves doivent faire un croquis du paysage, qui est évalué. Elle précise que cette compétence a été acquise dès la 6^e et qu'il s'agit ici d'un réemploi d'une compétence acquise. Elle leur donne ensuite d'autres documents et les élèves ont pour consigne de faire une carte mentale à partir de ces documents. A nouveau, elle précise que cette compétence a été acquise précédemment dans ses cours. A partir de ces cartes mentales, les élèves écrivent un texte sur Détroit, texte relativement guidé. Ils doivent répondre à plusieurs questions : expliquer la situation de départ de la ville, le processus de « shrinking city » (ville en déclin) à l'œuvre et la façon dont la ville essaie aujourd'hui de se réinventer. Les élèves auraient dû inventer la Détroit de demain, mais Jane a interrompu plus tôt son chapitre, faute de temps. Il est d'ailleurs remarquable qu'elle ne divise pas du tout sa séquence en séance. L'hypothèse peut être émise qu'elle s'adapte au rythme des élèves et leur délègue une partie de la gestion du temps, quitte à abandonner une partie de ce qu'elle avait prévu pour ne pas prendre de retard sur le programme. C'est néanmoins la séquence sur la géographie prospective qu'elle décide de supprimer, alors que d'autres choix étaient possibles, et l'image déclarée de la géographie prospective montre qu'elle n'est pas très à l'aise avec cette innovation. Elle donne cependant des solutions pour arriver au bout de la leçon l'année suivante en incluant la leçon dans un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (E.P.I.). Elle précise qu'elle fait des « E.P.I.

transdisciplinaires » et insiste sur le fait que « *pour la géographie prospective, elle ne voit pas comment faire autrement que justement heu heu par groupe en mêlant des connaissances de différentes matières* ». Elle ouvre ensuite la géographie prospective à de nombreux espaces l'Arctique et même l'espace extraterrestre.

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s)
d'enseignement de l'image énoncée de la géographie prospective

Le milieu évoqué par Jane est très différent des milieux déclarés de la géographie prospective et de la géographie ordinaire. Les outils sont la catégorie la plus évoquée, alors qu'ils l'étaient peu dans l'image de la géographie prospective. La façon dont est construite l'interview explique en partie ce constat. En effet, il s'agit de parler autour et sur des supports de cours, d'où l'introduction d'un certain nombre d'outils. Cependant ces outils permettent d'approcher un autre contour de l'image de la géographie ordinaire, puisqu'apparaissent de nouveaux outils qui n'avaient pas été évoqués au début de l'entretien. Plusieurs fois, Jane souligne que l'exercice qu'elle demande aux élèves n'est pas une découverte, mais la réutilisation de compétences disciplinaires construites dans les années ou les séances précédentes : « *je raconte, je le fais de temps en temps* », « *on avait déjà travaillé le paysage dans le thème 1* ». Dans son discours apparaissent alors l'utilisation du récit, la construction de cartes mentales, à partir de documents comme documents finaux ou intermédiaires à un écrit, et les croquis de paysage faits à partir des photographies. L'utilisation de documents en autonomie par les élèves pour construire et mettre en forme un savoir présente moins une situation d'enseignement qu'une situation d'apprentissage. Au contraire de l'utilisation du récit qui reste attaché à une situation d'enseignement. De la même façon, l'analyse du paysage est bien en accord avec l'utilisation du jeu source de la géographie classique.

L'image énoncée semble montrer l'utilisation importante de documents, choisis et préparés par l'enseignante, mais analysés, étudiés, mis en forme avec une relative autonomie par les élèves. L'enseignante insiste beaucoup sur ces documents dans son discours : « *j'ai donné quelques documents* », « *Je leur ai donné aussi le projet Do It*

yourself », « je leur ai donné un petit truc sur l'hydroponie » « Et ça c'est les fiches que j'avais données pour leur donner des petites idées ». L'image des élèves montre des interactions entre eux puisqu'ils travaillent en groupe et une prise en main des documents. Ils sont montrés en activité dans deux tiers des énoncés les concernant « *Ils ont dû dessiner avec les consignes* », « *Ils ont fait une carte mentale en groupe* », « *Non, ils se sont débrouillés* » « *Ils parlaient du Do It Yourself* ». Dans les énoncés qui comportent des verbes de constatation, elle insiste surtout sur le fait qu'ils ont tous les documents requis pour traiter la question : « *Ils avaient plusieurs documents pour définir ce que c'est qu'une métropole mondiale* », « *Ils avaient plein de documents en salle pupitre* ». Les élèves sont donc laissés en autonomie face aux exercices, mais l'étayage de l'enseignante est très important, tant à cause de la multiplication des documents que dans les moments d'institutionnalisation : « *J'ai donné une correction* » « *J'explique quel avenir se construit la aujourd'hui la ville* », « *Je fais le point sur la ville aujourd'hui et comment elle se construit* ». L'enseignante semble donc craindre de perdre la maîtrise du savoir à acquérir pour les élèves dans cette situation d'apprentissage, d'où peut-être l'arrêt de la leçon avant les séances véritablement de prospective. Il n'est pas anodin que, dans l'image énoncée, les termes relatifs à l'imagination aient disparu. Cette disparition est peut-être l'indice d'une difficulté à lâcher prise sur une situation d'apprentissage pourtant choisie au départ.

Le discours est assez maîtrisé. Jane ne fait pas part des difficultés rencontrées, peut-être à cause de la situation même de l'entretien, qui la pousse à montrer une séance réussie. Le seul bémol qui apparaît en filigrane est la gestion du temps, qui ne permet pas réellement d'aller jusqu'au bout de la séquence. L'enseignant.e serait alors le « fou » du triangle didactique, dans le sens où elle perd la gestion du temps.

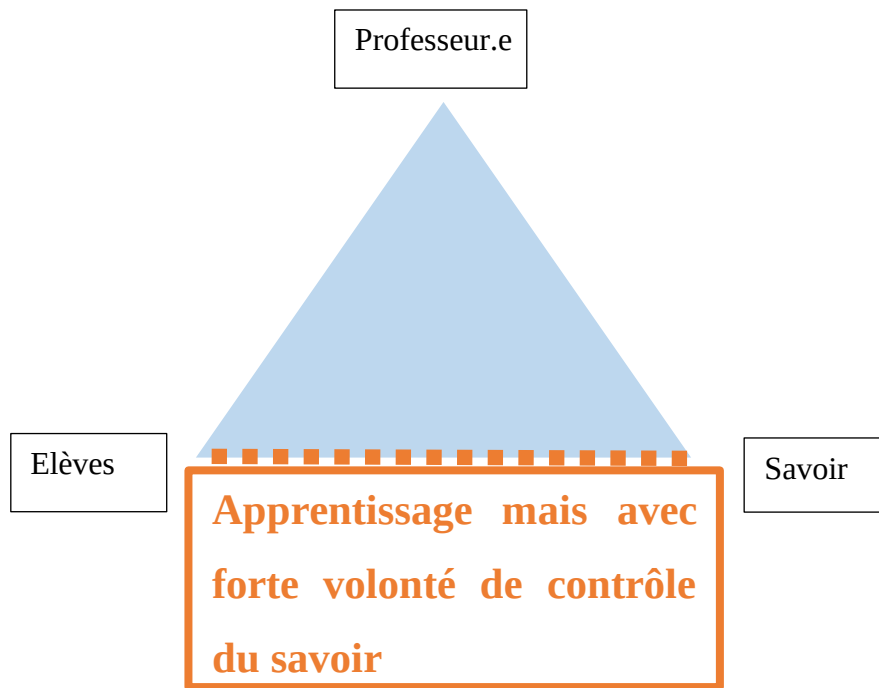
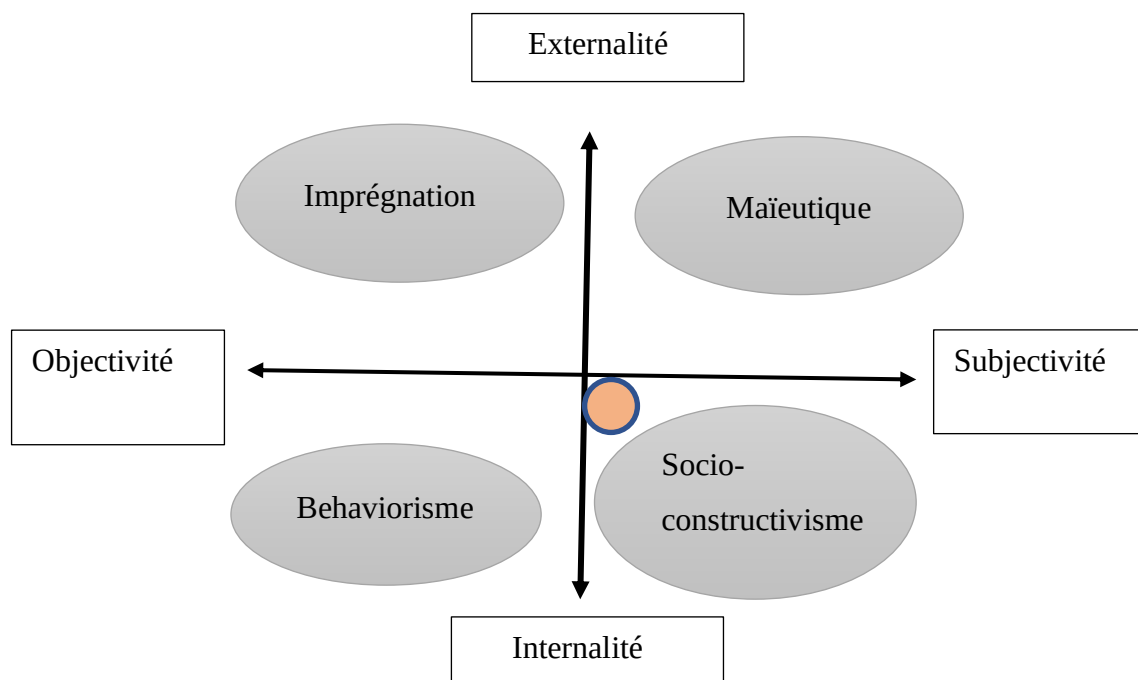


Figure 13 : : Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image actualisée de la géographie prospective de Jane



Positionnement de Jane

Figure 14: Les conceptions de l'apprentissage de Jane pour l'image actualisée de la géographie prospective

L'image énoncée

L'image énoncée est construite par le chercheur à travers les textes proposés. La leçon fournie est une leçon de 4^e, celle qui a été commentée dans l'image actualisée, et elle correspond au premier thème de géographie « l'urbanisation dans le monde » et aux deux entrées de ce thème : « Espaces et paysages de l'urbanisation : géographie des centres et des périphéries » et « Des villes inégalement connectées aux réseaux de la mondialisation ». Les écrits sont constitués de deux présentations à destination des élèves, d'une fiche de révisions et d'une évaluation sur la géographie prospective.

Description des documents fournis

Les documents fournis sont composés de deux présentations, la première, intitulée « thème 1 », comporte 12 diapositives et la seconde « Détroit »¹¹ en comporte 48 et une évaluation.

Analyse des écrits fournis

Les deux présentations montrent des documents dont chacun incarne une grande idée. Il n'y a pas de confrontation entre les points de vue et les documents. La présentation intitulée Détroit montre très clairement un synopsis choisi par l'enseignante, ce qui amène l'élève à considérer que la ville de Détroit a connu un âge d'or, a traversé une crise et est en train de se réinventer grâce à des solutions alternatives. Le paradigme pédagogique positiviste semble ici de mise : vérité, réalité du monde fondées en science-savoir, exposition et imposition. L'éducation à la citoyenneté est présente en filigrane et sur un axe clairement axiologique. La ségrégation sociale est présentée comme un des facteurs, un symptôme ou une des conséquences de la crise de Détroit. L'agriculture urbaine et la préservation de l'environnement sont valorisées. Ces exemples illustrent les valeurs du vivre ensemble et celles d'un certain développement durable, qui étaient revendiquées clairement par Jane dans son interview. *« On a un nouveau projet, ça va être vachement écologique et au final heu c'est une entreprise qui promeut un projet qui est, à la fin pas si écologique que ça, donc voilà et puis ben le citoyen de demain il doit un peu s'intéresser au futur, aux générations futures, à ses*

¹¹ Voir la description et les documents en annexe

enfants, aux gens qui habitent avec lui heu à la société, aux autres. Ça doit être quelqu'un de tourné vers les autres quand-même et de 'fin et vers son environnement, les animaux, voilà, le Monde, une ouverture sur le Monde »

Cependant, les présentations, qui comportent un grand nombre de documents qui ont été projetés au tableau et commentés avec la classe selon une modalité proche du cours dialogué, où chaque document a été choisi pour « faire découvrir » une idée, suggèrent que la leçon s'est déroulée en grande partie en situation didactique d'enseignement. Le milieu choisi est extrêmement classique : textes descriptifs, quelques graphiques, des photographies, quelques cartes et planisphères, et suggère un jeu systémique source basé sur la géographie classique. Cette impression est renforcée par ce qui est demandé à l'élève de réviser : des localisations et des réponses univoques à des questions vues en cours ou des techniques comme « refaire le schéma d'un paysage » ou « savoir écrire une question longue en l'organisant ». Cette interprétation en termes de situation d'enseignement doit cependant être nuancée, car Jane n'a pas fourni les travaux réalisés par les élèves. Il s'agit ici des supports de cours et des corrections. Les élèves sont mis en activité en particulier pour apprendre/renforcer les capacités. Les travaux réalisés par les élèves ne sont connus que par l'image énoncée et les consignes, qui ont sans doute été données à l'oral ou écrites au tableau pour les croquis de paysage, les cartes mentales et l'exercice d'écriture sur la ville de Détroit, manquant à l'analyse. Le « fou » semble cependant ici être l'enseignante. Sa présentation sur Détroit compte 48 diapositives comme si elle avait peur que le savoir ne lui échappe.

En revanche, la partie prospective, que Jane n'a pas pu faire faute de temps, apparaît construite d'une manière différente. La consigne commence par le mot « imaginez » (votre ville de demain). Les élèves doivent en groupe réaliser un dessin et sa légende ou un texte explicatif. Ils ont un cahier des charges, assez encadrant :

Envisager les fonctions présentes et leur localisation

La mobilité des habitants

La gestion des ressources

Le caractère durable de leur proposition

Le jeu épistémique source semble donc être celui d'un projet d'un bureau d'étude d'urbanisme. Dans le barème, si deux points sur 10 sont réservés à la propreté du travail et au travail en groupe, les 8 autres points sont attribués aux fonctions, aux mobilités et aux ressources imaginées par le groupe d'élèves. Il aurait été intéressant de savoir comment la professeure aurait évalué le travail et selon quels critères. Aurait-elle en particulier validé certaines approches des fonctions, mobilités et ressources proches de celle montrées dans la présentation sur Détroit et invalidé les autres ?

Dans cette partie de la leçon, le savoir semble être construit par les élèves et la situation didactique semble glisser vers une situation d'apprentissage, même si par nature, l'évaluation laisse l'élève ou le groupe seul face aux apprentissages, puisque l'élève doit y montrer ses acquis. Cependant l'image énoncée correspond parfaitement à l'image déclarée de la géographie prospective : une situation d'enseignement très prégnante et des moments restreints de situation d'apprentissage.

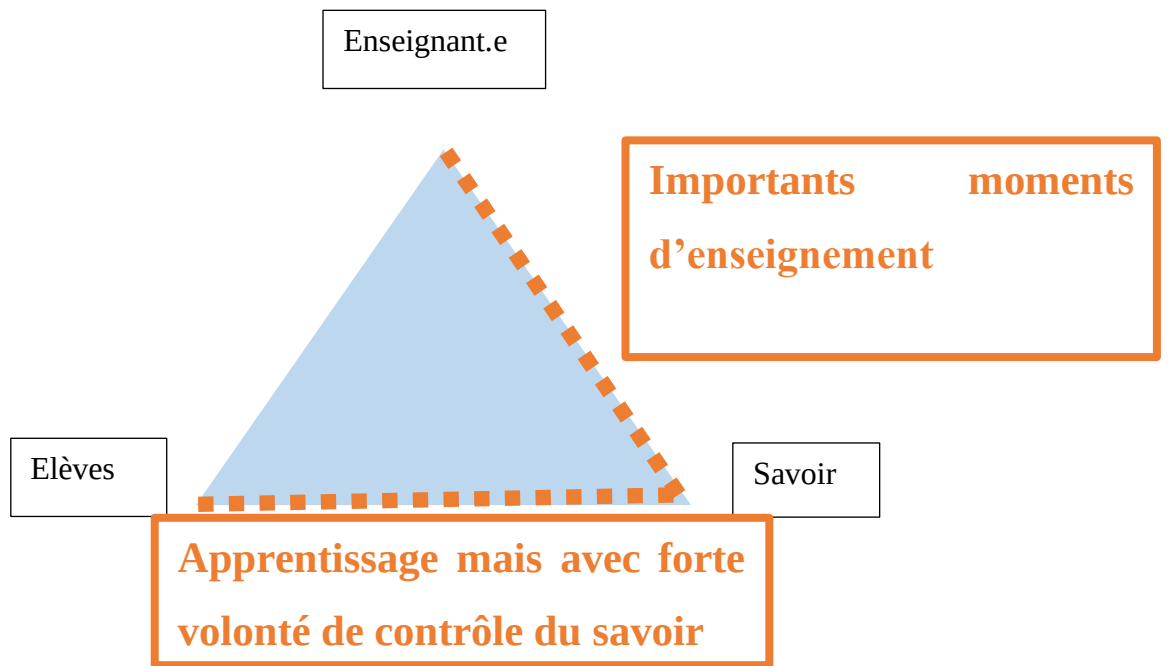


Figure 15: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image énoncée de la géographie prospective de Jane

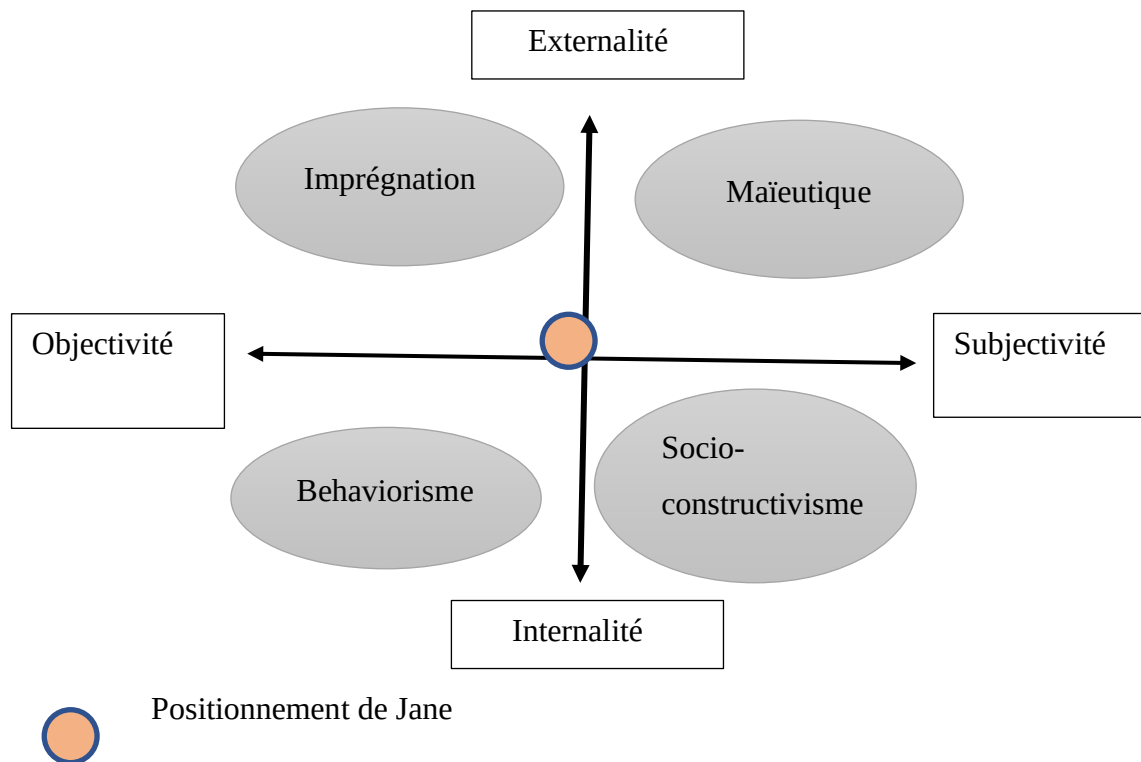


Figure 16: Les conceptions de l'apprentissage de Jane pour l'image énoncée de la géographie prospective

Les différentes images renvoyées par l'entretien de Jane semblent montrer un glissement d'une situation d'enseignement, quand elle enseigne la géographie ordinaire, à une situation d'apprentissage quand elle enseigne la géographie prospective, même si cette constatation doit être nuancée, puisque l'image déclarée de la géographie classique montre que les deux situations sont présentes dans son enseignement.

L'hypothèse peut être faite que la géographie prospective n'est pas le seul dispositif à faire changer Jane de position, mais qu'elle a l'habitude de jongler avec les deux situations d'apprentissage, passant de l'une à l'autre au gré des choix didactiques faits, en préférant cependant une position d'enseignement.

De la même façon, le jeu épistémique source de la géographie classique est très présent, mais peut être remplacé par un autre selon les circonstances. Les finalités citoyennes semblent rester axées sur des finalités citoyennes axiologiques.

3.2.1.2 Léa ou la difficulté à mettre en place une situation d'apprentissage

Léa est une professeure d'un collège REP + de centre ville. Elle a 10 ans d'ancienneté dans le métier. Elle n'a pas fait de géographie prospective quand je fais mon entretien. Elle ne dit rien des élèves dans un premier temps.

L'image de la géographie ordinaire dans le cours

Sympathie déclarée avec la discipline

En ce qui concerne la géographie ordinaire, c'est une image mitigée. Le nombre d'entrées positives est de 3 et celui des entrées négatives est de 2, mais deux des entrées positives concernent les élèves (« *Les élèves préfèrent la géographie* », « *ils aiment bien en fait* »). Si elle trouve « *assez facile d'enseigner la géographie* », elle « *donne la priorité à l'histoire parce qu'il y a une chronologie et donc [elle] veut absolument qu'ils comprennent les liens logiques d'une année sur l'autre* ». Ce même argument est avancé par Virgile (voir infra). Elle dit devoir faire des choix devant la lourdeur des programmes, mais bien traiter les chapitres qu'elle fait. Elle dit qu'étudiante, elle n'aimait pas la géographie. Elle a appris à aimer la géographie et surtout à comprendre « *des logiques* ». Malgré la priorité qu'elle semble donner à l'histoire, c'est une enseignante assurée sur ces choix et sûre de son enseignement.

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s) d'enseignement

L'analyse permet de savoir en filigrane ce qui apparaît important dans le savoir géographique pour la professeure. Le milieu évoqué est plutôt un milieu constitué d'habitus, avec à la fois une volonté d'enseigner aux élèves à la fois une façon d'être et de faire. Une grande importance est apportée à l'ancrage de contenus sur le long terme. Elle présente d'ailleurs un jeu ludo-éducatif à base de cartes, qui sert avant tout à

acquérir et à réactiver des connaissances, pour lequel elle dit « *si vous avez faux, après, vous allez apprendre, vous allez apprendre de vos erreurs, tiens, c'était ça la réponse, si vous tombez dessus, s'il n'y a pas beaucoup de cartes, finalement, ils reviennent régulièrement sur les connaissances* ». Ces contenus sont disciplinaires (repères spatiaux, vocabulaire géographique, mais aussi interdisciplinaires, puisqu'apprendre une leçon est décrit comme une méthode non acquise par la plupart des élèves. Elle décrit une séance de géographie qu'elle juge réussie sur les espaces ruraux, qui semble être un cours magistral dialogué et est contente car « *[les élèves] avaient plein de connaissances* », « *il y a agriculture intensive qui est ressortie* », « *ils m'ont reconstruit la filière alimentaire* ». Le savoir est donc présenté par l'enseignante comme vrai parce que scientifique et à apprendre. Le jeu épistémique est celui de la géographie scolaire classique. Le discours présente les élèves comme le « Fou » puisque « *ils ne savent pas apprendre une leçon, ils ont du mal à appliquer les conseils* », « *localiser en fait, c'est un gros problème* », « *ils manquent de méthode* », « *ils sont désordonnés* ».... Les 2/3 des énoncés qui concernent les élèves sont négatifs. L'hypothèse peut alors être faite que la professeure privilégie son rapport avec le savoir. La situation didactique mise en place est une situation d'enseignement la plupart du temps. Cependant, il semble, que notamment lorsqu'elle parle du jeu sérieux qu'elle a mis en place, c'est un milieu qui installe une situation d'apprentissage : les élèves jouent entre eux et s'interrogent sur le savoir à partir de cartes qu'ils ont fabriquées. Cependant, si dans un premier temps, « *c'était sympathique* », « *si on ne le met pas en œuvre avec eux, ils ne le font plus en fait* ». Elle a analysé que l'axe apprentissage ne fonctionnait pas, à ce moment là. Dans la suite de l'entretien, elle donne un exemple de situation d'apprentissage, mise en place en histoire, qui lui occasionne aussi des difficultés.

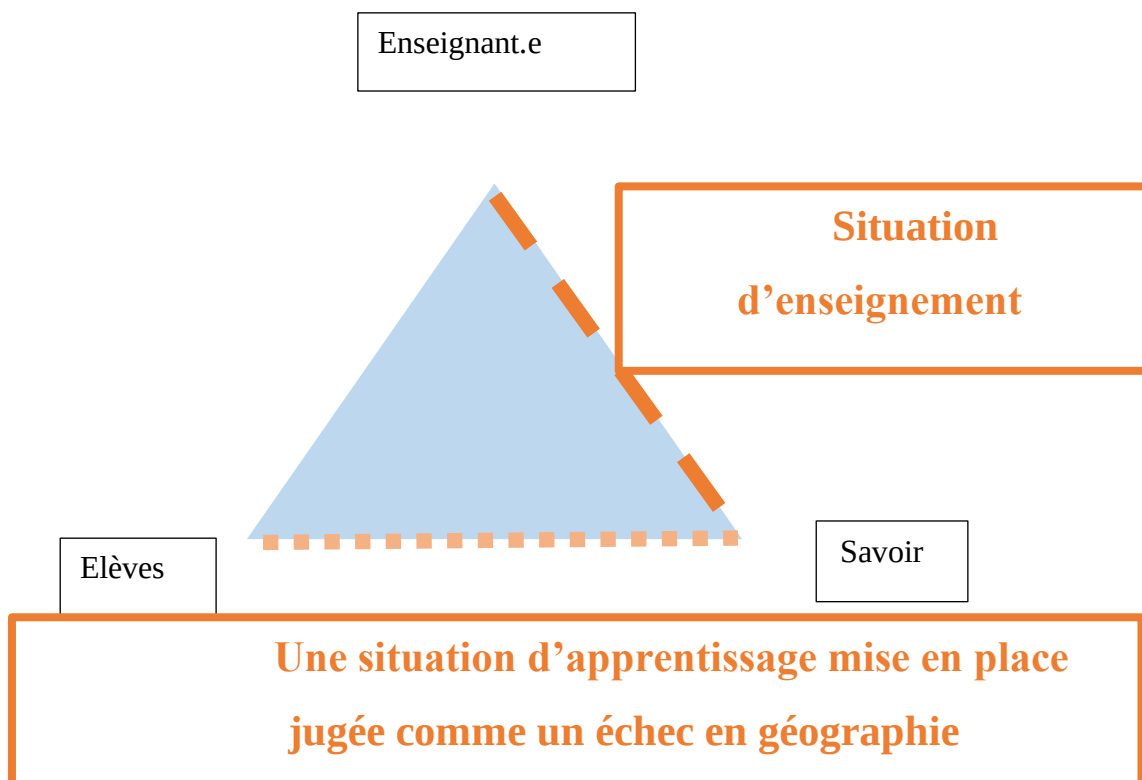
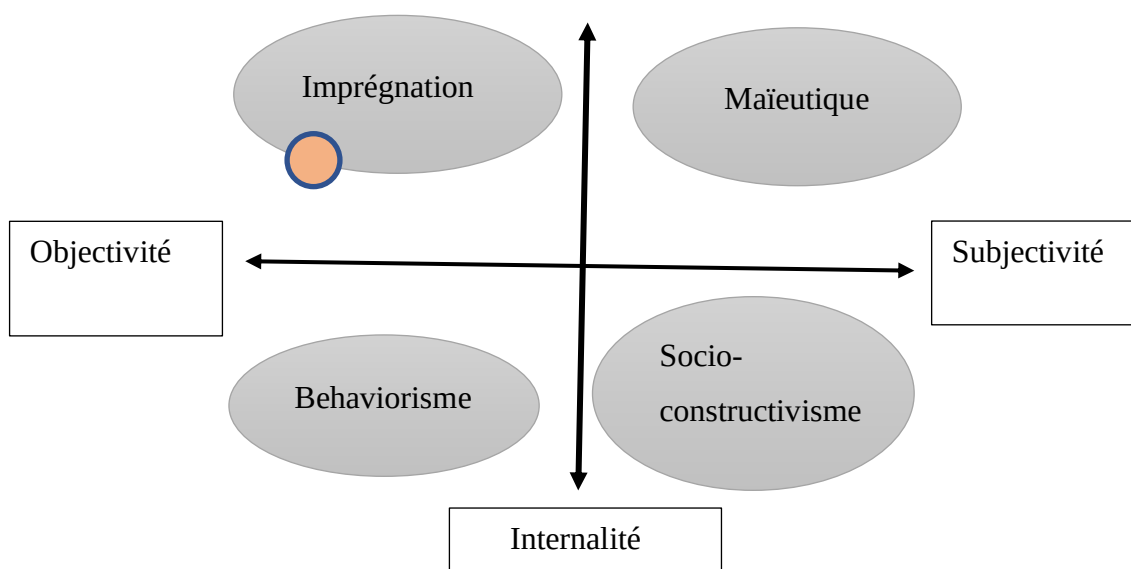


Figure 17: Situation d'apprentissage-enseignement pour l'image de la géographie ordinaire de Léa



Positionnement de Léa

Figure 18: Les conceptions de l'apprentissage de Léa pour l'image ordinaire de la géographie prospective

Quels espaces, pour quel enseignement ?

Il y a peu de référence à l'espace dans le discours de Léa pour la géographie ordinaire. Cependant, elle dit « *ils écoutent quand même ce qui se passe parfois aux infos [...] ils sont hyper intéressés par le monde dans lequel ils sont même si des fois, c'est pas très ordonné. Ils ne comprennent pas tout* ». Il semblerait donc que pour Léa l'élève soit porteur de connaissances, acquises lors de sa scolarité précédente ou en regardant les infos. Cependant, ces connaissances ne sont pas ordonnées et doivent être complétées par l'enseignante. Il s'agirait alors d'un idéal type 2. L'élève a sa propre vision du monde, mais restreinte, faute de connaissances suffisantes. L'enseignante est une initiatrice entre l'espace que s'est constitué l'élève et les autres espaces à connaître.

L'image déclarée de la géographie prospective

Sympathie avec la discipline

L'innovation géographie prospective déplaît plutôt à Léa, d'ailleurs, elle ne l'a pas mise en place et les arguments négatifs par rapport à cette innovation sont plutôt majoritaires, puisque les freins représentent 83 % de l'ensemble des freins/starters à l'innovation. Les premiers freins exprimés par Léa touchent ses conceptions de l'apprentissage. Elle pense, et cela représente 6 énoncés, que les élèves n'ont acquis ni les méthodes ni assez de connaissances géographiques pour pouvoir faire de la géographie prospective. En effet, « *pour eux le monde d'aujourd'hui c'est je trouve que c'est encore trop flou pour imaginer le monde de demain, ils ne connaissent même pas forcément encore le vocabulaire, la manière dont les espaces sont organisés, donc heu moi je trouve que c'est un peu difficile* ». Elle pense que la géographie prospective doit plutôt être faite dans l'enseignement supérieur : « *je ne sais pas on n'est pas un centre de recherche 'fin je me dis heu une géographie prospective ça a peut-être du sens dans le supérieur quand on on travaille université, entreprise, mais je me dis au collège les éléments 'fin les élèves ils n'ont pas tous les éléments* ». En cela, elle rejoint les arguments de Cynthia (voir infra) qui rejetait la géographie prospective, non pas pour

des raisons qui pourraient être liées à la légitimité scientifique de la géographie prospective, mais à une légitimité pédagogique, reniant son efficacité pour des collégiens. Elle ne veut pas non plus enseigner des savoirs instables aux élèves, « *En même temps ça montre les limites parce qu'on peut imaginer et pourtant par exemple quand on pense aux inondations l'eau elle finira toujours par passer ailleurs. On peut imaginer les choses et puis ben ça ne se passe pas et c'est pas utilisé ou comme on l'imagine quoi, voilà* ». Enfin, elle craint de perdre la maîtrise dans la classe « *je ne veux pas que ça parte non plus dans tous les sens puis je ne veux pas qu'ils aillent non plus pomper comme j'ai pu le voir en stage¹² heu des projets de villes sous la mer avec des photos de villes heu d'architectes ou je ne sais quoi je me dis ben non tant qu'à faire autant que ça colle à la réalité et que ce soit ils ne vont pas m'imaginer un quartier sous la mer ici à Z et pourtant c'est ce qu'ils pourraient trouver sur Internet et ce qu'on montre en stage* ». La géographie prospective heurte aussi ses conceptions de l'environnement didactique. Elle trouve que mettre en œuvre la géographie prospective est chronophage, alors que le programme est très dense et qu'il faut mettre en œuvre un programme sur l'ensemble des niveaux du collège la même année. Elle dit de pas être formée à cette forme de géographie et ne pas avoir trouvé comment mettre en œuvre la prescription. Il y a cependant quelques starters. Elle donne à la géographie prospective des finalités citoyennes, « *Je me dis ben peut-être qu'il faudrait peut-être en mettre plus si on veut vraiment que les élèves heu commencent déjà à se former à être acteur et à ne pas être passifs et à pas seulement comprendre le monde, mais bon, voilà.* », « *en même temps on pourrait aussi réfléchir sur quel impact environnemental comment dire d'aller étendre une ville sous la mer les déchets, tout ça 'fin il y a plein de choses qui pourraient être envisagées, mais...* ». De plus, au fil de l'entretien, elle montre qu'elle n'est pas fermée à imaginer une séance de géographie dans les années à venir et elle évoque quelques idées, qui montrent une créativité pédagogique possible, « *parce que je me suis dit c'est pas mal en plus là ils ont le quartier 'fin la barre WWW qui va je me suis dis tiens on va prendre on va prendre ce quartier* », « *Mais heu ou alors on pourrait partir de hop ils ont aucune base on leur donne ben tiens comment vous imaginez votre vie, ben ouais mais est-ce que c'est cohérent par rapport à ce qui existe aujourd'hui. Tiens on sait qu'on se déplace comme ça, on sait qu'il y a des problèmes*

¹² Il s'agissait d'un stage sur la présentation des nouveaux programmes

avec la ressource. Est-ce que c'est vraiment logique de continuer ? Je ne sais pas il y en a un qui tout voiture est-ce que c'est vraiment logique d'imaginer la ville de demain essentiellement basée sur la voiture, le pétrole ou est-ce qu'il n'y a pas d'autres solutions, voilà, réfléchir, raisonner. Pourquoi pas. J'invente plein de trucs là ». Elle imagine donc un lieu à partir duquel pouvoir faire travailler les élèves (la barre Marcel Bertrand) et les directions dans lesquelles elle pourrait les faire réfléchir (les mobilités particulièrement).

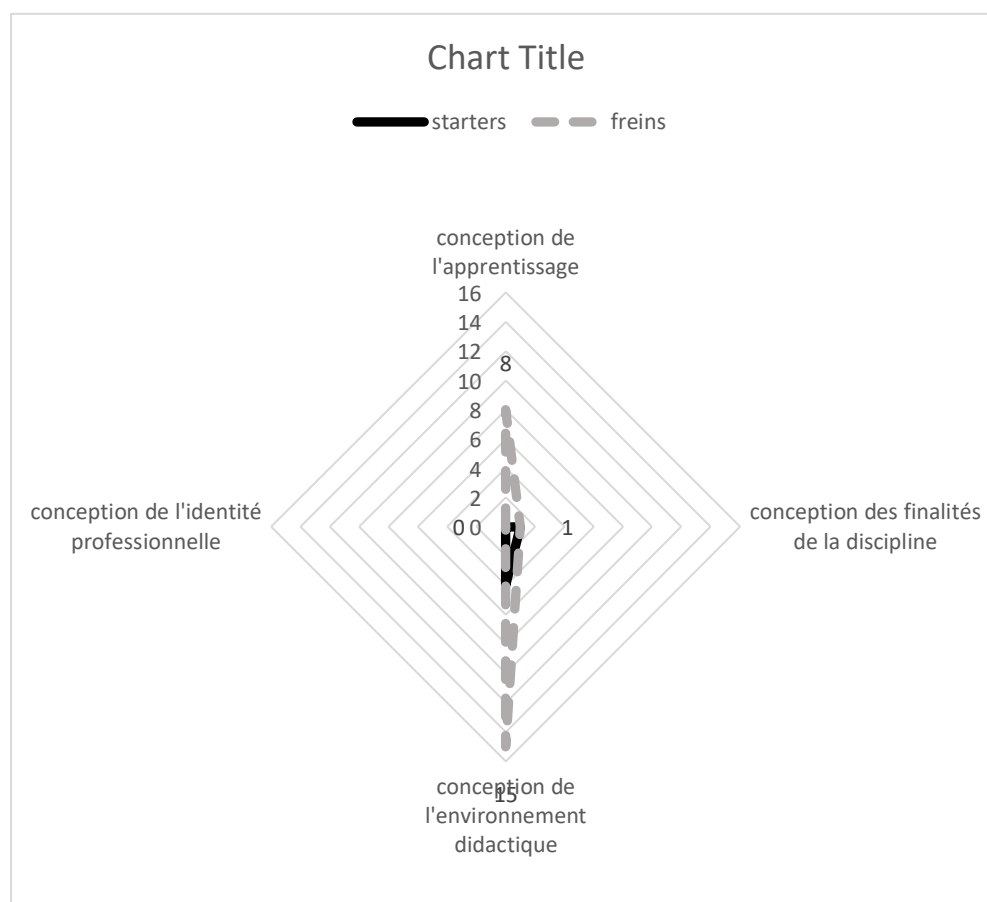


Figure 19: Freins et starters à la géographie prospective pour Léa

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s) d'enseignement

Elle a des pistes de travail, sur lesquelles elle a commencé à travailler : « *j'avais vu la documentaliste, j'ai vu des reportages heu sur notamment un téléphérique dans un quartier tout ça, je m'étais dit tiens c'est pas mal, donc j'avais collecté un peu des informations et je m'étais dit je vais faire des dossiers, je vais leur mettre des documents à disposition ...* », mais elle a abandonné cette idée parce qu'elle avait fait des travaux de groupe en histoire, qui avaient été très chronophages et donc elle estimait qu'elle n'avait plus le temps. Il est donc possible que Léa ait connu d'autres difficultés avec une situation d'apprentissage, même si, en l'absence d'information supplémentaire, il n'est pas possible d'affirmer que ces travaux de groupe aient été des situations d'apprentissage.

Léa n'a donc pas mis en œuvre de séquence sur la géographie prospective. Elle répond cependant sans souci à la question « *Heu donc, à priori, si vous vouliez mettre ça en place pour l'année prochaine ce serait quel type d'activité que vous envisageriez ?* » Elle décrit un travail de groupe avec des « *documents de référence à disposition* », donc plutôt à nouveau une situation d'apprentissage. En revanche, le jeu épistémique source auquel elle pourrait rattacher cette situation d'apprentissage reste très flou et c'est peut-être avec la difficulté qu'elle a de mettre en place des situations d'apprentissage ce qui l'a empêchée de faire dès le début de la réforme de la géographie prospective.

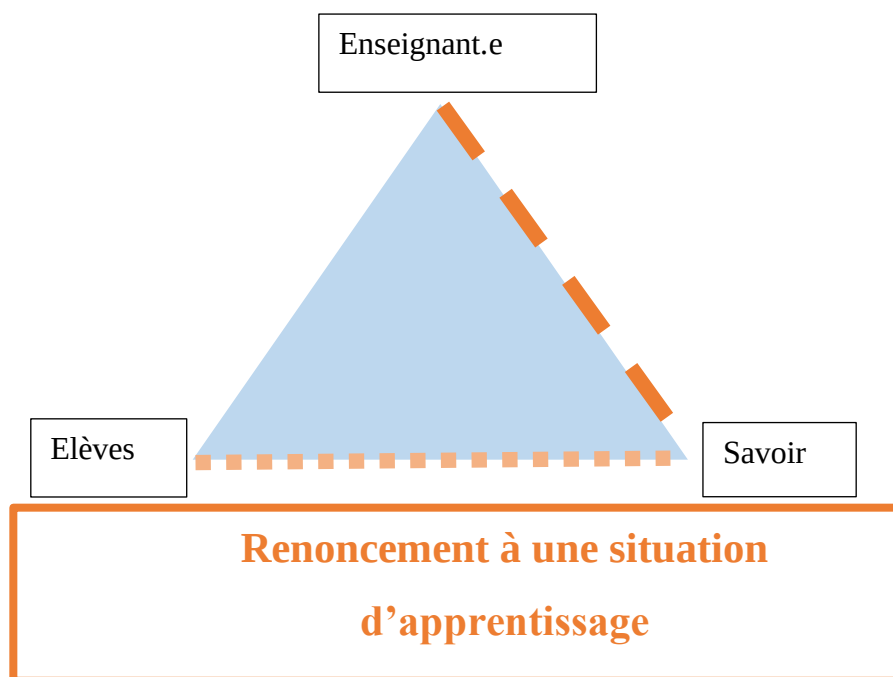


Figure 20: situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image de la géographie prospective de Léa

Citoyenneté

Elle attribue à la géographie prospective des finalités citoyennes qui sont en même temps liées à une citoyenneté active et axiologique comme montré dans le paragraphe sur la sympathie avec la géographie prospective, et cela pourrait aussi être un starter pour une pratique future, puisqu'elle voit le citoyen de demain comme un citoyen « *respectueux de son environnement* » et qui, en changeant ses habitudes, fait changer les politiques

Conclusion pour le portrait de Léa

Le profil de Léa peut être rapproché de celui de Jane. La posture d'enseignement est profondément ancrée et elle éprouve visiblement des difficultés à mettre en place des situations d'apprentissage, bien qu'elle essaie régulièrement, comme dans les deux

exemples qu'elle donne à voir dans son entretien. Dans la première en géographie, celle du jeu sérieux, elle a l'impression que les élèves manquent d'autonomie et ne le font que si elle leur rappelle. Dans la seconde, elle semble contente du travail des élèves, mais n'est pas maîtresse du temps. Cette difficulté est sans doute le premier frein interne qui l'empêche de mettre en œuvre la géographie prospective. Son attachement au jeu source de la géographie scolaire classique en est un autre. Elle ne sait pas quel statut donner à l'imagination et à des savoirs instables et non formalisés par la science, d'où peut-être son impossibilité à repérer un jeu épistémique source. A ces difficultés intrinsèques viennent s'ajouter des contraintes externes (lourdeur du programme et du travail, manque de formation).

3.2.1.3 Emmanuelle ou l'histoire d'une séquence ratée

Emmanuelle enseigne depuis 23 ans. Elle enseigne au collège de X, dans l'espace périurbain de la métropole lilloise. Elle a accepté d'envoyer sa préparation de cours, qu'elle n'avait pas lors de l'entretien. Par ailleurs, la leçon envoyée n'a pas été faite pendant l'année scolaire 2016-2017, mais pendant l'année scolaire 2015-2016. Suite à cette expérience, Emmanuelle, n'a pas souhaité la reconduire en 2016-2017.

L'image déclarée de la géographie ordinaire

Sympathie avec la discipline

A la base, elle est historienne, mais dit avoir tendance « *à faire plus de géo que d'histoire* », notamment parce qu'elle est intéressée par certains thèmes. Elle participe d'ailleurs à un concours d'architecture qui a pour sujet « *cartographie ton quartier* ». Elle spécifie quand même que les élèves préfèrent l'histoire.

Situation (s) didactique (s), milieu (x) et situation d'enseignement

12 énoncés concernent l'enseignante contre 18 pour les élèves. Pour 75 % de l'ensemble des énoncés enseignante-élèves, elle utilise le mode indirect avec des tournures comme « *il faut* » ou le pronom indéfini « *on* ». L'emploi du pronom « *on* » n'a pas l'air d'être relié à l'existence sous-jacente d'un ensemble qu'elle formerait avec les élèves ou avec ses collègues. Il ne semble pas être la marque d'un pluriel qui se cacherait ou resterait flou. Il semble que ce soit plutôt une manière de s'effacer, avec des formulations telles que « *il faut arranger les thèmes, mais une fois que c'est parti, qu'on leur montre, là, ils sont intéressés* », ou « *il faut passer cette première embuche* »,

et de donner à ses choix un caractère d'évidence. Elle semble observer avec attention la réaction des élèves, comme le montre l'emploi, dans les énoncés les concernant de verbes de constatation et de position. 78 % des énoncés qui caractérisent les élèves sont cependant des énoncés plutôt négatifs. Elle regrette de constater qu'ils n'aiment pas la géographie et ne problématisent pas. Elle se met dans une position d'observateur, peut-être aussi adoptée à cause de la situation d'entretien avec des énoncés comme « *quand on met les titres du programme, ça les bute un peu* », « *ils sont intéressés* », « *ils sont perdus* ». La façon d'exposer les idées dans le discours est souvent la même, elle constate ce qui lui semble être problématique et elle essaie de le régler.

Le positionnement par rapport au savoir est peu clair. Elle semble écartelée entre deux désirs : celui de stimuler l'intérêt des élèves et le devoir de les former aux outils traditionnels de la géographie (« *quand on revient aux outils traditionnels de la géographie* »), même si dès le début de l'entretien, elle pose comme un fait que les élèves ont un regard classique sur la géographie, qui n'est pas celui qu'elle leur demande « *ils voient ça comme des cartes, des définitions à apprendre* ». De même, elle insiste sur la problématisation, qui est en même temps un moyen d'intéresser les élèves et un contenu disciplinaire, et dit plus tard, en définissant la géographie ordinaire pratiquée dans de la classe par rapport à la géographie prospective : « *on pose un constat, on met des enjeux, mais on ne répond pas forcément aux enjeux. On dit aux élèves, il y a ça et ça et ça* ». Cette façon de définir la géographie ordinaire dans la classe correspond à une forme descendante avec des savoirs posés comme vrais, non discutables et non négociables entre élèves et professeure. La forme énoncée renvoie à un inventaire du réel – même s'il répond à un « enjeu ». Les écrits fournis renforcent cette impression. L'analyse des documents fournis, dont la première partie correspond à de la géographie ordinaire, montre l'importance du relevé d'information dans les documents, chaque document n'étant sélectionné que pour illustrer une seule information. Le jeu épistémique de la géographie ordinaire semble être celui de la géographie classique avec des contenus d'enseignement présentés comme vrais (« on pose un constat) et maîtrisés par l'enseignante en position dominante. L'élève serait le Fou. Il maîtrise certains outils, mais ne comprend pas forcément ce qui est attendu de lui (« ils n'arrivent pas à relier, à problématiser ». La position didactique mise en place serait donc en majorité une position d'enseignement.

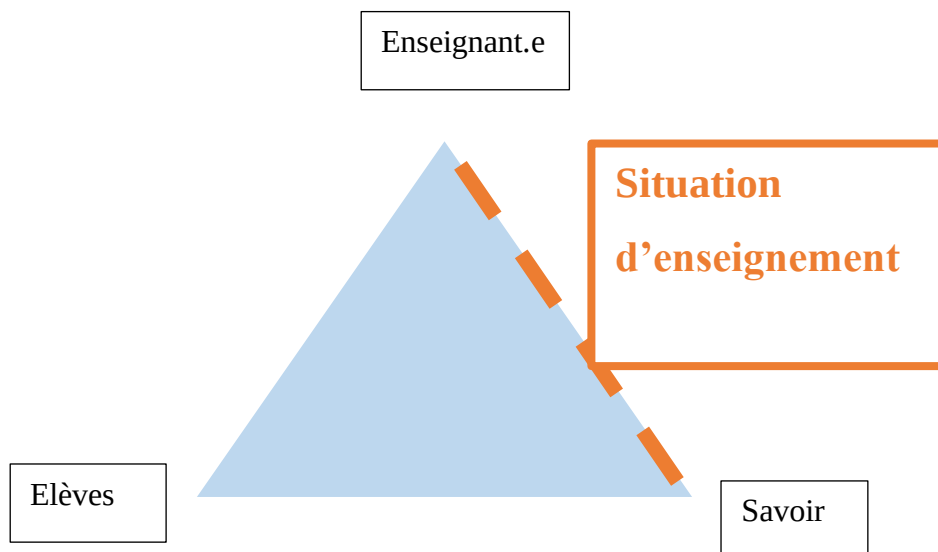


Figure 21: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire pour Emmanuelle

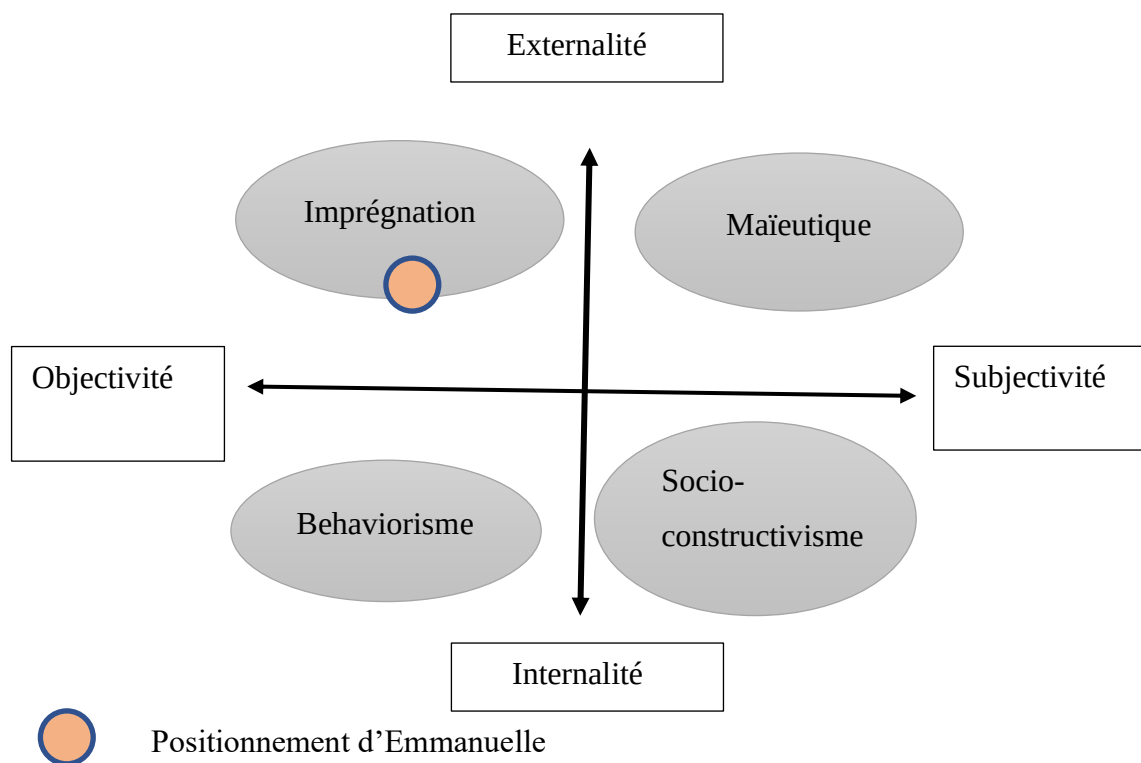


Figure 22: les conceptions de l'apprentissages D'Emmanuelle pour l'image déclarée de la géographie ordinaire

Quelle géographicit , pour quel enseignement

Emmanuelle pense que la géographie « * a parle plus de leur quotidien [des élèves]* », elle parle aussi de leurs connaissances, du fait qu'ils « *regardent des documentaires* ». Elle leur reconnaît donc une certaine vision du monde, qui reste partielle cependant, « *ils ont des connaissances, mais ils n'arrivent pas   les relier* ». Son rôle est de « *problématiser* », « *relier* » justement. Elle semble donc être dans un idéal-type 3 (Thémines, 2004), celui de la distanciation critique. Les élèves sont porteurs de représentations sociales, de connaissances, de convictions, mais qui ne sont que partiellement construites en système interprétatif et l'enseignante est ici une médiatrice entre les savoirs partiels des élèves et le savoir géographique.

Les images de la géographie prospective

L'image déclarée

Sympathie avec la discipline

Emmanuelle a fait un cours de géographie prospective avec ses élèves. Dans un premier temps, les starters sont plus nombreux et appartiennent surtout aux conceptions de l'apprentissage, notamment parce qu'Emmanuelle voit dans la géographie prospective le moyen d'intéresser les élèves, « *en mettant de la prospective, ça les rattachait tout de suite* », mais aussi parce que la géographie prospective est une occasion de problématiser et « *utiliser les outils qu'ils n'aimaient pas* », « *notamment les cartes à différentes échelles* ». Cette envie de mettre en place la géographie prospective est renforcée par les conceptions de l'environnement didactique. L'inspection en premier lieu joue un rôle, « *Natalie Malabre nous en a parlé, nous a présenté les choses* », puis les documents mis en ligne par les collègues en second lieu, puisqu'elle trouve que « *certaines séances de collègues [qui] m'ont fait tilt* » et enfin elle discute de cette séquence « *avec des collègues qui, comme elle, préparent l'agrégation* ». Les conceptions des finalités de la discipline sont aussi présentes avec avant tout le volet de l'éducation à la citoyenneté : « *Voilà, ça je trouvais   intéressant*

dans la formation de l'élève parce qu'ils sont très jeunes. Ils ont 13-14 ans, donc ils ne sont pas très impliqués au niveau citoyen ».

Cependant, la séquence de géographie prospective ne se déroule pas comme Emmanuelle l'avait prévu. Elle est déstabilisée par les réactions des élèves, ça « *a été une plantade* ». Elle vit alors « *une expérience* » au sens où l'entend le pragmatique Dewey, une conscience de « l'accomplissement du processus » (Dewey, 1938-1993, p. 39) et du décalage entre l'attente et la réalité. Elle entre alors dans une phase de métacognition pour en analyser les raisons. Elle s'attribue certaines responsabilités « *je n'avais pas bien cadré donc par mes documents* ». Par ailleurs, certains énoncés semblent entrer en conflit avec certaines de ses conceptions. Les énoncés concernant les freins deviennent alors majoritaires, entre autres quand ils heurtent les conceptions de l'apprentissage, alors qu'elle s'appuie sur ses conceptions dans un premier temps pour la géographie prospective, « *Ils sont obligés de se créer leurs outils et leur solution et donc de s'autonomiser un petit peu* ». La première chose mise en avant est le fait que les élèves n'aient pas compris ou pas respecté le contrat didactique en s'inspirant uniquement des documents fournis. Elle dit des élèves qu'« *ils n'accrochent pas toujours aux docs que j'ai donnés* » et qu'« *ils vont parfois chercher d'autres documents* », « *Ce qui est un peu déstabilisant en tant qu'enseignant, parce qu'on n'a pas préparé, on est un peu sans filet* ». Elle se retrouve alors dans une situation inconfortable, proche de celle d'un enseignant débutant, qui a des difficultés à anticiper le scénario possible de la leçon, à cause notamment des actions des élèves, qui peuvent faire obstacle, et elle craint de manquer de connaissances professionnelles (Ria, sève, Durand, & Berlone). La nature même des documents lui pose problème, notamment ceux qui sont orientés, « *En même temps, ça aurait été intéressant [étudier des documents de sites antinucléaires], mais les débats sur le nucléaire n'auraient pas été en 3e sur l'aménagement* ». La séquence sur la géographie prospective n'est pas le lieu du débat, qui est relégué en 3^e, peut-être parce qu'elle juge les élèves plus matures qu'en 5^e, mais surtout parce qu'elle craint de dépasser le temps imparti dans sa programmation annuelle pour cette séquence, « *Pas en 5e, sinon j'en aurais eu pour perpète dans mon programme* ». Elle ne peut pas se tourner vers les manuels pour l'aider dans le choix des documents ou lui proposer des documents pré-formatés, plus conformes à ce qu'elle cherche : « *Dans les manuels, il n'y a pas grand chose et donc on est obligé de préparer*

tous les dossiers soi-même en amont ». Elle essaie cependant de trouver des solutions, comme par exemple « *Et pour les solutions, j'ai pas proposé un panel assez riche donc ils ont été chercher eux-mêmes* », ou, autre exemple de participer à une formation. Parallèlement et presque par contagion, ses conceptions de l'identité professionnelle sont touchées. En effet, pour elle, c'est l'enseignant qui détient le savoir, « *En tant que prof, je ne savais pas quoi dire* » et il doit maîtriser ce savoir, même en partie pris en main par les élèves. Il faut d'ailleurs noter que l'impossibilité d'évaluer, selon elle, les travaux des élèves, est vécu comme un échec et comme une nécessité (Comment évaluer une chose à laquelle on ne s'attendait pas). Cette expérience l'a touchée à tel point qu'elle dit « *j'étais mi-figue, mi raisin, donc je ne me suis pas relancée* ». L'expérience pourrait donc s'arrêter là.

Cette partie du discours est intéressante car elle éclaire sur l'activité enseignante et sur son inévitable interaction avec le « réel » et comment l'expérience la modifie.

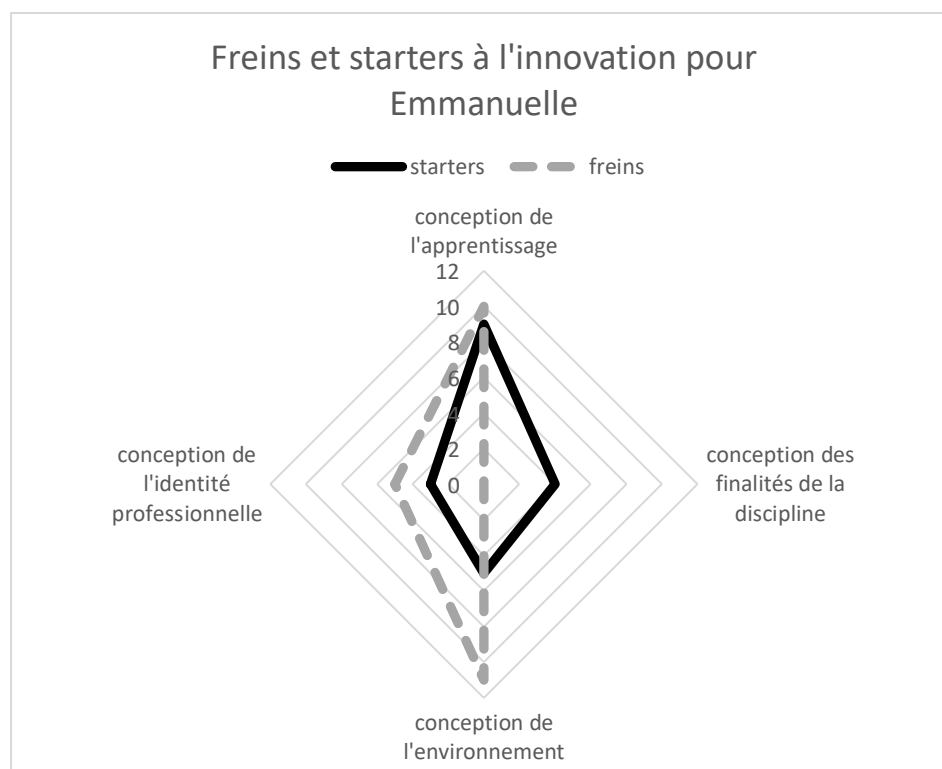


Figure 23: Freins et starters à la géographie prospective pour Emmanuelle

Situation(s) didactique, milieu(x) et situation (s)
d'enseignement de la géographie prospective dans l'image
prospective

La séquence qu'elle raconte est une séance pour répondre en partie au thème 3 du programme de géographie « des inégalités devant les risques » et au thème 3 du programme d'éducation civique « la sécurité et les risques majeurs » de 5^e du programme de 2008¹³, réalisée pendant l'année scolaire 2015-2016. Elle s'appuie sur cette séance, car elle n'a pas fait de géographie prospective pendant l'année scolaire 2016-2017. Un « TP » a été distribué aux élèves, visiblement en salle pupitre. Ils doivent d'abord définir certaines notions comme « risque majeur », « risque naturel », « risque industriel », puis relever des informations sur un ensemble de documents : le Document d'Information Communal sur les Risques Majeurs (DICRIM), une carte où sont localisées les centrales françaises et deux extraits de journaux-télé. Sur un extrait de la carte IGN où se trouve le quartier de Gravelines Petit-Fort-Philippe, ils doivent colorier en vert les zones d'habitation et en rouge les zones à risques et donner leur avis, puis répondre à la question « Quelles mesures prendriez-vous si vous étiez maire de Gravelines ? Elle donne ensuite aux élèves un travail à la maison, décrit dans l'image énoncé, qui est une rédaction dont le sujet est « imaginer une catastrophe dans le Nord-Pas-de Calais ». J'ai mis ici une description sommaire de l'activité des élèves, mais celles-ci ne sont pas décrites dans l'entretien. C'est l'analyse des documents qui permet de les découvrir. Ce bref résumé permet cependant de comprendre certains propos tenus par l'enseignante.

Au cours de l'entretien les élèves sont plutôt montrés en activité (79 % des énoncés, soit 34 sur 43). 47 % de ces énoncés les montrent dans des actions jugées négatives par l'enseignante (« *Ils n'accrochent pas toujours aux docs que j'ai donnés* »,

13 Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

« *ils m'ont tous fait exploser la centrale* »). Pour la moitié de ces énoncés qui les montrent dans une action négative, l'enseignante emploie un verbe qui exprime un déplacement, comme aller, se rendre ou partir (« *Ils sont allés chercher d'eux-mêmes* », « *Ils sont partis par exemple certains m'ont dit il faudrait déménager les gens pour les mettre sur une autre planète* »). Le discours montre que l'enseignante s'est sentie dépassée par la façon dont les élèves ont pris en main le milieu. L'impression qu'elle donne est qu'ils n'ont pas compris les termes du contrat didactique pour plusieurs raisons. En premier lieu, « *ils vont parfois chercher d'autres documents* » et « *Ils ont des lectures différentes de ce qu'on a proposé nous* ». Ensuite, ils se sont, selon elle, trompés d'exercice, voire de discipline puisqu'ils sont entrés dans la fiction « *Ils se sont fait un film* » et d'ailleurs ils sont très « *imaginatifs* ». Ils se sont laissés gagner par leurs sentiments et n'ont pas maintenu une distance émotionnelle suffisante avec le savoir. Emmanuelle décrit d'abord chez les élèves un sentiment de peur « *ils ont eu très peur* », « *mais vraiment, elles ont eu peur* » en découvrant qu'il y avait une centrale à proximité du collège, puis une envie de se distraire « *Ils trouvaient ça beaucoup plus rigolo de faire exploser la centrale* », « *Ils trouvaient ça beaucoup moins drôle [de trouver des solutions que l'enseignante aurait jugées plus réalistes]* ». Clairement, pour elle, leur travail n'est pas un travail de géographie, mais de science-fiction. Il y a donc inadéquation entre le travail demandé et le travail fourni par les élèves. Elle en donne une explication : « *Ils sont moins conditionnés-12-13 ans, ils sont moins conditionnés* ». Le travail donné n'a pas été passé par les élèves au « filtre disciplinaire » (Reuter, 2007, p. 66) selon l'enseignante. L'enseignante a pourtant essayé de réguler l'action des élèves, « *Je leur ai dit qu'il y avait d'autres continents* », mais ça n'a pas fonctionné, d'autant plus que le travail a été donné à faire à la maison.

Le milieu est constitué d'outils conceptuels (compréhension de ce qu'est le risque en géographie), d'utilisation des S.I.G. (Systèmes d'Information géographique conçus pour stocker, traiter, puis analyser les différents types de données spatiales géographiques) et d'un ensemble de documents non spécifiés dans le discours, mais qui tiennent une grande place puisque l'enseignante les mentionne à 7 reprises sous différentes formes « *documents* », « *ensemble documentaire* », « *étude de cas* » et « *doc* ». La mise en scène est constituée de « *localisation* », de « *travailler le risque* », de « *projection dans l'avenir* », de « *problématisation* » et de « *proposer des*

solutions ». Le milieu renvoyé par l'image déclarée de la géographie prospective correspond en de nombreux points au milieu déclaré de la géographie ordinaire, notamment pour la manipulation des outils numériques et de cartographie et le fait de « problématiser ». En revanche, il ajoute des dimensions supplémentaires : la projection dans l'avenir et le fait de proposer des solutions. Je ne décris pas ici les formes d'activités des élèves, qu'Emmanuelle ne me décrit pas dans les entretiens. Je les ai découvertes deux mois plus tard, quand elle m'a envoyé les documents relatifs à sa séquence, mais elles sont décrites et analysées dans l'image énoncée.

La situation didactique semble être une situation d'apprentissage qui a dérapé. En effet, les élèves ont interagi avec le milieu, de façon plutôt sérieuse selon l'enseignante, « *Ils avaient vraiment travaillé honnêtement* », mais « *ils sont allés dans tous les sens* » et l'enseignante se montre a posteriori encore dépassée par la situation, « *En tant que prof, c'est un peu stressant* ». L'enseignante semble ici l'élément fou à qui essaie de rétablir sa place dans une situation d'apprentissage qui lui échappe. Le jeu épistémique n'a pas été compris ou accepté par les élèves. En effet, ceux-ci semblent, selon les dires d'Emmanuelle, s'être affranchis du contrat didactique de la classe de géographie, peut-être pour adopter un contrat didactique d'un autre système didactique, celui de la classe de français, avec comme jeu épistémique source « écrire une nouvelle de science-fiction ». Emmanuelle n'est pas la seule enseignante à faire ce constat d'une mauvaise compréhension du jeu didactique proposé dans une séquence de géographie prospective. Cynthia le constate aussi et Virgile y fait brièvement allusion (voir infra). Au stade de l'image déclarée, il est compliqué de saisir le jeu épistémique source de la géographie prospective, car Emmanuelle ne le décrit pas assez.

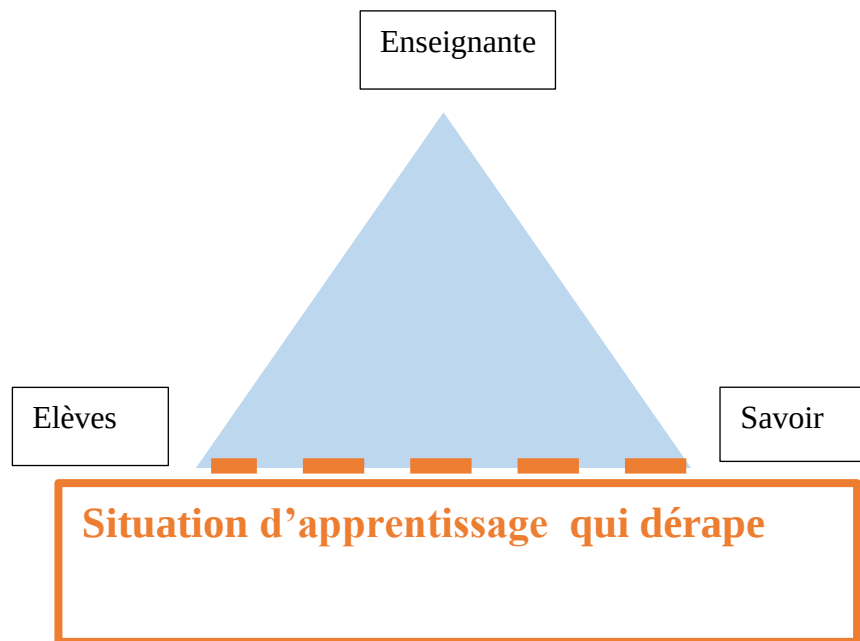


Figure 24: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie prospective pour Emmanuelle

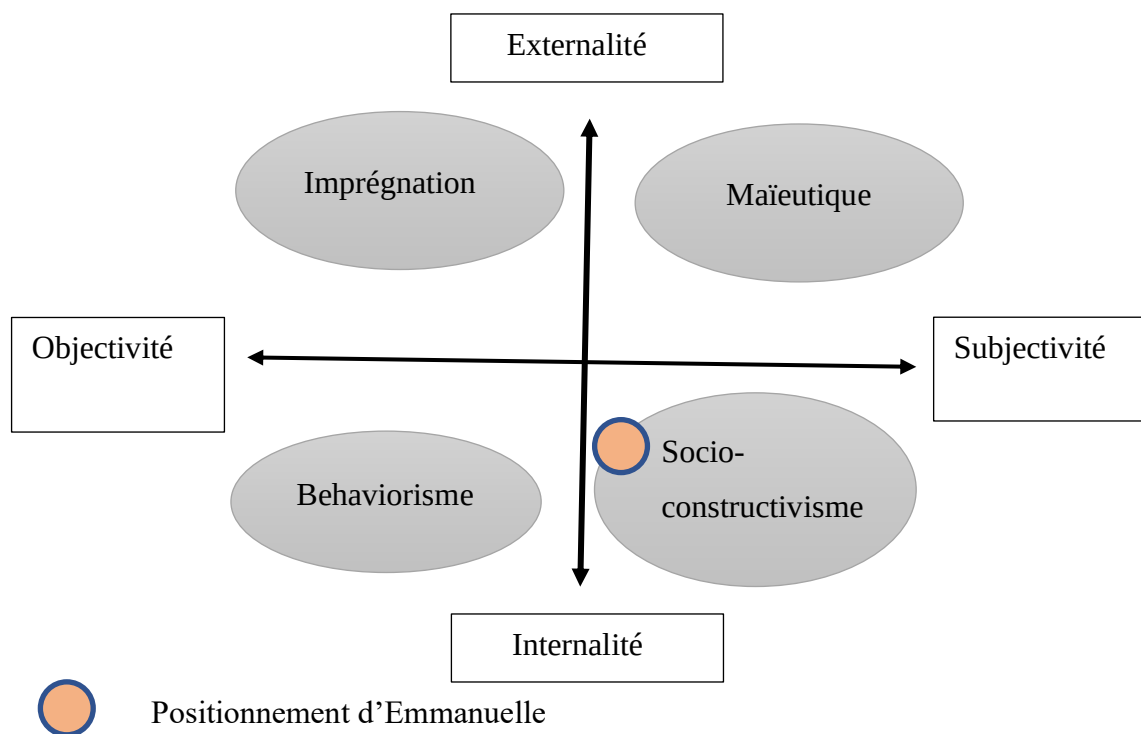


Figure 25: les conceptions de l'apprentissages D'Emmanuelle pour l'image déclarée de la géographie prospective

A la question « quelle(s) qualité(s) devra avoir le citoyen de demain ? », Emmanuelle ne répond que par des entrées dans la citoyenneté active et ces entrées sont au nombre de 11. Elles correspondent cependant uniquement à la « *formation de l'esprit critique* » dont elle parle plus tôt dans l'entretien et notamment au fait de pouvoir critiquer une source, une parole, un point de vue en les resituant. C'est une finalité qui est classiquement mise en avant pour l'histoire-géographie par les enseignants.

En ce qui concerne la géographie prospective, elle fait un lien avec l'Education civique, ou l'Enseignement moral et civique. Elle emploie les deux termes, car la séance présentée est celle faite en 2015-2016 en lien avec l'éducation civique et l'entretien a lieu à l'été 2017, après le changement de programme qui transforme la discipline en Enseignement Moral et Civique. Le lien est fait aussi bien dans la question sur les finalités qu'à d'autres moments de l'entretien, mais n'est jamais spécifié. Elle emploie des formules telles que « *il y avait un lien avec la formation civique* » ou « *Un lien avec la géographie et je vais revenir sur l'EMC, sur l'éducation à la citoyenneté* ».

L'hypothèse peut être faite que ce sont les finalités de remise en cause de la forme scolaire qui ont intéressé en premier lieu Emmanuelle, plus que les finalités citoyennes, mais qu'elle lie finalités citoyennes et géographie prospective, parce qu'elle a fait une leçon de géographie prospective à cheval sur la géographie et l'éducation civique. L'éducation à la citoyenneté aurait peut-être été moins flagrante si elle avait choisi une autre leçon.

L'image énoncée

Analyse des écrits fournis

En premier lieu, pour le TP, qui pourrait être qualifié de « diagnostic » avant la séance de géographie prospective, la consigne des trois premières questions est « relever des informations dans un document », c'est un jeu épistémique scolaire assez classique du contrat didactique habituel d'une classe d'histoire, relevant d'un modèle positiviste. La question 4 a comme jeu épistémique scolaire « placer des figurés sur une carte », comme si la carte était une représentation du réel et qui a pour but de « placer sous les yeux l'ensemble des traits qui caractérisent une contrée » (Vidal de la Blache, 1894) cité par (Ernult, Roux, & Thémines, 1999, p. 477), ce qui relève aussi d'un modèle positiviste. Dans la dernière question, Emmanuelle demande aux élèves quelles mesures ils prendraient à la place du maire de Gravelines, sans toutefois leur demander d'argumenter. Il est donc difficile de savoir quel type de réponse est attendue ici. Les élèves doivent-ils faire des choix ou relever dans les documents ce qui est préconisé en cas de catastrophe nucléaire ? Il semblerait donc que le TP donné par Emmanuelle à ses élèves renvoie majoritairement à un jeu épistémique scolaire classique : relever des informations dans un document.

Le second document « Devoir Maison Education Civique : les risques majeurs » ne renvoie pas au même jeu épistémique. Il s'agit cette fois-ci d'imaginer concrètement une catastrophe, ce qui est fait dans la rédaction d'un Document d'Information Communal sur les Risques Majeurs (DICRIM), puisqu'un plan est préconisé en cas de catastrophe. Le jeu épistémique source, prévu par l'enseignante, devait donc être celui d'un bureau d'urbanisme d'une mairie chargé de rédiger ce document. Elle a d'ailleurs fait relever des informations aux élèves sur le DICRIM de la commune du collège dans le TP. Cependant, la façon dont est rédigée la consigne générale « Imaginer une catastrophe dans le Nord-Pas-de-Calais » peut aussi orienter vers un autre jeu épistémique source qui serait « réaliser une étude pour un bureau généraliste à vocation prospective du courant « as if », courant anglo-saxon de la prospective qui imagine

toutes les conséquences d'une catastrophe naturelle ou technologique majeure afin d'aider les États à s'y préparer au mieux. (Gaudin, 2005). Le terme « rédaction » peut aussi prêter à confusion. C'est un terme peu utilisé en géographie, les enseignants lui préférant les termes « rédiger un paragraphe (construit, argumenté », mais utilisé dans la discipline « français », ce qui explique peut-être que les élèves soient partis dans une autre direction, d'autant plus qu'un quart des points du tableau de notation sont attribués à la « rédaction » (orthographe, soin-présentation, vocabulaire et respect des construction de phrase, respect des consignes, tableau collé). Une autre explication réside aussi dans le fait que le travail ait été demandé à la maison, où l'enseignante ne pouvait pas réguler le travail. Enfin, le document n'est pas indiqué comme étant un travail de géographie, mais un travail d'éducation civique, alors même qu'Emmanuelle le présente comme une séquence de géographie prospective. Il y a finalement peu d'éléments rattachables à la géographie dans les critères d'évaluation. On peut y rattacher la production graphique où elle précise bien qu'elle veut une légende, un titre et un choix de figurés cohérents et la description de la catastrophe avec la nature du risque, sa description, sa localisation, soit la moitié des points attribués. En revanche, la présentations des mesures d'urgence et des acteurs, malgré la présence du mot « acteur », serait plutôt rattachable à l'éducation civique. Enfin, aucune mention n'est faite du futur et la géographie prospective ne semble pas entrer en compte dans sa notation.

Conclusion pour le portrait d'Emmanuelle

Emmanuelle s'était montrée dans une position d'enseignement sur le triangle pédagogique pour la géographie ordinaire. Elle est cependant, et dès avant même la parution des programmes, convaincue par la géographie prospective, notamment grâce à son environnement didactique. Une inspectrice joue un grand rôle, tout comme ses collègues et les formateurs de la formation de préparation à l'agrégation qu'elle suit. Les séquences de cours trouvés sur Internet achèvent de la convaincre.

Elle essaie une autre posture didactique pour la géographie prospective, celle de l'apprentissage, une posture assez marquée, puisque le travail de géographie prospective proprement dit est donné à faire à la maison et que l'enseignant ne peut donc pas réguler le travail. L'enseignante passe alors d'un jeu épistémique source le plus souvent lié à la géographie classique à un jeu épistémique source lié à des pratiques sociales de la géographie. Dans l'image déclarée de la géographie prospective, le jeu épistémique source doit être pour l'enseignante « rédiger un Document d'Information Communal sur les Risques Majeurs (DICRIM) », le document de la commune est présenté dans le document fourni aux élèves qui s'appelle « TP les risques majeurs ». Il est en revanche très brouillé dans le document « Devoir maison Education Civique : Les risques majeurs » et les élèves ne le comprennent pas et « *vont dans tous les sens* ». Cette expérience, au sens de Dewey (Dewey, 1938-1993), la fragilise pour un moment, puisqu'elle ne la réitère pas pour l'année scolaire en cours. Emmanuelle est donc ici un contre-exemple, la géographie prospective ne permet pas ici à Emmanuelle de faire évoluer sa pratique et cette séquence est même contre-productive.

3.2.1.4 Colombe ou l'expérience de la jeunesse

Colombe est une jeune titulaire. Elle enseigne depuis deux ans dans un collège périurbain de la métropole lilloise. Elle enseigne dans le même collège que Jane et travaille beaucoup avec elle. Elle décrit son public comme un public très hétérogène : « *c'est très mélangé en fait au collège* », « *On a de tout* ». Elle ne se positionne pas tout à fait comme Jane vis-à-vis des élèves, sans doute parce qu'elle a plus de mal à gérer la discipline, du fait de son manque d'expérience. Elle a peut-être aussi des classes globalement différentes de celles de Jane, plus hétérogènes (du fait par exemple des langues choisies)...

L'image déclarée de la géographie ordinaire

Sympathie avec la discipline

Elle spécifie qu'elle commence et que même si elle est « *historienne à la base* », elle n'est pas plus à l'aise en histoire qu'en géographie. Cependant, elle trouve que la géographie est plus facile à enseigner, « *parce que les élèves sont plus réceptifs, parce que ça parle du monde actuel* ». Elle insiste sur le fait que la géographie, « *c'est du concret quoi* ».

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s) d'enseignement de la géographie ordinaire dans la classe

La partie de l'entretien concernant la géographie ordinaire dans le cours a été traitée assez rapidement. Les élèves apparaissent plus que l'enseignante dans le discours (9 énoncés contre 6). Cette impression est renforcée par le fait que l'enseignante utilise souvent une formule indirecte pour parler de son travail. 89 % des énoncés concernant les élèves sont cependant des énoncés qui comportent un verbe de constat ou de position. Ils montrent en majorité des élèves en difficulté, qui n'ont pas les compétences requises pour aborder le savoir exposé par l'enseignante. D'ailleurs, « *les points forts en géographie...[elle] ne voit pas* ». Cependant, elle parle d'élèves intéressés par la matière. Le milieu décrit se compose de cartes et de repères cartographiques, qui peuvent aussi être des apprentissages à évaluer : 11 entrées sur 12 concernent les repères cartographiques. Le jeu épistémique source semble donc aussi être celui de la géographie classique, avec une insistance sur ce qui concerne les nomenclatures.

Cependant, la finalité n'est pas de connaître les repères cartographiques. Les repères cartographiques seraient un préalable manquant aux élèves pour aborder « *des espaces plus complexes* ». Elle déplore un manque d'habitus disciplinaire important pour ses élèves et répète plusieurs fois : « *ils ne sont pas habitués* ». La situation didactique semble donc être ici une situation d'enseignement où la relation savoir-professeur est privilégiée, avec l'élève dans le rôle du fou, qui ne répond pas aux attentes.

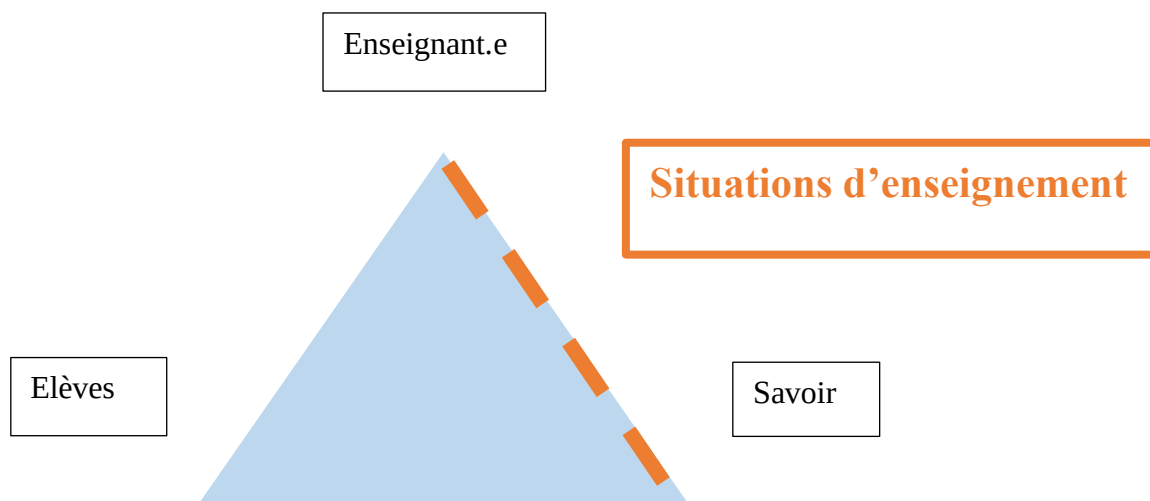


Figure 26 : Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire de Colombe

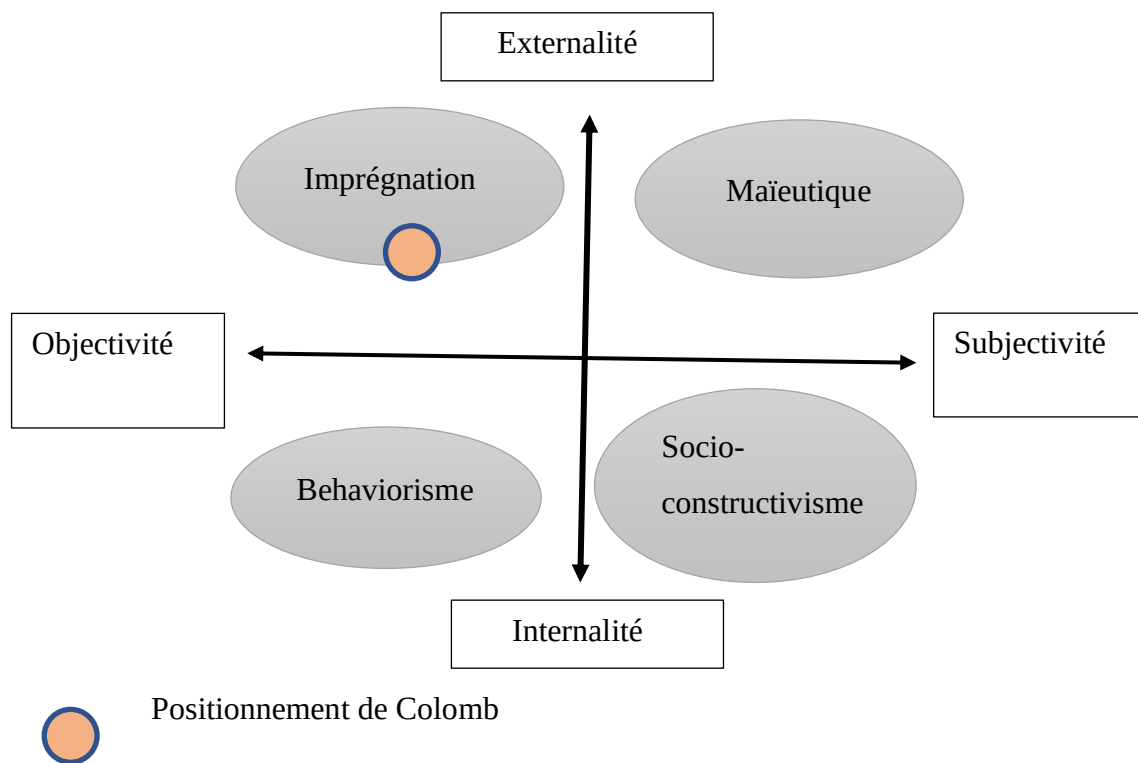


Figure 27: Les conceptions de l'apprentissage de Colombe pour l'image déclarée de la géographie ordinaire

Quelle géographicit , pour quel enseignement ?

L'espace est peu présent dans le discours de Colombe. Il est avant tout représenté par la carte et les repères géographiques à maîtriser. Par ailleurs, même si les élèves sont intéressés par la matière, ils ne sont pas porteurs d'une vision de l'espace, qui est à construire par le professeur et l'intermédiaire des cartes. L'hypothèse peut donc être faite d'un idéal type 1, celle de la transmission d'une vision autocentrée du monde (Thémines, 2004). , comme tendrait à le montrer une phrase comme « *comment dire, justement parce que ça parle du monde d'aujourd'hui,  a leur permet de comprendre comment ça marche* ». L'image déclarée de la géographie prospective montre d'abord un changement d'échelle. L'échelle monde a disparu au profit de celle de « l'espace vécu », et du quartier.

Colombe fait référence, pour la géographie prospective, à l'espace vécu sur lequel elle s'appuie pour construire son cours. Par contre, il s'agit plus de toucher et d'impliquer les élèves que de se servir de leurs compétences acquises par l'expérience.

Il est possible qu'à terme, le fait d'inclure la géographie prospective et l'expérience fassent bouger l'idéal-type de Colombe et la poussent vers idéal-type de type 2, où les élèves auraient leur propre vision du monde, mais imparfaite car il leur manque « *les bases* ». L'enseignante serait alors une initiatrice entre cet espace imparfait et l'espace géographique à connaître.

L'image déclarée de la géographie prospective

Freins et starters à l'innovation géographie prospective

Colombe n'a pas mis en application la géographie prospective dans l'année scolaire 2016-2017 en 4^e, alors qu'elle l'avait prévu pour le thème 1 de géographie sur l'urbanisation du monde. La raison invoquée est avant tout sa difficulté à assimiler le programme et les notions nouvelles de géographie : « *Là je me sens submergée par la géographie classique entre guillemets avec laquelle je me sens moins à l'aise qu'en histoire vu mon parcours* », « *Je veux d'abord être au point sur tout ça avant de me pencher sur la géographie prospective* ». Les freins sont donc uniquement liés à des conceptions de l'environnement pédagogique. Colombe est une enseignante qui débute et Marion, une autre enseignante dans la même situation, donne exactement les mêmes raisons pour avoir fait très peu de géographie prospective et s'être peu intéressée à ce que pouvait être la géographie prospective. Tout comme Marion, Colombe commence par dire qu'elle n'a pas fait de géographie prospective, mais raconte ensuite une séance faite en 6^e sur la ville du futur (Thème 1 entrée 2 du programme de 6^e). Elle dit vouloir mettre en application la géographie prospective pour l'année à venir. Le statut de cette séquence de 6^e reste donc ambigu. Peut-être pense-t-elle ne pas avoir mis en place un milieu assez différent d'autres séquences pour pouvoir parler de géographie prospective à cause de manque d'expérience face à la chercheuse qui est une collègue plus âgée.

Les starters sont toutefois beaucoup plus nombreux (84 %) que les freins (16 %). Les starters entrent plutôt en résonance avec des conceptions de l'apprentissage et notamment avec le fait que les élèves sont intéressés par la démarche prospective (11 énoncés sur 16). 4 énoncés sur 16 sont des starters qui évoquent les finalités de la discipline et notamment l'éducation à la citoyenneté. Il faut cependant noter que ces

énoncés n'ont pas été spontanément déclarés. Ils répondent à la question « quelles sont les finalités de la géographie prospective ».

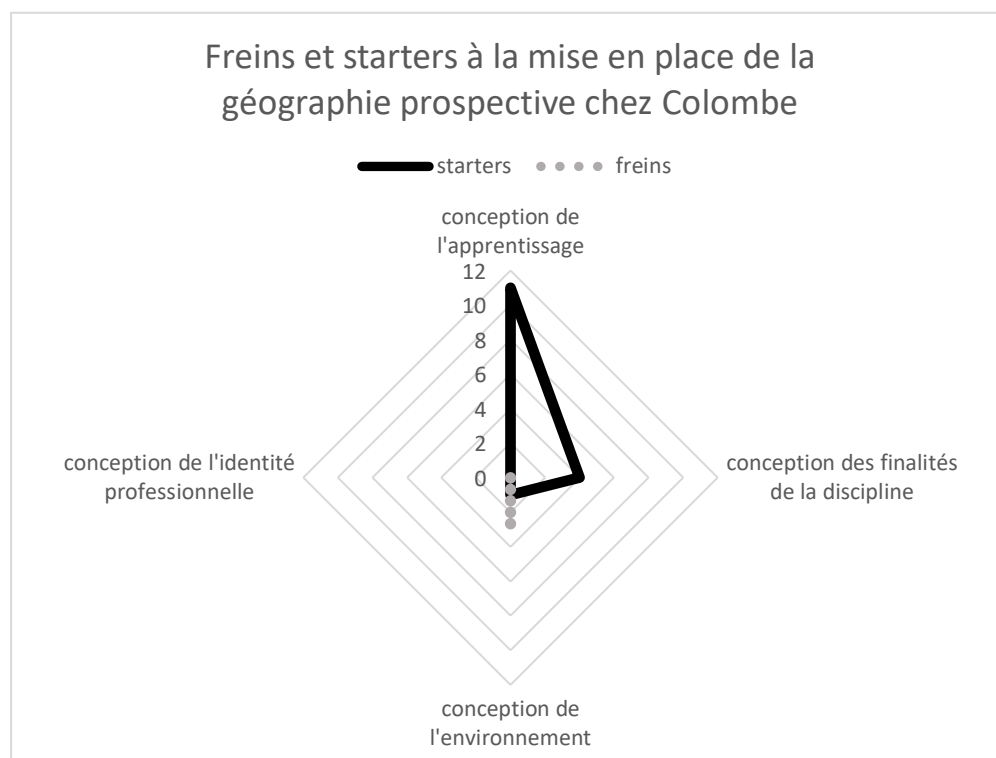


Figure 28: Freins et starters de la géographie prospective chez Colombe

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s) d'enseignement

Les énoncés sur l'enseignante sont répartis assez équitablement entre verbes d'opinion, de constatation, d'action, et énoncés qui caractérisent la professeure dans des formes indirectes. 9 énoncés sur 29 (24 %) utilisent un verbe d'opinion. Il s'agit ici pour l'enseignante de donner un avis plutôt positif sur la géographie prospective. 31 % des énoncés sont des verbes de constatation. Leur utilisation est plutôt liée à une dévalorisation des connaissances géographiques de l'enseignante, qu'elle juge pour l'instant insuffisantes. 28 % sont des verbes d'action, par lesquels l'enseignante décrit comment elle a laissé plus libres les élèves de 6^e dans sa séquence sur les villes du futur (Thème 1 entrée 2 du programme de 6^e). Enfin 17% des énoncés sont des énoncés qui

caractérisent l'enseignante dans des formes indirectes. Le pronom indéfini « on » est souvent employé pour définir le groupe formé par l'enseignante et les élèves, alors que pour l'image déclarée de la géographie ordinaire, elle utilisait plutôt le pronom « on » pour désigner le binôme de travail qu'elle forme avec Jane. L'image de l'enseignante est alors plutôt en retrait. Les énoncés concernant les élèves se répartissent entre verbes de constatation avec 55 % des énoncés contre 45 % pour les verbes d'action. Les verbes de constatation donnent plutôt des énoncés positifs qui tournent autour de retours positifs des élèves, « *ils ont bien aimé* », « *ils sont plus concentrés* », tandis que les énoncés comportant des verbes d'action portent sur un engagement dans la réflexion, sur le fait de « *développer leur capacité d'analyse et de réflexion et leur sens critique* ».

Les énoncés concernant les milieux de la géographie prospective sont très nombreux et très différents de ceux de la géographie classique, qui étaient plutôt centrés sur l'acquisition de grands repères géographiques. Pour les outils, elle cite des documents, notamment des documents montrant des exemples de villes actuelles, de « *grandes feuilles* » sur lesquelles les élèves ont dessiné. Le discours sur la mise en scène est beaucoup plus étoffé que celui concernant la géographie classique, avec du travail de groupe, « *des cours moins guidés* » et « *des consignes larges* », un « *élève qui doit se sentir acteur* » et le fait qu'il faille non plus connaître comme dans la géographie classique, mais « *imaginer* ». Enfin, les travaux sont affichés dans la classe.

Elle note la réaction des élèves « *ils ont aimé 'fin les élèves ont retenu en tout cas. Ils en parlent encore alors que c'était le début de l'année* ». Elle dit aussi « *dans le sens de la démarche, c'est moins guidé. Ce qui les a perdu un petit peu hein, comme c'était la première fois qu'on en faisait* ». Il semble donc que pour cette séance, les élèves aient eu du mal à comprendre le contrat didactique, ce qui tendrait à renforcer l'idée que le contrat didactique a changé pour la séance de géographie prospective, notamment parce que Colombe passe d'une situation didactique d'enseignement à une situation d'apprentissage pour la première fois. Dans ce sens, la géographie prospective serait bien un forçage de la forme scolaire. Elle oppose d'ailleurs dans son discours géographie prospective et géographie ordinaire : « *ce n'est plus forcément acquérir des repères, des connaissances, mais se projeter, fin faire marcher sa tête quoi, sa réflexion. [...]* C'est

ça, ben, non pas qu'il faille pas réfléchir en géographie classique, hein, mais je ne sais pas, il y a cette analyse qui est nécessaire et je trouve que ça change un peu. »

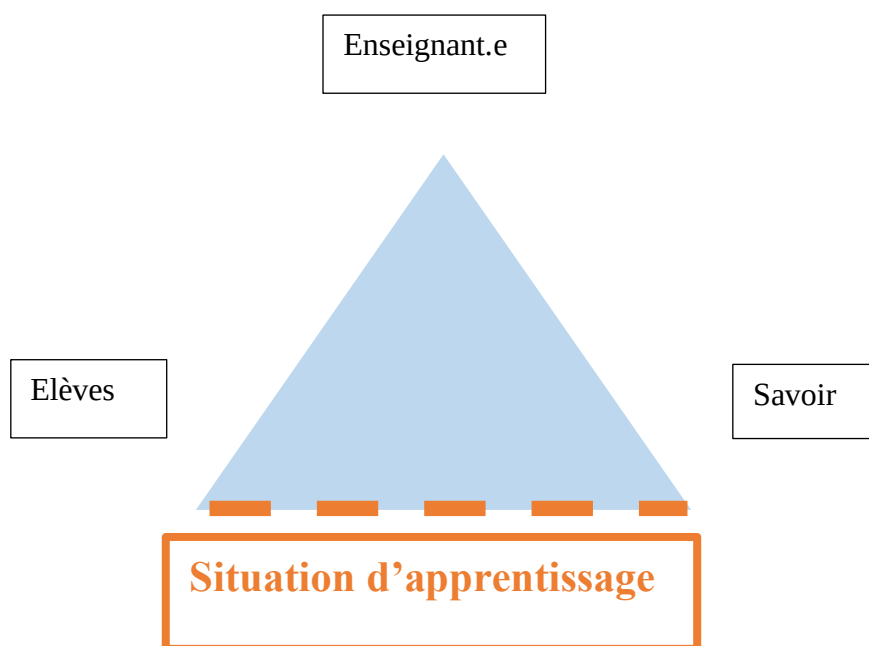


Figure 29: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie prospective de Colombe

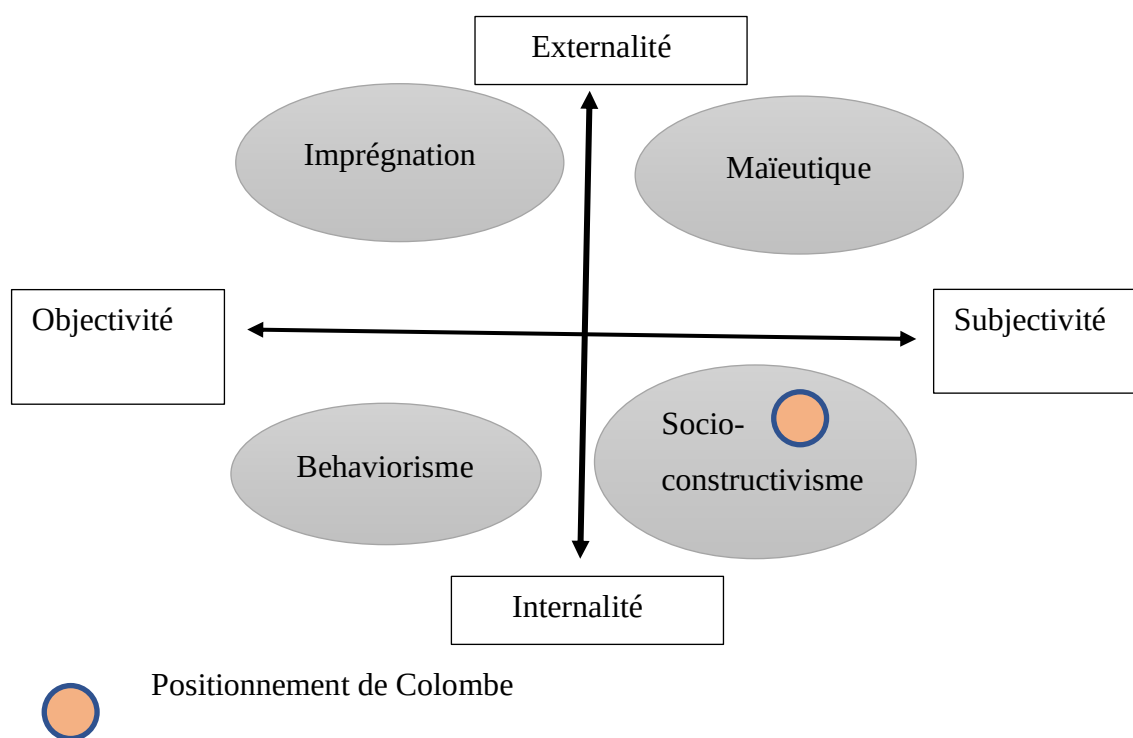


Figure 30: Les conceptions de l'apprentissage de Colombe pour l'image déclarée de la géographie prospective

Le jeu épistémique source choisi pour la géographie prospective semble être celui d'une étude d'urbanisme en amont d'une décision politique, « *imaginer la ville du futur telle qu'elle pourrait répondre aux besoins des habitants de manière responsable et ça a donné de grandes feuilles en fait* ».

Vision de la citoyenneté

En faisant de la géographie prospective, Colombe cherche à développer chez les élèves « *l'esprit critique* » et la « *capacité à prendre du recul* », ce qui sont des finalités assez communes de l'histoire-géographie en général. Elle rajoute dans les finalités de la géographie prospective que « *ça aide à les faire se sentir acteur* ». Elle donne plus de finalités civiques à la géographie prospective qu'à la géographie ordinaire, la géographie prospective servant à « *vraiment réfléchir sur le monde dans lequel [l'élève] vit et pas simplement amasser des connaissances* ». Dans sa question sur ce que devrait être le citoyen de demain, elle renvoie la même image : un citoyen avec un certain sens critique et qui sache prendre du recul.

Conclusion pour le portrait de Colombe

Les images déclarées des géographies ordinaire et prospective sont sensiblement différentes. L'image de la géographie ordinaire est celle d'une géographie classique, adoptée sans doute par Colombe parce qu'elle manque d'assurance et d'expérience pour l'enseignement de la géographie. Elle se tourne donc vers une géographie rassurante, celle qu'elle connaît sans doute pour l'avoir pratiquée élève. De la même façon, la situation didactique d'enseignement est aussi une position qui lui assure un certain statut face à des élèves, qui ne lui semble pas forcément acquis (« *on a de tout* » dit-elle en commençant l'entretien). Cette façon de pratiquer la géographie ordinaire est aussi nourrie par un idéal-type 1, avec une vision autocentrée du monde. La géographie prospective agit alors à plein dans le forçage d'une forme scolaire encore précaire chez Colombe du fait de son peu d'ancienneté dans le métier. L'expérience positive de la

géographie prospective lui a permis de passer d'une posture d'enseignement à celle d'apprentissage, certes de façon exceptionnelle, mais il faudrait suivre son évolution et son installation dans le métier pour savoir si un basculement se fait à un moment, de quelle façon et comment. Il est aussi intéressant que l'idéal-type qui lie façon de concevoir l'espace et enseignement change avec la géographie prospective. En effet, la géographie prospective suppose de s'appuyer sur l'expérience spatiale des élèves. En tout cas, cela montre que l'idéal-type 1 n'est pas forcément un frein à la mise en place de la géographie prospective, surtout quand il n'est pas induré au point d'être exclusif. Il s'agit aussi d'un idéal-type apparent du fait de l'inexpérience de Colombe.

3.2.1.5 Emma ou l'expérience de la jeunesse (2)

Emma est une jeune enseignante, puisqu'elle enseigne depuis 3 ans, y compris son année de stage. Si elle a fait son année de stage dans un collège d'une banlieue plutôt aisée (appelé ici Z) de la métropole, elle a été ensuite mutée dans un collège REP (appelé ici X), du centre de la métropole lilloise et est en poste partagé sur un autre collège REP (appelé ici Y). Elle dit « *j'ai vu la différence entre le public quand même à Z et le public ici heu en éducation prioritaire* ». Elle constate le manque de mixité sociale dans le collège de X et le fait qu'elle déclare avoir adapté son enseignement notamment en travaillant « *beaucoup plus dans l'explicite* », c'est à dire en reformulant les consignes, donnant des synonymes et en travaillant à la simplification et à l'explicitation du vocabulaire. Elle nuance cependant cette constatation en rappelant le fait qu'elle n'a peut-être pas perçu certaines difficultés des élèves du fait de son manque d'expérience pendant son stage à Z.

L'image déclarée de la géographie ordinaire dans la classe

Sympathie avec la discipline

Emma déclare aimer enseigner autant la géographie que l'histoire et ne pas consacrer plus de temps à une des deux disciplines. Cependant, elle précise bien qu'elle a fait une licence d'histoire, même si l'option géographie était présente et qu'elle ne se souvient pas forcément des cours de géographie. De plus, elle dit ensuite que les cours d'histoire lui semblent plus faciles à préparer : « *Peut-être la préparation des cours est plus difficile en géo qu'en histoire, hein parce que je me creuse un peu plus la tête pour faire des activités heu qu'en histoire, où ça va plus vite, je vois tout de suite où je veux en venir en histoire et en géo, je me creuse un peu plus la tête pour essayer de construire mon cours et après enseigner, non, je ne trouve pas, j'ai pas plus de difficulté je pense* ». Cette impression de difficulté supérieure à préparer un cours de géographie est à interroger et appelle plusieurs hypothèses. Elle l'explique d'abord par « *l'impression qu'en histoire, on est plus guidé peut-être dans le dans le programme ou alors enfin voilà, l'histoire, c'est des faits, c'est acté* ». En réalité, les programmes en histoire ne sont pas plus détaillés que les programmes en géographie, mais elle sait ce qui est

demandé en histoire, mais a plus de mal à formaliser ce qui lui semble être demandé en géographie. Cette impression peut aussi être donnée par l'irruption de l'actualité dans la salle de classe et une conception du savoir positiviste, fini, posé et non-discutable, « *l'histoire, c'est des faits, c'est acté* ». L'impression que la géographie est liée au temps présent et que le savoir peut évoluer rapidement peut être angoissante pour un enseignant, parce qu'il faut gérer des données nouvelles et des questionnements d'élèves, qui se sentent compétents pour intervenir et questionner le savoir du professeur. En tout cas, elle parle de sa difficulté à faire face aux savoirs des élèves : « *ils ont l'impression que c'est plus à leur portée, mais finalement, ce n'est pas plus simple que l'histoire* ».

Le rapport avec la discipline géographie est ambigu, puisque l'enseignante, en même temps déclare aimer autant la géographie que l'histoire, mais avoue une plus grande difficulté à préparer les cours de géographie.

Situation(s) didactique (s), milieu(x) et situation(s)
d'enseignement de la géographie ordinaire dans la classe

L'image des élèves est très peu présente (9 énoncés relevés concernent les élèves contre 19 pour l'enseignante et 19 pour les milieux). Ils apparaissent aux deux sens littéraux du terme très passifs. Cette impression est renforcée par le fait qu'ils ne soient sujets que dans des verbes de constat, constat qui porte pratiquement uniquement sur leur intérêt pour la discipline. Quand une activité est proposée, Emma emploie pour la décrire la forme passive, ce qui fait que le sujet n'est plus les élèves, mais l'activité proposée : « *Au contraire, il y a des méthodologies propres à acquérir en géo qui sont parfois difficiles pour eux* », « *Ce [la carte] qui est pas souvent, qui est difficilement heu heu réalisée par les élèves* ». En tant qu'enseignante, Emma apparaît comme le sujet principal de ce début d'entretien. La préparation des cours est une préoccupation importante. Emma semble avoir adopté une position de méta-analyse. La moitié des verbes qui concernent l'enseignante sont des verbes de constatation et 8 des 10 verbes expriment un élément négatif, dont la moitié sur sa pratique. Ce positionnement peut s'expliquer de plusieurs manières. Il exprime d'abord une capacité à remettre en cause sa pratique. Il peut aussi être dû à la jeunesse de l'enseignante, qui manque encore de

confiance dans son enseignement et cherche à l'améliorer. Enfin, il marque aussi peut-être un biais, renforcé par le sentiment de manque d'expérience de l'enseignante par rapport à la chercheuse, d'autant plus qu'elle s'est présentée comme enseignante.

Il semblerait néanmoins que, dans le triangle didactique, la relation privilégiée soit celle entre la professeure et le savoir. Les élèves sont relégués dans un angle mort. L'image déclarée de la géographie classique pour Emma est donc celle d'une situation d'enseignement.

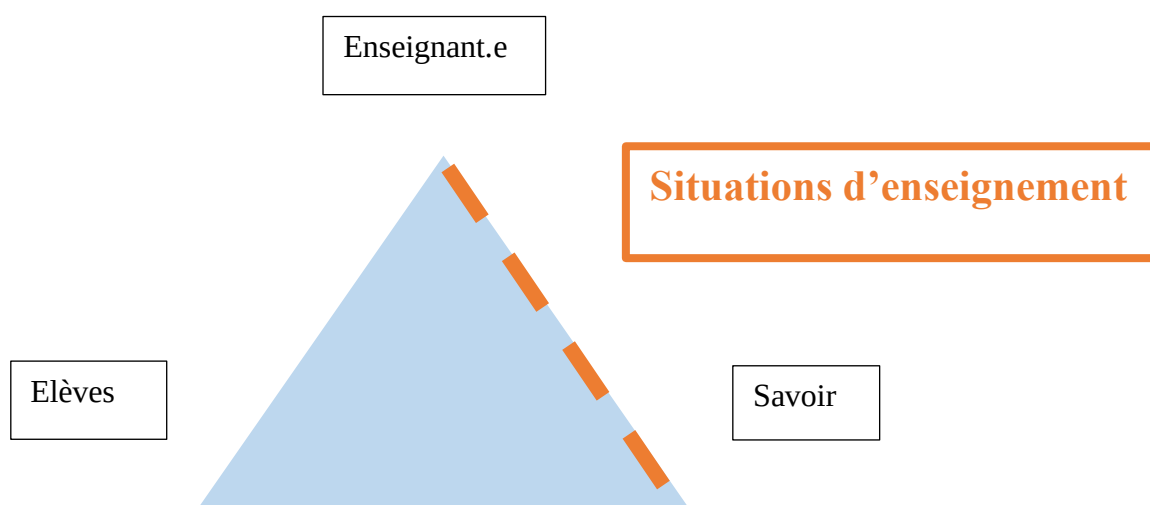


Figure 31: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire d'Emma

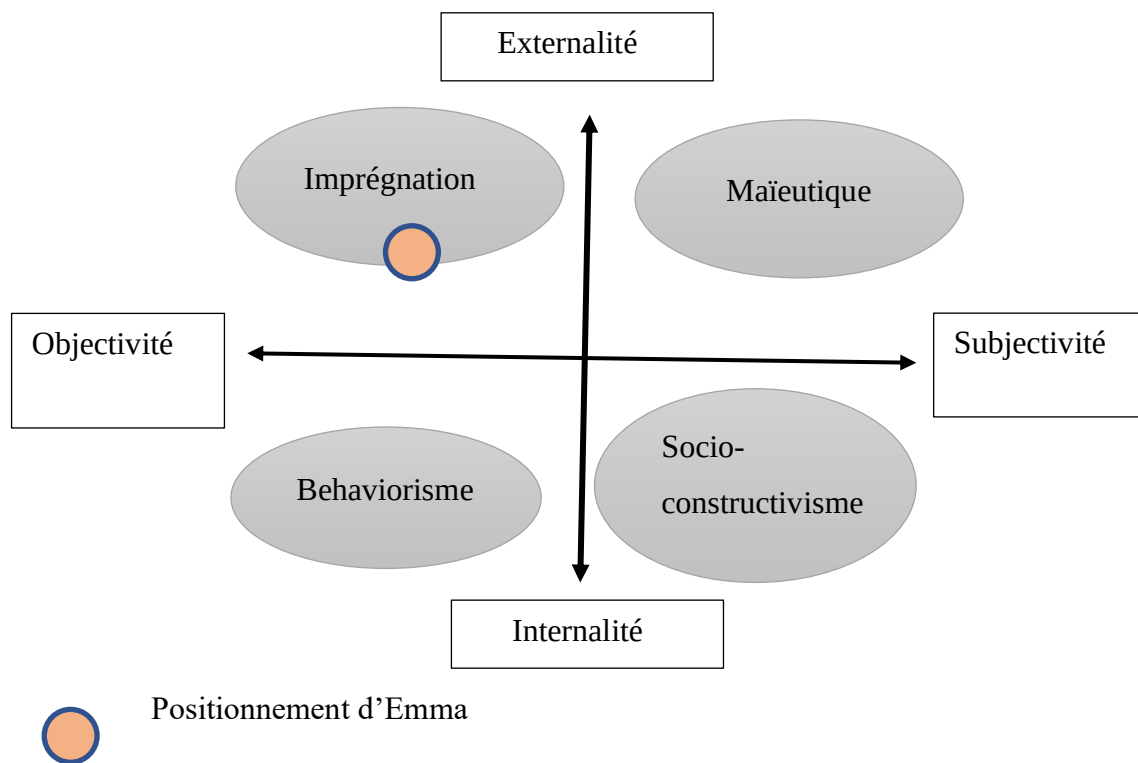


Figure 32: Les conceptions de l'apprentissage d'Emma pour l'image déclarée de la géographie ordinaire

Les milieux évoqués sont assez classiques : études de cas, cartes, travail sur le vocabulaire, les consignes... La mise en scène est très peu évoquée et laisse toute la place à des outils typés géographie classique. Il semblerait donc que le jeu épistémique scolaire mis en place par Emma soit celui de la géographie classique.

Quelle géographicit , pour quel enseignement ?

Pour Emma, les élèves ont des connaissances, acquises par leur expérience, « J'ai l'impression qu'ils trouvent  a plus simple la géo que l'histoire parce que encore une fois ça fait plus appel à leur vécu, leur quotidien ». Cependant, il faut transformer cette expérience partielle en contenus géographiques, même si « En fait, voilà, ils ont l'impression tout le temps d'en savoir quelque chose sur le sujet ». Cette transformation

de l'expérience spatiale partielle peut être transformée par « *des méthodologies propres à acquérir en géo qui sont parfois difficiles pour eux* » et confrontée à des exercices géographiques comme l'étude de cas ou la construction d'une carte avec la professeure, « *j'ai passé beaucoup de temps avec mes 4e sur la construction du croquis et de la carte* ».

Elle serait donc dans un idéal-Type 3. Il existe plusieurs visions du monde, fondées sur l'expérience de chacun, mais elles doivent se construire en cohérence avec le système scientifique. Elle utilise notamment l'étude de cas pour confronter les élèves à un système scientifique et se conçoit comme un médiateur entre l'expérience personnelle des élèves et le savoir scientifique, car *il y a des méthodologies propres à acquérir en géo qui sont parfois difficiles pour eux* (Thémines, 2004). Elle attribue cependant aux élèves un rôle assez passif, mais peut-être est-ce dû au fait qu'elle soit une enseignante débutante, encore à la recherche de sa façon d'enseigner et donc engagée, surtout dans les conditions d'un entretien, dans une position de méta-analyse qui la centre alors sur sa propre action.

L'image déclarée de la géographie prospective

Sympathie avec la discipline

Emma garde son manque d'assurance, quand les questions sur la géographie prospective lui sont posées, à tel point qu'elle doit demander à la chercheuse : « *Alors déjà la géographie prospective, si on peut revenir sur la définition, c'est la géographie qui implique les enfants c'est ça enfin on essaie de les rendre acteurs de leur ... ? [...]* de leur territoire et cetera c'est un peu ça de la géographie prospective ? » Elle attribue une dimension prospective à un cours de 5^e sur « nourrir le monde » où elle a demandé aux élèves de convaincre la population de changer d'alimentation. Sans surprise, les freins à la mise en application de l'innovation sont le manque de formation et, d'ailleurs, elle impose une question à la chercheuse car visiblement, il est important pour elle d'y répondre : « *Vous posez une question après concernant l'aspect ou pas du tout si où nous on a parlé de la géographie prospective ?* ». Elle sous-entend aussi que la lourdeur

de l'ensemble des programmes à refaire pour une jeune enseignante ne lui a pas permis de se renseigner assez sur ce qu'était la géographie prospective.

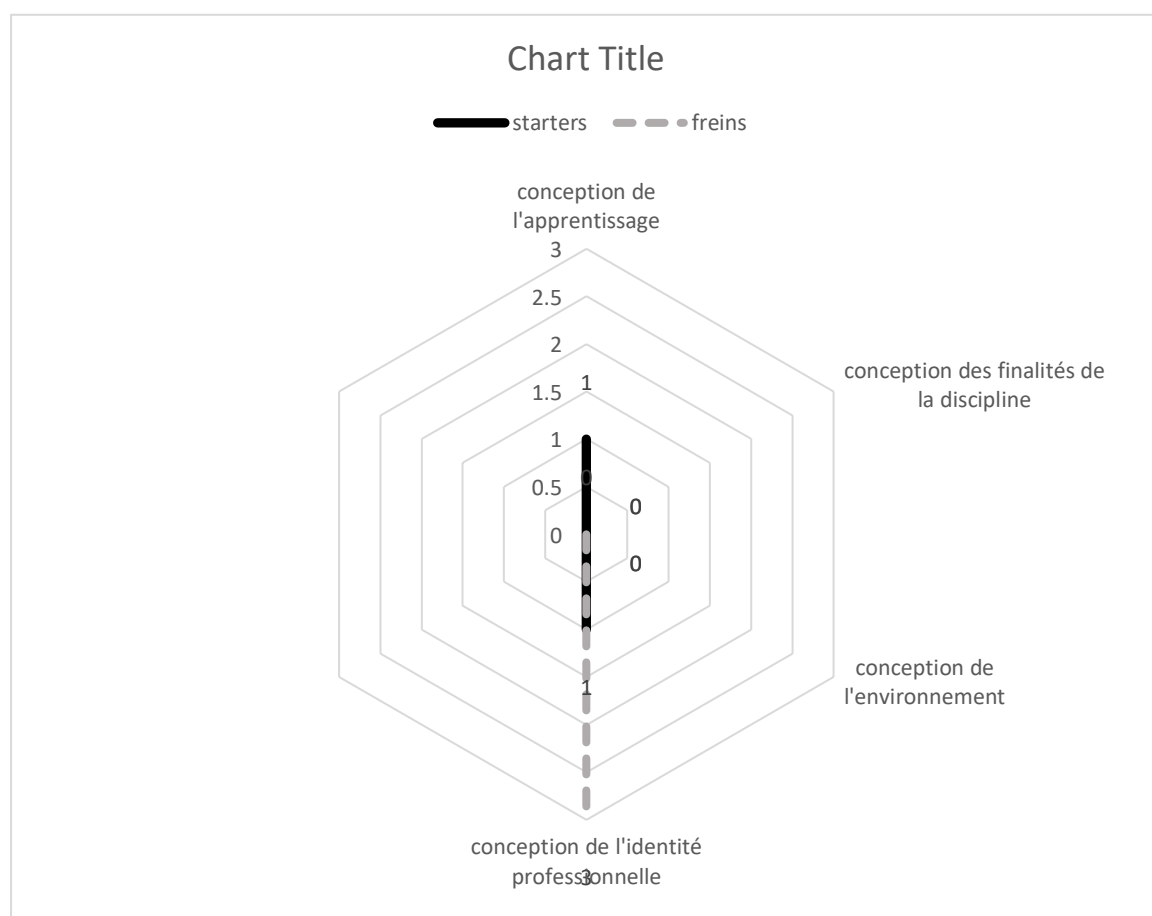


Figure 33: Freins et starters à la géographie prospective pour Emma

Situation(s) didactique (s), milieu(x)et situation(s) d'enseignement

Le milieu déclaré par Emma n'est pas le même que celui de la géographie ordinaire. Elle parle de documents, de travaux de groupe, travaux en îlot. Par ailleurs, elle « leur donne une consigne générale et puis [...] les laisse un peu se débrouiller avec des documents ». Il semble donc que la situation mise en place ne soit plus une situation d'enseignement, mais une situation d'apprentissage. Cependant, dans l'entretien, Emma glisse qu'elle fait « souvent en îlot, donc quand il y a des travaux comme ça je les fais en îlots et du coup en fait c'est différent ». La géographie prospective n'est donc peut-être pas un point de basculement dans l'enseignement d'Emma. Elle ne précise pas si elle travaille en îlot en Enseignement Moral et Civique,

en Histoire ou/et en Géographie Il aurait fallu éclaircir ce point lors de l'entretien. Cependant l'hypothèse peut être faite qu'Emma a beaucoup plus confiance en elle en Histoire qu'en Géographie et qu'elle met en place ce type de situation régulièrement en histoire. L'inscription au programme de la géographie prospective l'oblige alors à sortir de sa zone de confort et à mettre une situation d'apprentissage dans un domaine qu'elle domine moins.

Le jeu épistémique source mis en place est celui l'argumentation politique. En effet, dans la séquence décrite, elle leur avait « *donné une petite mission, c'est des élus locaux et cetera et ils devaient convaincre les conseillers ou les habitants des bienfaits voilà c'est un changement d'alimentation* ». Les élèves travaillaient sur des dossiers documentaires. La prospective est alors à très court terme et le débat est effacé en grande partie, tout comme la partie imaginaire. De cette façon, Emma se rassure sans doute et cadre le couple élèves-savoir. L'enseignante risque d'être « le Fou » et donc et en place justement des « garde-fou », pour ne pas être débordée, d'autant plus qu'elle reconnaît aux élèves des connaissances, mais un manque de méthode, ce qui pourrait les amener à prendre des initiatives qui ne les emmèneraient pas dans le sens voulu par l'enseignante. Les conceptions de l'apprentissage, du fait de ces « garde-fou » sont alors entre socioconstructivisme et behaviourisme.

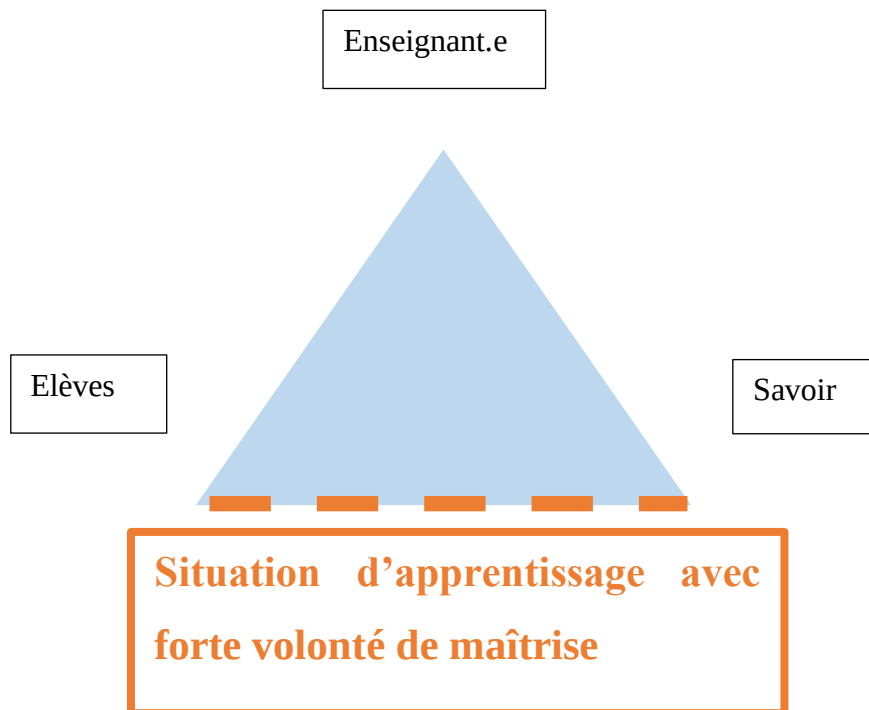


Figure 34: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie prospective d'Emma

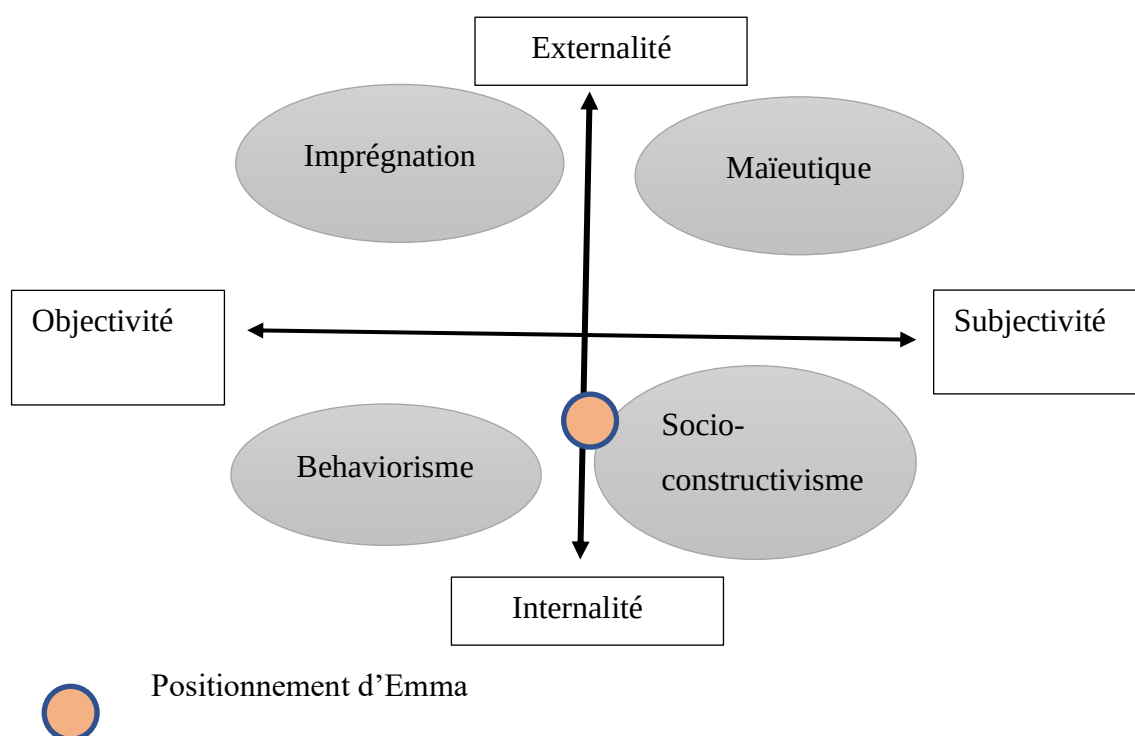


Figure 35: Les conceptions de l'apprentissage d'Emma pour l'image déclarée de la géographie prospective

Les réponses d'Emma sont assez courtes sur les questions posées au sujet des finalités de la discipline et de la vision du citoyen du futur. Elle attribue à la géographie prospective la finalité de « *faire prendre conscience aux élèves qu'ils ont un rôle à jouer dans la société actuelle, qu'ils sont acteurs* ». Par contre, elle a une idée assez floue de ce que devra être le citoyen de demain. Elle se dit « *bloquée* », mais parle quand même « *d'une conscience écologique plus poussée* ».

Conclusion pour le portrait d'Emma

L'image de la géographie ordinaire est plutôt celle d'une géographie scolaire classique, portée avant tout par le manque d'expérience et de confiance en elle d'Emma. Il semblerait que, dans ses cours de géographie ordinaire, elle mette en place une situation d'enseignement avant tout pour se rassurer face à des élèves qu'elle perçoit comme ayant des compétences plus importantes en Géographie qu'en Histoire. En réalité, elle glisse dans l'entretien qu'elle travaille parfois « *en îlots* ». Il est donc fort possible qu'elle mette en place plus souvent en Histoire un jeu didactique qui corresponde à une situation d'apprentissage. Elle ne fait d'ailleurs pas mention de réaction de surprise des élèves, comme peut le faire Colombe. Les élèves semblent donc être habitués à ce jeu didactique, mais en Histoire, où Emma se sent plus à l'aise et pense mieux maîtriser les savoirs. Elle aurait donc transféré des pratiques de l'enseignement de l'Histoire à celui de la Géographie, à l'occasion d'une séance de géographie prospective, mais dans une situation d'apprentissage très maîtrisée, notamment grâce au corpus documentaire mis en place, auquel malheureusement je n'ai pas eu accès, et surtout à un jeu épistémique source qui bride l'imaginaire des élèves et permet à l'enseignant de garder la maîtrise du savoir.

3.2.1.6 Anne-Laure ou la volonté de se former

Anne-Laure est une enseignante qui a 20 ans d'expérience. Elle « *enseigne dans un collège rural, un gros collège de 900 élèves* ». Elle a été contactée par l'intermédiaire d'une liste fournie par une formatrice et a suivi le stage proposé par l'académie de Lille sur la géographie prospective.

L'image de la géographie ordinaire dans le cours

Sympathie déclarée avec la discipline

Elle précise qu'elle est historienne de formation et qu'elle se sent « *plus à l'aise avec l'histoire* », « *naturellement, spontanément* ». Elle apprécie cependant la géographie, même si elle a « *plus de mal à rentrer dans certains programmes* ». Elle apprécie la discipline parce que « *ça passe assez bien avec certains élèves* ». On peut penser qu'elle n'est peut-être pas très assurée en géographie, dans le sens où elle doute de sa mise en œuvre, mais en même temps, dans la suite de l'interview, elle montre qu'elle est assez sûre de ce qu'elle veut obtenir des élèves. Il est possible que ses déclarations préliminaires soient destinées à l'intervieweuse, identifiée par l'interviewée comme une spécialiste de la géographie. Elle se prémunit ici d'un jugement qu'elle juge plus expert que le sien.

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s) d'enseignement

Dans son discours, les élèves apparaissent peu (6 entrées contre 14 pour l'enseignante). Toutes les entrées concernent des verbes de constatation ou de position. Aucune ne montre d'élèves actifs. De plus, sur les 6 énoncés, un seul est positif. On peut donc penser que les élèves sont dans son enseignement les poids morts, voire dysfonctionnent à certains moments. A contrario, le discours sur le milieu est très prégnant et assez précis. Il concerne avant tout les habitus à inculquer aux élèves avec une prédominance des démarches, des raisonnements logiques. Par ailleurs l'enseignante apparaît dans le discours à travers des verbes d'opinion et surtout de

constatation (respectivement 21 et 57 % des entrées). Elle se montre peu en action (7% des entrées), mais parle plutôt de son rapport au savoir avec des formules comme « *Et donc heu je me sens dès fois autant passionnée à essayer de leur transmettre quelque chose* » ou « *Je sais que l'aménagement du territoire, ce n'est pas ma tasse de thé* ». Elle privilégie l'axe Savoir-Enseignant et une situation didactique d'enseignement. Le jeu épistémique source serait inspirée de la géographie universitaire actuelle et il s'agirait de reproduire un discours raisonné sur le monde , puisqu'il s'agit d'acquérir une méthode, une façon d'analyser le monde qui serait proprement géographique, fondé sur le « *raisonnement logique* » et une réflexion linéaire qui met en jeu des causes et des conséquences, la mise en « *lien d'un schéma logique et d'un raisonnement* » Cette façon de s'exprimer n'est pas sans rappeler la « *fenêtre sur le monde* » (Astolfi, 2017), qui apparaît aussi dans le discours d'une autre enseignante, Séverine.

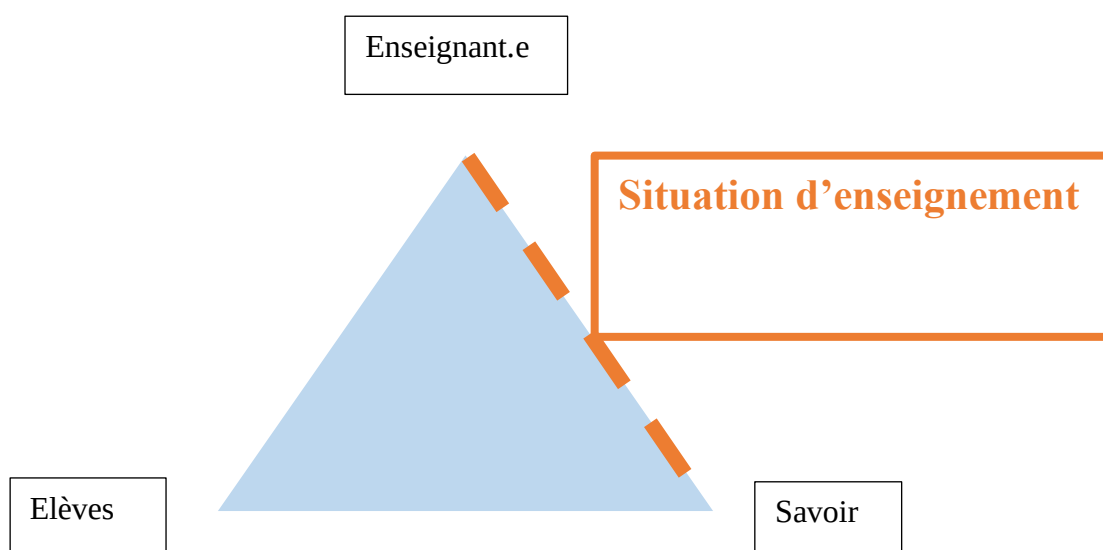


Figure 36: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire d'Anne-Laure

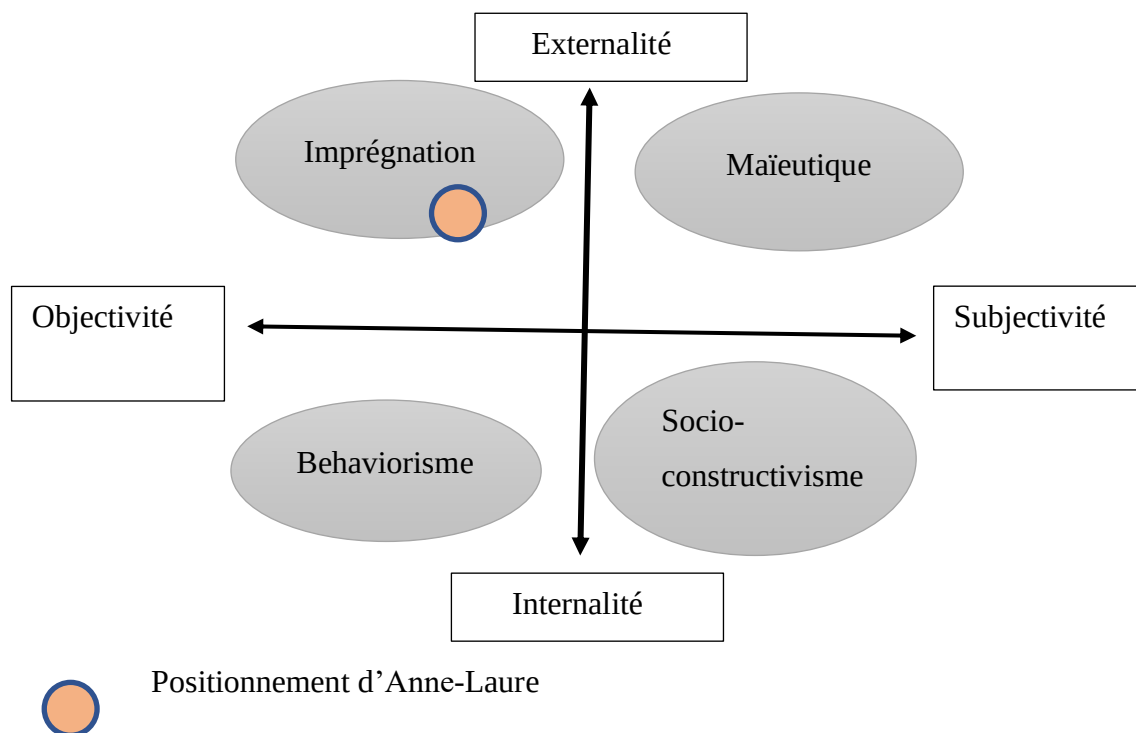


Figure 37: Les conceptions de l'apprentissage d'Anne-Laure pour l'image déclarée de la géographie ordinaire

Quelle géographicit , pour quel enseignement ?

La référence à l'espace apparaît peu dans son discours. Cependant, elle nous montre des élèves qui savent faire part d'une certaine expérience, mais qui ne savent pas s'en détacher pour comprendre l'expérience de l'autre et s'y confronter. « *Leur point faible, ce serait peut-être aussi d'être peu centrés sur leur nombril parfois et d'avoir du mal à sortir de de même pas seulement moi en tant que Français, mais moi dans ma petite bulle, ma petite bulle familiale, sociétale* ». L'élève a donc une vision du monde, mais qui reste restreinte, faute de connaissances suffisantes et l'enseignant est alors une initiatrice entre l'espace géographique restreint que s'est constitué l'élève et les autres espaces à connaître. Ce serait donc un ideal-type 2, initiation à d'autres mondes.

L'image déclarée de la géographie prospective

Sympathie avec la discipline

Anne-Laure est plutôt partante pour faire de la géographie prospective. Elle dit au début de l'entretien comme Emma et Colombe qu'elle n'a pas vraiment fait de géographie prospective. Elle décrit néanmoins au cours de l'entretien une séance en 6^e et une séance en 3^e sur l'Outre-mer, sans doute parce qu'elle prend de l'assurance et s'est assurée que la chercheuse ne portait pas de jugement négatif sur ses pratiques. Le starter qu'elle avance en premier est celui du programme. Les starters sont les importants en nombre, puisqu'ils représentent 65 % des occurrences. Ils portent avant tout sur des conceptions de l'apprentissage, et sur le fait que *« ça met [les élèves] en activité et ça les implique d'avantage dans la géographie »*, que ça amène *« une réflexion plus moderne »*, un renouvellement de la pédagogie et permet de *« réfléchir différemment par le biais de l'imagination »*. Le seul frein dans les conceptions d'apprentissage est que *« ça va aller dans un sens dont je ne sais pas ce qu'il va donner »* et donc elle aurait l'impression de moins maîtriser le savoir. Les freins seraient d'ailleurs liés à des conceptions de l'environnement didactique et avant tout au manque de formation initiale et continue en géographie. *« Il me semblait que je manquais d'outils pour leur faire ça correctement »* et *« ce n'est pas quelque chose abordé dans mes études »*. C'est la raison pour laquelle elle a demandé un stage. L'environnement proche du collège ne lui semble pas non plus favorable et c'est un argument qui se retrouve dans un autre entretien. Il faut trouver un espace sur lequel travailler, que les élèves et l'enseignante puissent s'approprier, or son collège se trouve dans une zone urbaine atypique et qui ne peut pas être utilisé en exemple. L'environnement du collège au sens géographique, *« de l'ensemble des réalités extérieures à un système, notamment un système social, conditionnant son existence et interagissant avec lui »* (Levy & Lussault, 2013, p. 342), entre dans les conceptions de l'environnement pédagogique pour la géographie prospective, un certain nombre d'enseignant.e.s privilégiant l'espace proche pour les séances. Ce même argument apparaît comme un starter pour un autre enseignant, Pédro.

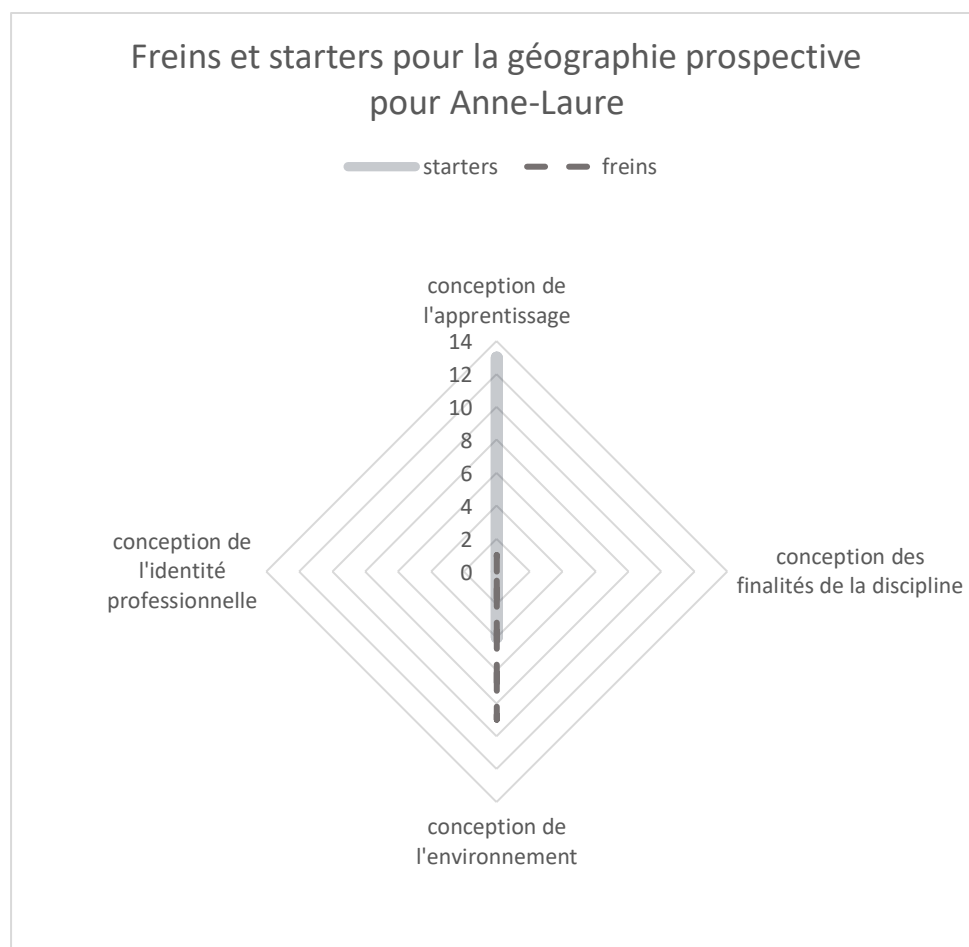


Figure 38: Freins et starters à la géographie prospective d'Anne-Laure

Situations didactique (s), milieu (x) et situation (s)
d'enseignement (s)

Le milieu décrit par Anne-Laure pour la géographie prospective est un milieu avec des documents dont elle ne précise pas vraiment la nature, « *ils avaient quelques documents dont ils avaient connaissance* ». A partir de ces documents, elle propose aux élèves de faire des diagnostics, des hypothèses, des scénarios sous forme de récits, mais qui pourraient prendre la forme d'un croquis, mise en commun des idées et négociation sur les solutions proposées. Le jeu épistémique source mis en place semble être celui du consultant en prospective territoriale. Il laisse une assez grande marge de liberté aux élèves « *plus d'autonomie aux élèves et donc ça met le professeur dans une situation qui peut-être moins confortable, mais qui est peut-être plus celle du pédagogue qui accompagne que du de l'enseignant de cours magistral qui enseigne un discours tout fait* ». A plusieurs endroits de l'entretien, Anne-Laure fait part de la difficulté de laisser

libre cours à l'imagination des élèves, tout en cadrant correctement pour qu' « *on reste dans le domaine de la géographie, donc dans le domaine du possible, malgré tout* ». Il semble bien que la situation d'enseignement-apprentissage mise en place soit pour la géographie prospective une situation d'apprentissage. La géographie prospective aurait donc servi de catalyseur à un changement dans l'enseignement de la Géographie, qui sera peut-être durable, d'autant plus qu'Anne-Laure compare régulièrement la Géographie à l'Histoire, dans laquelle elle se sent plus à l'aise et pour laquelle elle dit avoir moins de mal à innover. On peut donc imaginer qu'elle était plus souvent en situation d'apprentissage en Histoire et que c'est la géographie prospective qui lui permet d'étendre cette compétence à la Géographie, tout comme cela semble être le cas pour Emma.

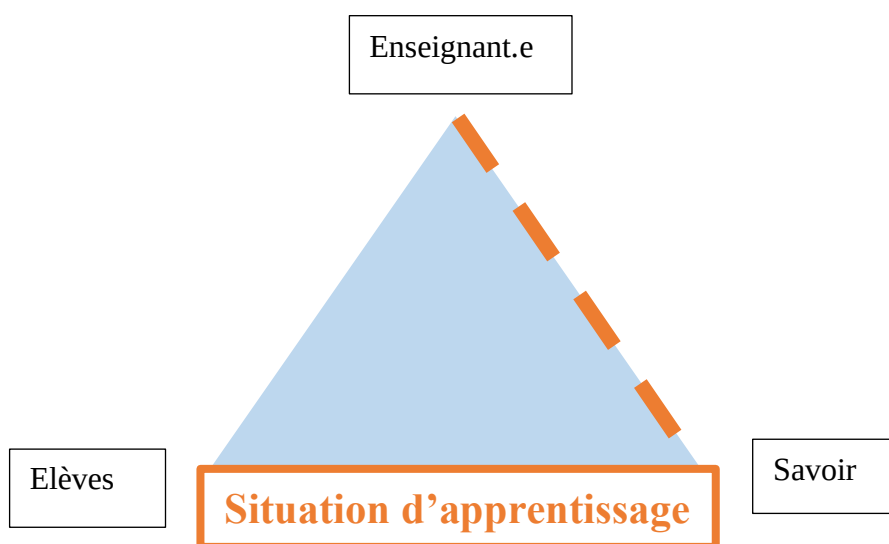
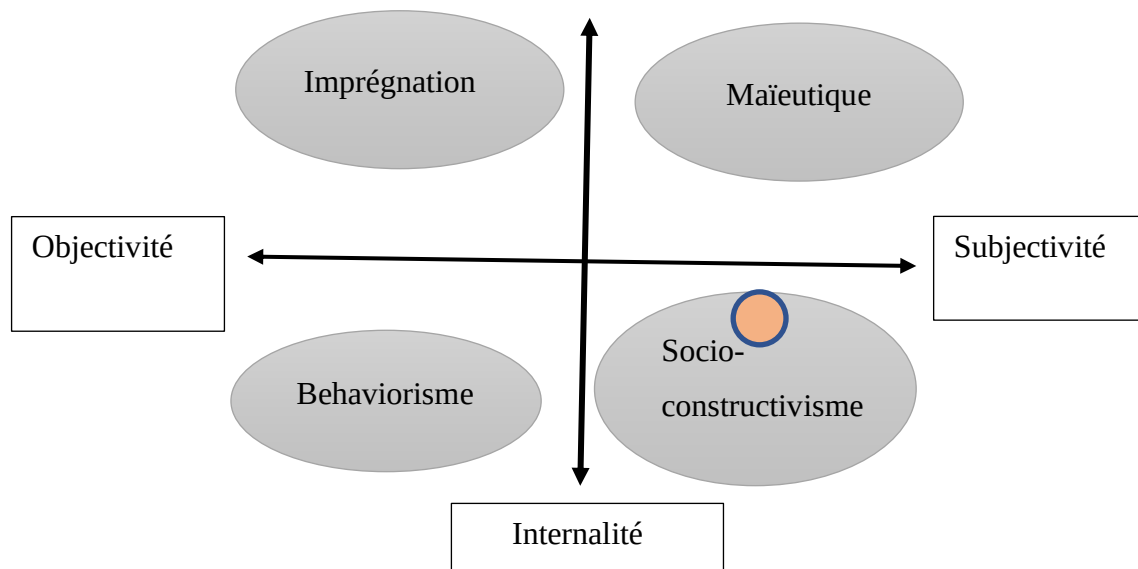


Figure 39: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie prospective d'Anne-Laure



Positionnement d'Anne-Laure

Figure 40: : Les conceptions de l'apprentissage d'Anne- Laure pour l'image déclarée de la géographie prospective

La vision de la citoyenneté

Dans les finalités de la géographie prospective, Anne-Laure ne met pas en avant de finalités citoyennes. En revanche, elle pense que le citoyen de demain devra être « *un citoyen plus engagé, plus investi qu'il ne l'est actuellement, moins passif* ». Elle parle de décisions au niveau local et de « *comités de citoyens* » et elle relie ce fait à la géographie prospective et notamment au stage qu'elle a fait « *où elle avait l'impression de faire partie d'un groupe, d'une communauté, en l'occurrence on imaginait être voilà des habitants du quartier Z qui réfléchissaient à son propre destin.* »

3.2.1.7 Alceste, L'allergique à l'innovation

Alceste est un enseignant, qui enseigne depuis 16 ans. Il enseigne au collège de X, en banlieue de la métropole lilloise, dans le même collège qu'une des formatrices du stage proposé sur la géographie prospective. Il ne dit rien des élèves au début de l'entretien.

L'image déclarée de la géographie classique

Sympathie avec la discipline

A la base, il est géographe. Il enseigne depuis 16 ans. Il aimerait faire plus de Géographie, parce « *qu'on touche le concret* », « *l'espace vécu des gamins* » et que « *ça rentre bien* ». Il ajoute d'ailleurs « *on peut surprendre les gamins à avoir plus une leçon plaisir en géographie qu'en histoire* ». Il semble donc avoir une réelle proximité avec la discipline.

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s) d'enseignement

Le mot « espace vécu » est cité 4 fois dans les réponses aux questions sur la géographie ordinaire. Alceste semble se rattacher à la géographie humaine, voire culturelle d'Armand Frémont (Frémont, 1976). Si la Géographie est décrite comme une science à éprouver avec tous ses sens, ce qu'il décrit bien dans son récit de la sortie au quartier de l'Union, il regrette chez les élèves une difficulté dans la distanciation et la compréhension des phénomènes et avant tout dans l'espace qu'ils pratiquent au quotidien. Le jeu épistémique scolaire choisi est celui de la leçon de chose, qui part de l'expérience de l'enfant et de l'espace proche pour comprendre à terme un espace plus large, une conception de la géographie du XIXe siècle qui a été réhabilitée dans les programmes du collège de 2008 et de 2015 et qui se rapproche de la géographie expérimentielle (Leininger-Freizal, Gaujal, Heiz, & Colin, 2020).

Les énoncés sur les élèves sont partagés entre énoncés positifs quand l'enseignant passe par « l'espace vécu » et négatifs quand il s'agit de passer à une forme d'abstraction, mais pour 89% des énoncés, les élèves sont montrés en action. L'enseignant ne se met en scène que sous la forme indirecte (il ne dit qu'une fois « je ») avec l'emploi du pronom indéfini « on » ou de la formulation « il faut », qui introduit ici une forme de distance entre l'enseignant, qui se montre en train de choisir le milieu à mettre en place « *on fait appel à ce qu'ils pratiquent* », « *il faut vraiment aller chercher sur l'espace vécu* », les élèves et le savoir. Le savoir visé serait une transformation de la relation entre l'élève et l'espace qui leur permettent d'articuler « leur géographie spontanée à une géographie raisonnée » (Leininger-Freizal, Gaujal, Heiz, & Colin, 2020, p. 123). Quasiment tous les outils cités ont trait avec l'expérience de l'espace, qu'elle soit virtuelle ou réelle : la sortie de terrain, Géoportail, Google Earth, les photos aériennes. La situation didactique mise en place serait alors une situation d'apprentissage. Cependant, la suite de l'analyse de l'entretien contredit totalement cette interprétation. En effet, plus à l'aise qu'au début de l'entretien, au moment où la question porte clairement sur les démarches pédagogiques, l'entretien change de nature. Il ne s'agit plus pour Alceste de mettre en scène une géographie ordinaire et une géographie prospective désincarnée, mais d'entrer dans le vif du sujet de sa propre démarche pédagogique. Il quitte son quant à soi, peut-être aussi parce qu'il s'est installé une certaine confiance entre l'intervieweuse et lui, et donne une autre version de son enseignement, alors que « *ça choquera peut-être des gens qui sont au niveau de l'inspection* ». En revanche, il dit clairement « *Je n'ai pas moi personnellement développé une pédagogie différente* » [...] *je suis plutôt dans un cours dialogué et je trouve que c'est comme ça que ça marche le mieux.* ». Il parle ensuite longuement du milieu qu'il ne met pas en place. Il évite les productions écrites des élèves (il le répète à deux reprises) et les cartes mentales. Il rajoute « *pardon, je suis un peu, je sature un peu des modes des modes pédagogiques en ce moment. Euh là la carte mentale à toutes les sauces aujourd'hui je commence à faire des boutons* ». L'importance du réalisme (au sens donner à voir la réalité), qui transparaît dans la répétition du mot « *concret* », répété 5 fois durant l'entretien, peut aussi éclairer une certaine réticence à en sortir.

Il y a donc une certaine résistance à l'innovation quelle qu'elle soit chez Alceste. Il s'appuie pour la rejeter sur le fait que les élèves ne soient pas capables pour la plupart. Il cite en exemple le fait qu'il ait parlé de la politique de Trump et de son impact sur l'environnement et pense qu'il n'a été compris que de 1/5^e des élèves de 3^e. « *L'abstraction ou le recours à l'actualité, elle est quand même pas évidente* ». De la même façon, il dit utiliser l'espace proche, car « *je m'adresse à 1/5^e de la classe si on n'est pas sur du vécu* ». Les élèves sont donc le « Mort » de la situation didactique.

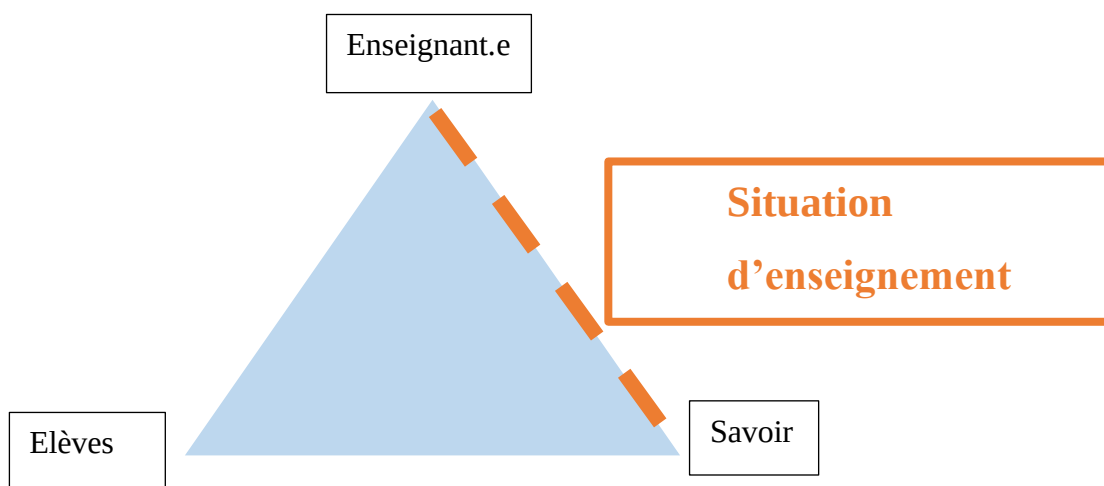


Figure 41: Situation d'Enseignement-Apprentissage de la géographie ordinaire chez Alceste

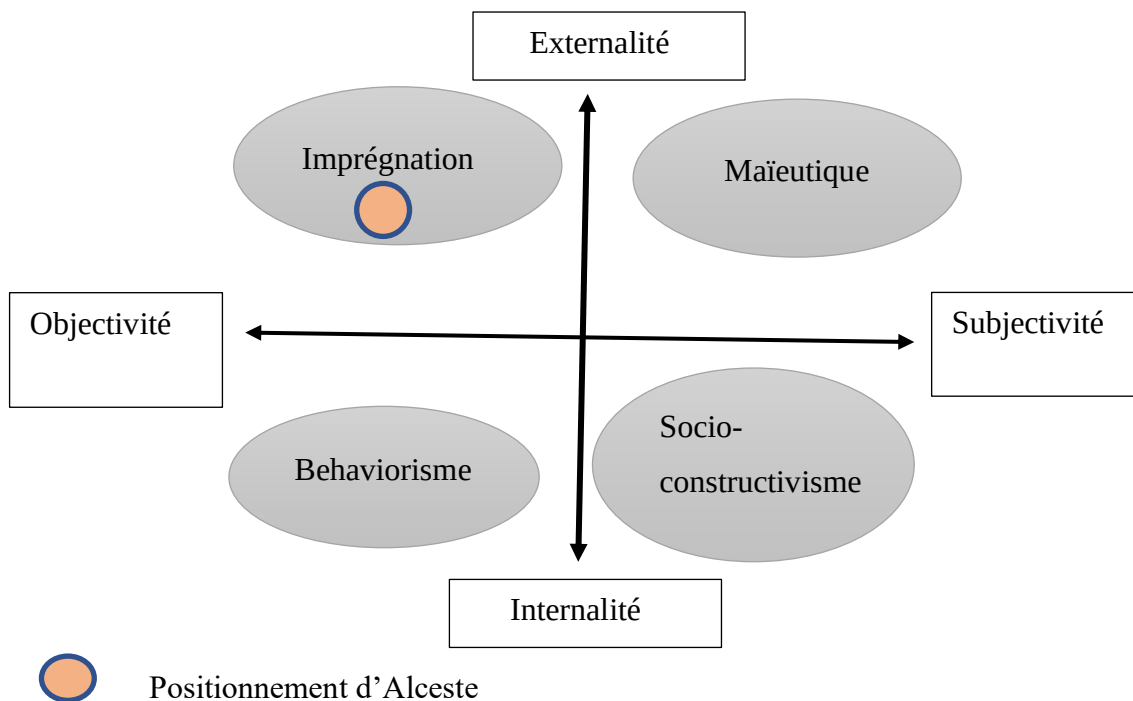


Figure 42: les conceptions de l'apprentissage de l'image ordinaire pour Alceste

Quels espaces, pour quel enseignement ?

Dès le début de l'entretien, Alceste signale qu'il aimerait faire plus de Géographie, « *sur le terrain plus* » et parle de « *l'espace vécu* » pour les élèves comme quelque chose de primordial. Il dit souvent partir d'un exemple local pour les élèves, pour l'élargir ensuite et le « généraliser. Il ne s'agit pas de « *conceptualiser* », mais de généraliser. Il est très attaché à des outils géographiques qui doivent donner à voir l'espace aux élèves, notamment « Google Earth ». Ces outils permettent finalement de récréer une réalité virtuelle dans la classe. Il répond donc aux critères de l'idéal-type 2 de Jean-François Thémines (Thémines, 2004). Le monde est constitué d'espaces multiples et l'élève a construit sa propre vision de l'espace sur son expérience personnelle. L'enseignant a pour tâche d'élargir la vision / l'expérience de l'élève vers d'autres espaces à connaître. Ce qu'il a d'ailleurs apprécié dans la géographie prospective, c'est la sortie de terrain qui « *en mettait plein les yeux quand-même* » et permettait de « *toucher beaucoup de choses* ».

L'image déclarée de la géographie prospective

Sympathie avec la discipline

Les starters sont chez Alceste beaucoup plus nombreux que les freins : 16 contre 4. En toute logique, les starters liés aux conceptions de l'apprentissage sont les plus nombreux. Ils entrent en écho avec le jeu épistémique scolaire décrit par Alceste dans l'image déclarée de la géographie prospective : « *Je suis convaincu des sorties* », « *Encore une fois c'était leur mettre de l'espace vécu sous les yeux* ». Il trouve en outre que la géographie prospective a « *un côté très concret, très pratique* » et que « *ça intéresse plus les plus faibles* », « *en 3e quand on évoque euh les possibilités d'aménagement euh ça touche, euh mais vraiment d'être dans l'échange euh on peut avoir la participation d'élèves qui honnêtement sont d'ordinaire peu intéressés* ». Selon la façon dont est bâtie la séance de géographie prospective, elle peut donc ou non intéresser les élèves les plus faibles, même si « *C'est compliqué pour certains élèves* », « *je ne m'adresse qu'à un cinquième de la classe* ». Les starters liés aux conceptions de l'environnement sont aussi très nombreux. Il évoque une collègue « *qui était très portée*

là-dessus » et « qui m'a proposé la visite du quartier de l'Union ». Les conceptions de l'environnement didactique reposent comme chez Pédro (voir infra) sur le fait que l'on puisse trouver des lieux, dans l'espace proche, Alceste spécifiant bien qu'il essaie de travailler avec les élèves sur un maximum d'exemples pris dans l'espace proche. Il cite dans l'entretien le quartier de l'Union entre Tourcoing et Roubaix, une zone commerciale que les élèves voient se construire, la ville où se situe son collège qui a connu des inondations et où certains parents se sont mobilisés dans des associations. Entrent aussi en jeu les finalités citoyennes avec des énoncés comme « ça montre aux élèves que à leur échelle, il y a pas mal de chose qui peuvent se décider, euh oui, à l'échelle locale, à l'échelle du vécu des parents », « Il y a une portée civique [...] leur faire comprendre qu'il y a une façon d'agir sur leur espace ».

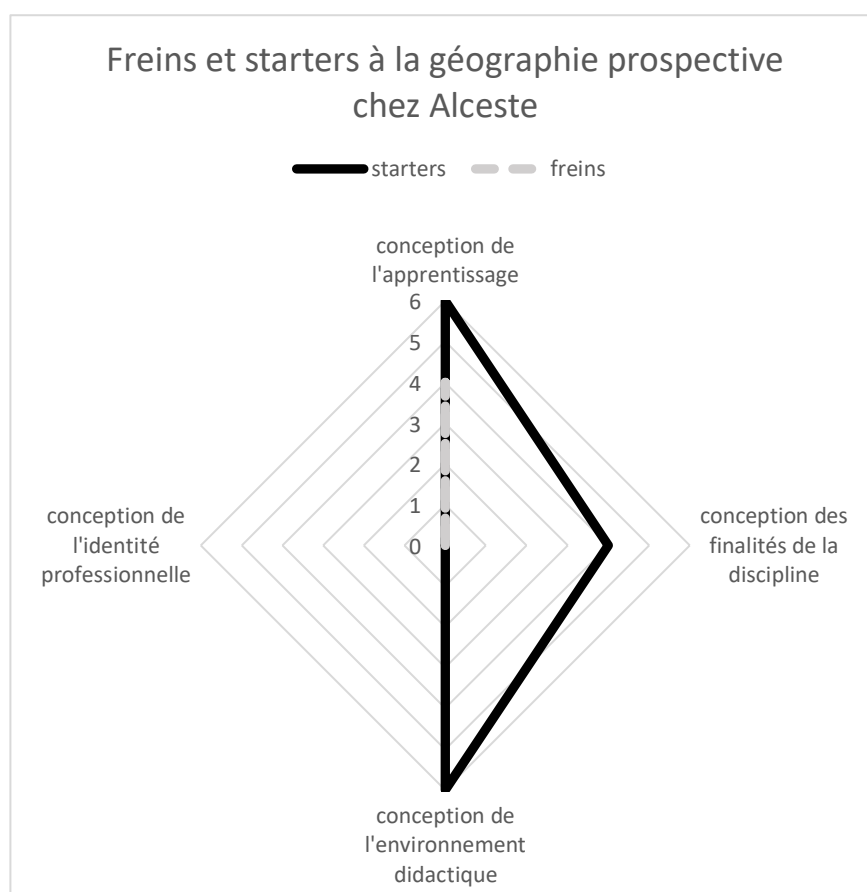


Figure 43: Freins et starters de la géographie prospective pour Alceste

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s)
d'enseignement

Dans les activités des élèves, il commence par évoquer longuement les sorties faites dans le quartier de l'Union, alors en construction : « *c'était quand même quelque chose qui permettait sur une journée de toucher beaucoup de choses : le transport doux, le euh, la transformation d'un quartier, heu... vu par les élèves.* », mais il ne dit pas du tout ce qu'il met en place ensuite pour intégrer dans la séquence de la géographie prospective. Au contraire, il décrit l'état actuel des espaces évoqués « *mètre par mètre, on parcourait des choses que l'on nommait en commençant par la Gare-Lille Flandres...* ». Il répond à la question de la démarche pédagogique en disant « *je suis plutôt dans un cours dialogué* ». Il emploie beaucoup la tournure « *faire comprendre* » et reste en position haute. Il ne s'agit pas de négocier les savoirs. La géographie prospective consiste pour lui à parler du futur des espaces avec ses élèves en cours dialogués, « *si on ne cherche pas à faire, à leur faire faire un travail précis euh avec production écrite euh mais vraiment d'être dans l'échange euh on peut avoir la participation d'élèves qui honnêtement sont d'ordinaires peu intéressés* ». La position reste donc une position d'enseignement et la conception de l'apprentissage reste résolument une conception d'imprégnation. Le jeu épistémique scolaire ne change pas entre la géographie ordinaire et la géographie prospective. Il reste celui de la leçon de choses.

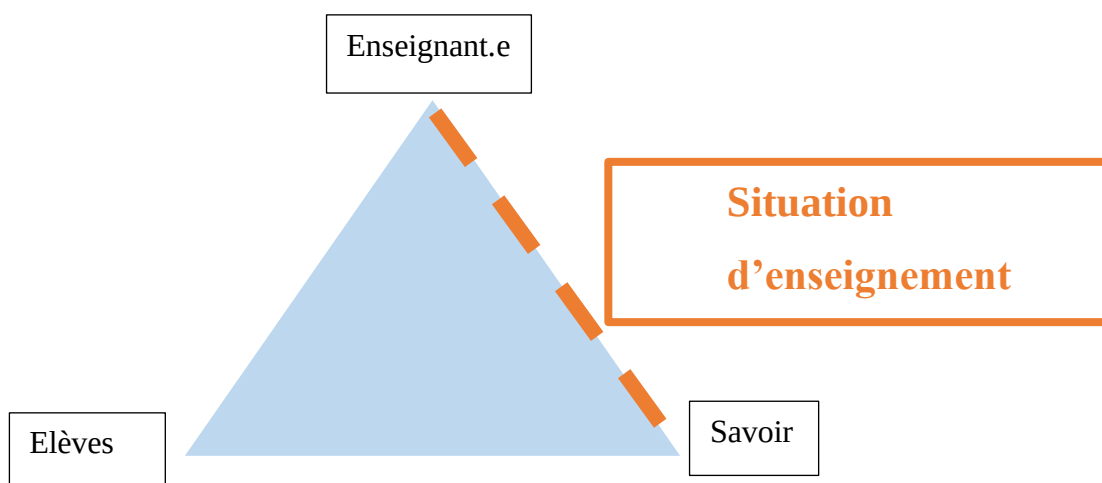
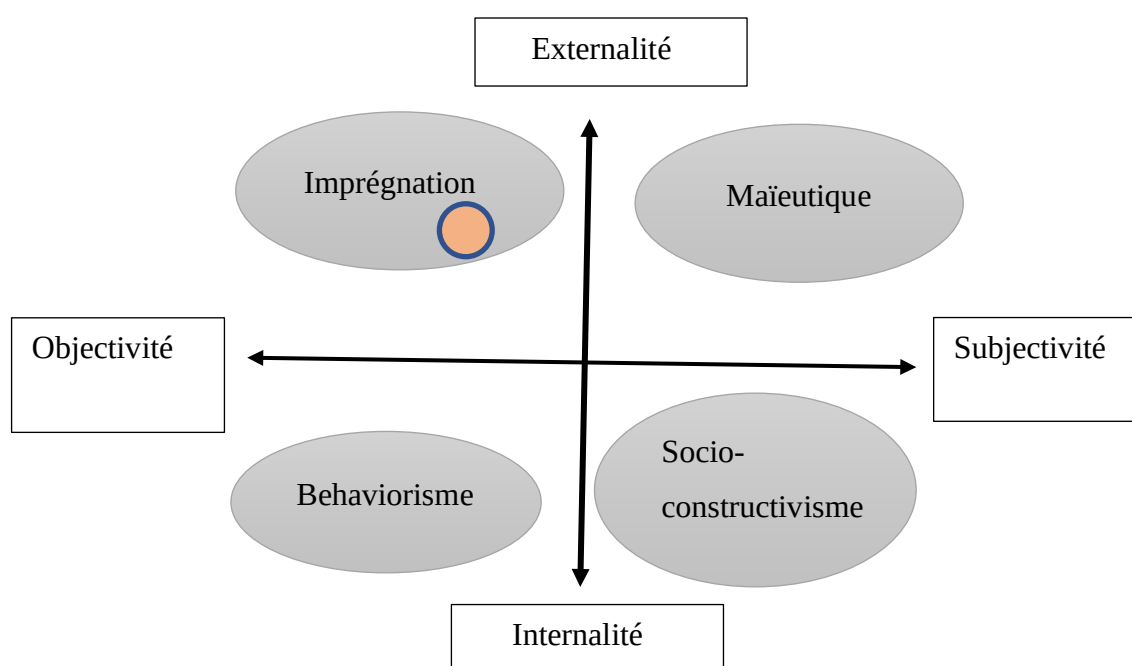


Figure 44: Situation d'Enseignement-Apprentissage de l'image déclarée de la géographie prospective chez Alceste



Positionnement d'Alceste

Figure 45: Les conceptions de l'image déclarée pour la géographie prospective chez Alceste

Conclusion pour le portrait d'Alceste

Le jeu épistémique scolaire, celui de la leçon de chose, mis en place avec les élèves est atypique par rapport aux autres enseignantes qui sont au départ plutôt dans une position d'enseignement. Un jeu épistémique proche est adopté par une autre enseignante, Séverine, elle aussi de formation géographe (voir infra), mais elle n'adopte pas la même position que lui sur le triangle didactique. Le jeu épistémique ne contraint donc pas l'enseignant à mettre sa pratique pédagogique en adéquation avec un des axes du triangle didactique. Contrairement aux autres enseignantes chez qui on repère, en géographie, des conceptions de l'apprentissage « d'imprégnation », il est géographe de formation et est plutôt sûr de ses savoirs dans la discipline. Si la posture d'enseignement peut être une posture refuge pour elles (Jane, Léa, Emmanuelle, Emma, Colombe), elle est une posture de choix pour lui. Ce choix, tout comme le jeu épistémique source, se répercute sur sa façon de préparer sa séquence de géographie prospective. Il part en effet de l'espace proche des élèves ou d'un espace vécu en effectuant une sortie de terrain, mais la mise en place des contenus se fait ensuite à partir d'un cours dialogué où

l'enseignant est le détenteur du savoir. Il explique sa position par le fait que ce soit la façon la plus efficace de faire cours (légitimité pédagogique), car les élèves ont dû mal à conceptualiser. Il dit aussi ne pas adhérer à d'autres méthodes, qu'il perçoit comme nouvelles. Dans les cinq attitudes face à l'innovation théorisée par Marsollier (1998), il pourrait être une figure de résistant plutôt passif.

3.2.1.8 Conclusion pour les profils qui présentent une situation d'enseignement pour la géographie ordinaire

Ce profil représente 7 enseignants sur les 13 interrogés, plus de la moitié des profils. Ils et elles ont tous, sauf un, une formation d'historien.ne.s à la base. Ce groupe peut se subdiviser en trois sous-groupes distincts. Le premier groupe serait composé d'enseignant.e.s qui seraient la plupart du temps en position d'enseignement et pour lesquels la géographie prospective est une réelle expérience permettant de mettre en place une situation d'apprentissage avec plus ou moins de difficulté à lâcher-prise et à adopter une nouvelle posture (Colombe, Jane, Léa, Emmanuelle). L'autre sous-groupe est constitué d'enseignant.e.s qui ont l'expérience de la mise en place d'un milieu qui appelle une situation didactique d'apprentissage, mais en Histoire, où la situation est vécue comme plus confortable, parce que ressentie comme mieux maîtrisée et donc mieux maîtrisable (Emma, Anne-Laure). Les conceptions de l'environnement didactique pour ces deux enseignantes sont très importantes et notamment le fait d'avoir eu ou non une formation en géographie prospective. De la même façon, le lâcher-prise est plus ou moins important, en fonction notamment du jeu source épistémique choisi, qui ouvre ou ferme la marge de liberté des élèves. L'absence de jeu épistémique source imaginé par ailleurs est un obstacle majeur à la mise en place de la séquence de géographie prospective comme le montre le profil de Léa. Enfin le troisième groupe est constitué d'un seul profil, qui correspondrait à celui du résistant passif (Marsollier, 1998). Profil atypique, puisque c'est le seul du groupe à être géographe et à mettre en place pour la géographie ordinaire un autre jeu épistémique scolaire que celui de la géographie classique, il montre que le choix du jeu épistémique source n'induit pas forcément une posture d'enseignement sur le triangle didactique.

3.2.2 Les autres profils labiles

Il s'agit ici d'analyser le profil de deux autres enseignantes dont la position didactique semble changer entre la pratique de géographie ordinaire et celle de la géographie prospective, mais qui ne partent pas d'une posture d'enseignement telle qu'elle a pu être décrite dans les 6 profils précédents. Le profil d'Irène est un profil ultra-labile, puisque les trois axes du triangles didactiques apparaissent successivement. Cynthia en revanche part d'une position didactique de formation et tente une position d'apprentissage pour la géographie prospective.

3.2.2.1 Irène, une labilité entre trois profils

Irène m'a accordé un entretien dans son collège, dans une salle de classe. Nous avons commencé celui-ci par regarder sur son ordinateur ce qu'elle avait proposé aux élèves, puis elle m'a montré et a commenté des productions d'élèves. Je n'ai pas récupéré sa préparation de cours, mais j'ai pu, en revanche, photographier les travaux d'élèves et la grille de notation, complétée par l'enseignante et collée derrière chaque travail de groupe. L'entretien ne s'est donc pas déroulé dans l'ordre décrit au préalable.

L'image déclarée de la géographie ordinaire dans le cours

Sympathie avec la discipline

Irène est enseignante depuis 1990, donc depuis 26 ans. Elle précise à plusieurs reprises qu'elle n'est pas géographe de formation, contrairement à sa collègue, Bénédicte. « *Je suis historienne et je suis médiéviste* ». Elle précise qu'elle n'a pas reçu de formation universitaire et a « *dû préparer [le CAPES] avec les livres* ». Elle n'a donc suivi « *aucun cours de géographie* ». Elle reconnaît qu'elle « *trouve ça très intéressant* » la géographie, parce que « *c'est une emprise sur le monde présent* » et que « *ça complète bien l'EMC* ». Elle rajoute que « *ça fait partie de nos missions d'enseignants vraiment* ». Cependant, elle avoue avoir « *peur de ne pas être toujours à la hauteur* ». En présentant le cours qu'elle a fait avec ses élèves, elle s'est d'ailleurs excusée de n'être pas à la hauteur de sa collègue géographe, Bénédicte, qui est aussi

formatrice. Elle convient d'ailleurs d'« *une aisance en histoire* » avant de buter sur l'adjectif qui doit qualifier cette aisance. Elle commence à désigner son aisance par « *naturelle* », mais s'arrête au milieu du mot pour le corriger avec un « *par ma formation* ». Elle avance qu'il y a des « *sujets plus ardues que d'autres* » en géographie et qu'elle arrive plus facilement à créer des « *scénarios en histoire* ». Irène a donc de l'intérêt pour la discipline et reconnaît son utilité sociale, mais son manque de confiance en elle, dû au fait qu'elle a l'impression de ne pas avoir d'assise universitaire suffisante en géographie, peut faire penser qu'elle se reconnaît une moindre compétence face à la chercheuse .

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et Situation(s)
d'Enseignement-Apprentissage

Le milieu présenté l'est en deux temps. Dans un premier temps, pour répondre à la question de l'intervieweuse, Irène présente les points faibles des élèves en géographie et elle a identifié comme unique point faible ce qui concerne le repérage. Elle cite alors avant tout des outils (repères, cartes, points cardinaux...). Le jeu épistémique source semble alors un jeu de connaissance des nomenclatures. Cependant, le discours change quand elle passe aux points forts des élèves, qu'elle ne donne pourtant pas vraiment. Elle décrit plutôt une progression qui a bien fonctionné avec les élèves et qui commence par la visite d'une exposition. Elle cite ensuite des mises en scène avec des mots comme « problème », « situation », « comprendre ». Elle emploie aussi le mot « scénario », certes pour dire « *j'aime bien créer des scénarios en histoire j'arrive plus facilement à faire, en histoire, qu'en géographie* », mais essaie cependant bien de créer des scénarios en géographie. Or, les scénarios sont une des situations mises en œuvre par les enseignants dans le cadre des situations- problèmes ((Le Roux, 1995). L'hypothèse peut être émise qu'un des jeux épistémiques utilisé par Irène avec ses élèves est le jeu épistémique scolaire de la situation-problème, même si elle n'exclut pas d'autres jeux épistémiques sources, plus classiques comme celui du jeu de connaissances des nomenclatures. Elle ne dit cependant rien des scénarios qu'elle met en place en histoire. De plus, elle ajoute plus loin, quand je l'interroge sur la géographie prospective, « *tout ce qu'on voudrait faire passer, les outils, les notions etc passent beaucoup plus*

facilement à travers de la géographie prospective qu'à travers un cours traditionnel de géographie », ce qui ne correspond plus à la nomenclature évoquée précédemment. Cependant, le seul discours ne permet pas de trancher : en effet, il faudrait avoir plus d'informations sur les apprentissages visés. Je m'interroge pour savoir si ce qui ressort de plus de cet entretien est une labilité ou une incertitude sur ce que pourrait être un jeu épistémique source stabilisé.

En tant qu'enseignante, Irène se met peu en scène. Elle n'emploie qu'une seule fois le « je » pour parler de la géographie ordinaire. Elle préfère ensuite employer le « nous » ou le « on » s'incluant dans le collectif de la classe, voire un collectif élargi à un groupe qui rassemblerait les élèves et Bénédicte, la collègue avec laquelle elle prépare les cours. Les élèves apparaissent un peu plus dans le discours (7 énoncés contre 5 énoncés où ils sont inclus dans le collectif). Il y a autant d'énoncés positifs que négatifs les concernant et ils sont tour à tour des sujets actifs et passifs. Dans le discours de l'enseignante, la situation didactique décrite imbrique donc dans un groupe très présent l'enseignante et les élèves autour de la production du savoir. L'enseignante se met en scène dans 8 énoncés et 7 des énoncés englobent les élèves (« *Nous sommes allés à cette exposition cette année* », « *On a travaillé en atelier* », « *Tout les chapitres que nous ouvrons, chaque fois, c'était quelque chose qui "ah! Oui comme on avait vu à l'exposition, comme on avait parlé avec cette personne-là de ces problèmes, on les retrouve* », « *Quand on étudie la ville, on va à Lille* »). Ces traits caractéristiques du discours peuvent faire penser qu'Irène tend vers un modèle de situation didactique de formation, surtout en géographie. D'une part, l'élève n'arrive pas, pour elle, vierge de connaissance, notamment après la visite de l'exposition de début d'année, puisque « *ils peuvent chaque fois se dire c'est un problème que je connais, c'est une situation que je connais* ». D'autre part, elle privilégie quand c'est possible la connaissance physique de l'espace étudié « *quand on étudie la ville, on va à Lille [...] Comment la comprendre, comment elle est construite* ». Autre indice ténu d'une situation de formation privilégiée : le fait que les élèves aient du mal à s'approprier des savoirs plus lointains, notamment en histoire « *Vous viviez à cette époque Madame ? Ils sont perdus, ils sont perdus.* » ou la difficulté à travailler sur les repères spatiaux avec des cartes. Le savoir devient ici le fou, échappant par moment à l'apprenant. C'est un autre indice qui peut

montrer que la situation de formation convient bien à Irène. Cependant, l'attention qu'elle porte au savoir et le jeu source nomenclature laisse un doute sur la situation didactique d'enseignement apprentissage mis en place par Irène. Les variations dans le discours ne permettent pas de trancher.

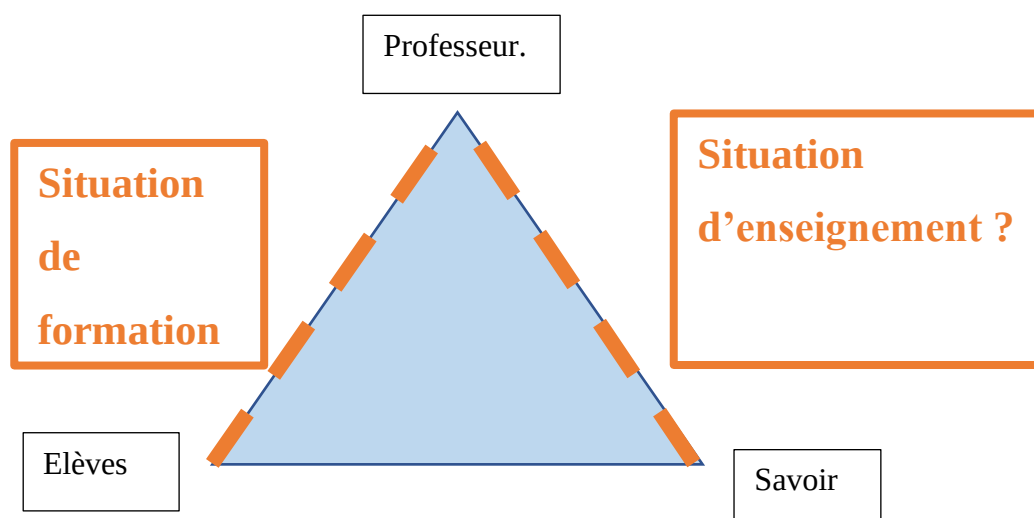
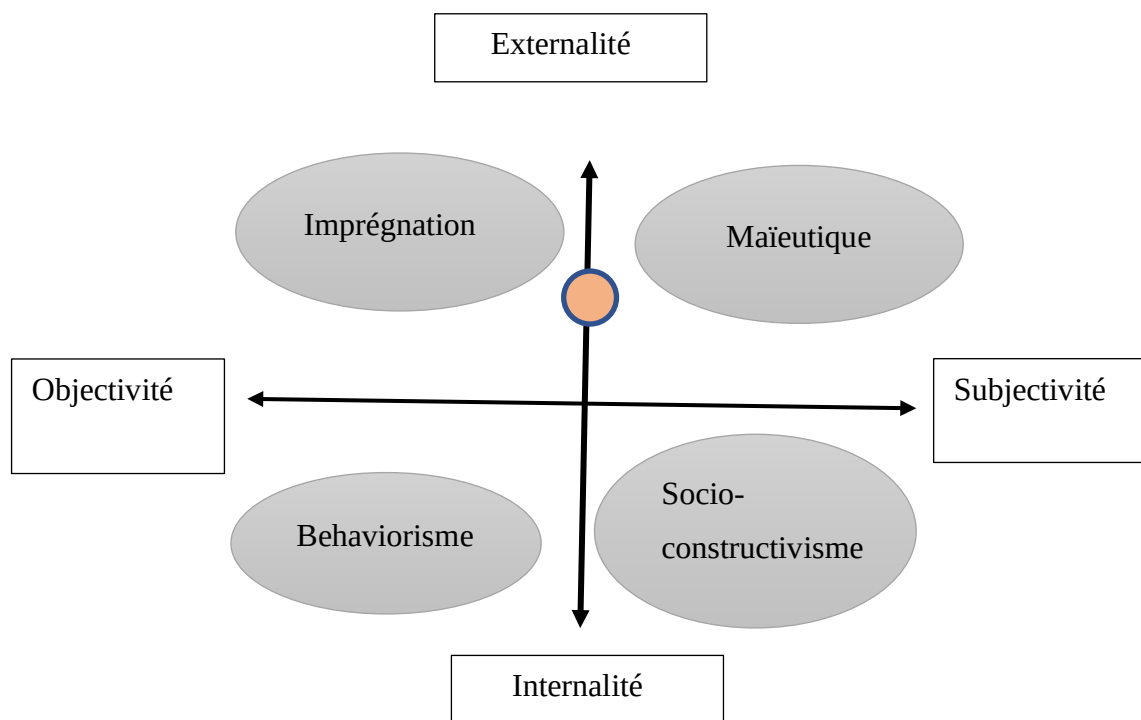


Figure 46: Situation d'enseignement-apprentissage de la géographie ordinaire pour Irène

Sur le modèle des conceptions de l'apprentissage (Favre & Thémines, 2005), dans son discours sur la géographie ordinaire, Irène serait à la jonction de l'imprégnation et de la maïeutique.



Positionnement d'Irène, alternant possiblement entre deux conceptions de l'apprentissage

Figure 47: Les conceptions de l'apprentissage de la géographie ordinaire pour Irène

Quelle géographicit  pour quel enseignement ?

Irène commence son discours sur l'absence de repères géographiques des élèves, « *les enfants c'est difficile parce qu'ils ne connaissent pas bien [...] ne serait-ce que leur pays.* » Elle leur reconnaît cependant une connaissance spatiale construite par l'expérience - « *Quand on étudie la ville, on va à Lille, c'est leur ville* » -, mais incomplète - « *[leur ville] comment la comprendre, comment elle est construite* ». L'enseignante est alors une initiatrice, qui permet à l'élève de faire le lien entre l'espace géographique qu'il s'est constitué et l'espace à connaître. Cela correspond à un idéal type 2 dans la classification de Jean-François Thémines (Thémines, 2004). Cette impression est renforcée par le fait qu'elle privilégie, quand c'est possible la sortie de terrain.

Les images de la géographie prospective

L'image déclarée de la géographie prospective

Sympathie avec la discipline

Le discours d'Irène ne comporte que des starters en ce qui concerne la géographie prospective. Les freins sont totalement absents. 14 starters ont été dénombrés. La moitié des starters entre dans la catégorie des conceptions de l'environnement didactique. Il se trouve qu'Irène a comme collègue Bénédicte, une enseignante, qui a non seulement une formation de géographe, mais en plus le statut de formatrice et qu'elle s'entend particulièrement bien avec elle, puisqu'elle dit de cette collègue que c'est « *sa bonne amie* ». Cette amitié et collaboration est à la base de tous les starters environnementaux d'Irène. Par ailleurs, quasiment une autre moitié des starters (6) est composée par des arguments liés à des conceptions des finalités de la discipline et essentiellement sur des finalités civiques sur lesquelles elle insiste particulièrement (« *ce qui me plait pour la géographie prospective, c'est que c'est une formation citoyenne, J'ai trouvé que c'était très intéressant surtout au rapport avec la citoyenneté* »). Deux starters concernent les conceptions de l'apprentissage. Irène évoque le côté ludique de la géographie prospective. Elle insiste aussi sur le fait que « *tout ce qu'on voudrait faire passer, les outils, les notions etc passent beaucoup plus*

facilement à travers de la géographie prospective qu'à travers un cours traditionnel de géographie ». L'expérience positive renforce clairement sa sympathie avec la géographie prospective, de laquelle elle dit d'ailleurs « j'adore la géographie prospective » et peut amener à ancrer durablement celle-ci dans ses pratiques.

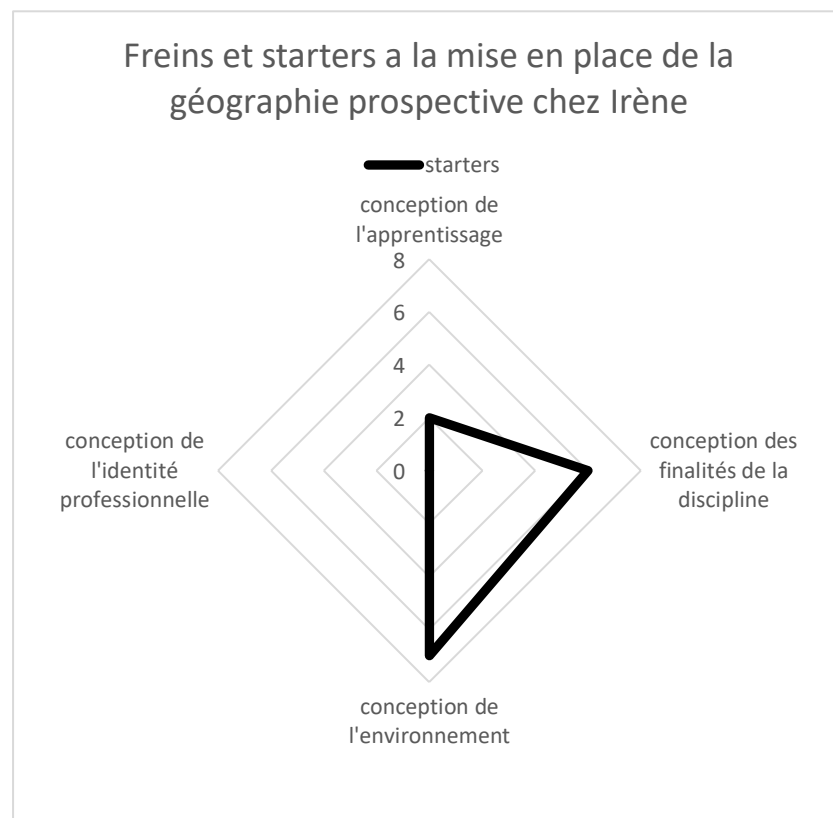


Figure 48: Les freins et les starters à la géographie prospective chez Irène

Situation(s) didactique, milieu(x) et situation (s)
d'enseignement de la géographie prospective dans l'image
déclarée

Irène se positionne assez clairement sur la branche formation du triangle didactique. Le couple qu'elle forme avec ses élèves est extrêmement présent dans son discours sur la géographie prospective, puisque les 2/3 des énoncés qui concernent la professeure sont portés par des formes indirectes et notamment le pronom indéfini « on », qui caractérise toujours le couple professeure-élèves. Ce couple est entretenu par l'affection qu'elle semble porter aux élèves en général, qu'elle appelle d'ailleurs très souvent « *les enfants* » (28 fois au cours de l'entretien). Elle marque son affection avec des énoncés tels que « *c'est ça qui est merveilleux avec les enfants, c'est qu'ils peuvent ouvrir toutes sortes de choses* ». Enfin, il n'y a pas un seul énoncé négatif concernant les élèves. Il semblerait qu'elle leur accorde une grande confiance, ce qui pourrait être un starter caché pour initier la géographie prospective, à rajouter dans les conceptions de l'environnement et celles de l'apprentissage. Par ailleurs, l'expérience menée, qu'elle juge comme très positive, renforce son envie de continuer à faire de la géographie prospective.

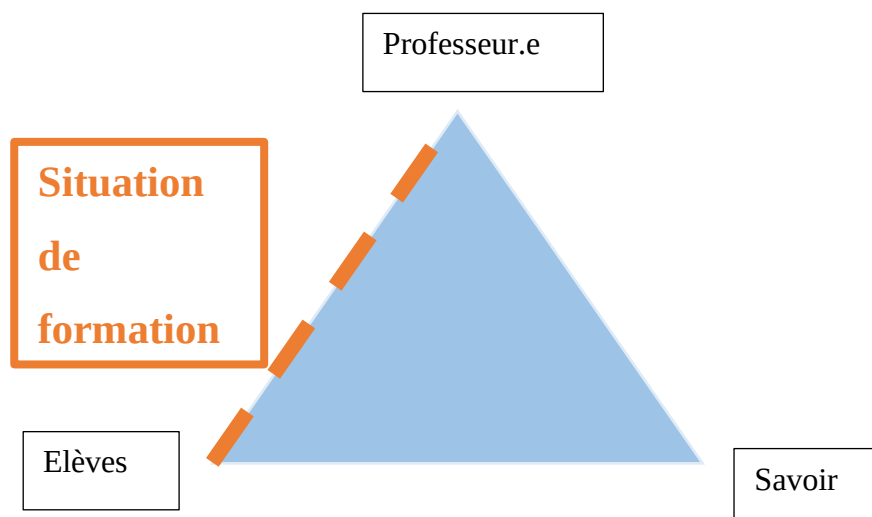


Figure 49 La Situation d'Enseignement-Apprentissage de l'image déclarée de la géographie prospective pour Irène

Elle sait cependant ce qu'elle attend dans les contenus et le précise « *j'attends un imaginaire cadré* ». Elle ne précise pas ce qu'est pour elle cet « *imaginaire cadré* », mais l'image actualisée permet peut-être de le préciser par la suite. Le fait que cet « *imaginaire* » cadré reste flou dans le discours ne permet pas de positionner Irène sur le schéma des conceptions de l'apprentissage. Tout dépend par quoi et comment est cadré cet imaginaire. L'enseignante ? Des documents externes qui diraient une sorte de réalité à utiliser pour les élèves ? A quel point les élèves peuvent-ils prendre des libertés avec ce cadre ?

Le milieu, comme Irène le souligne elle-même dans son discours est assez proche du milieu mis en place pour la géographie ordinaire du cours - « *on manipule les mêmes concepts [...] on travaille sur les mêmes outils* ». Ce qui change pour Irène, c'est tout d'abord la place accordée à la formation citoyenne et la mise en scène « *ludique* » qui permet de faire passer beaucoup mieux « *les outils, les notions [...] qu'à travers un cours traditionnel de géographie* ». De la même façon, dans l'image déclarée, le milieu reste pauvre, mais est enrichi avec les images actualisée et énoncée.

La vision de la citoyenneté

Irène lie la géographie prospective et l'éducation à la citoyenneté. C'est la seule finalité qui apparaît dans son discours quand lui est posée la question « *quelles sont les finalités de la géographie prospective ?* ». Elle reste cependant assez floue dans sa réponse à la question sur le type de citoyenneté à laquelle préparerait la géographie prospective. Dans le reste de l'entretien, les finalités civiques apparaissent « *et donc il y a plein de questions, sur toutes sortes de domaines comment on va manger, comment on va vivre ensemble, comment on va faire en sorte de préserver cette planète et qu'on continue à vivre étant donné qu'on est de plus en plus nombreux, est-ce qu'on peut enfin résoudre ces inégalités sociales profondes [...]* ». Les finalités civiques axiologiques sont donc très importantes, notamment le vivre ensemble et le fait de préserver la planète. Elle dit cependant auparavant que la géographie prospective a cette qualité de leur permettre de se rendre compte que « *tout citoyen peut avoir une idée et la mettre en œuvre pour l'avenir et que quand ils se rendent compte petits de cela, une fois qu'ils*

sont devenus grands je pense que cela leur paraîtra naturel ». Elle reconnaît donc à la géographie prospective le fait d'œuvrer pour une citoyenneté active.

En ce qui concerne sa vision du citoyen du futur, c'est une vision essentiellement axiologique avec 9 énoncés différents répondant à la question « quelles qualités devra avoir le citoyen du futur ? » 6 énoncés se rattachent aux valeurs traditionnelles de la devise française avec des mots comme « liberté », « égalité » et « solidarité ». 3 énoncés se rattachent plutôt au développement durable. L'implication d'Irène dans l'éducation à la citoyenneté est forte, puisque dans son entretien, elle mentionne deux autres actions faites avec les élèves à finalités civiques. Ceci qui explique l'importance qu'elle accorde aux finalités civiques de la géographie prospective.

L'image actualisée

La trame du cours

Irène présente en réalité deux séquences : « les métropoles et leurs habitants », le premier cours de géographie de 6^e, puis « Habiter la ville du futur », le second cours. Ces deux séquences composent l'ensemble du premier thème de géographie « habiter une métropole ». C'est dans la seconde séquence que les élèves ont fait de la géographie prospective. La séquence « Habiter une métropole » est présentée assez rapidement, car la seconde séquence est plus ou moins son prolongement. Dans un premier temps, elle fait construire aux élèves, notamment grâce à leurs connaissances de CM2, la notion d'habiter en la décomposant en 6 fonctions (se déplacer, résider, se loger, travailler, consommer et communiquer). Plusieurs villes sont étudiées et notamment Paris et surtout Sao Paulo, et les élèves font des recherches Internet sur Sao Paulo. La seconde séquence est lancée avec la question « Quel âge auras-tu en 2030 ? » et elle montre ensuite aux élèves « *des projets qui se font* » et « *après c'est l'excitation* ». Les élèves sont mis en ateliers (groupes de « 4 élèves en général ») et chaque groupe doit traiter d'une fonction de la ville de Sao Paulo en 2030, projet qui doit respecter la définition de développement urbain durable, prélevée dans le manuel, « développement qui répond aux besoins des citoyens, sans empêcher celui des générations du futur, en luttant contre l'étalement des villes, les mauvaises conditions d'habitats, les nuisances liées aux transports » (Plaza(dir) & Vautier(dir), 2016, p. p. 182). « *Les élèves doivent ensuite imaginer un espace qui correspondrait à cette fonction et avec ses infrastructures sur une grande feuille de dessin cartonnée et présenter leur travail à l'oral.* »

Situation(s) didactique, milieu(x) et situation (s)
d'enseignement de la géographie prospective dans l'image
actualisée

Le couple enseignante-élèves, éléments moteurs du système didactique, se retrouve dans l'image actualisée. Sur les 53 énoncés où l'enseignante parle d'elle, 28 énoncés (53%) sont des énoncés où elle s'inclut dans le groupe classe en employant le pronom « on » ou même « nous », comme « *A partir de notre livre où on travaille ces thèmes-là, mais dans d'autres villes que Sao Paulo* » ou alors « *Et nous avons travaillé sur un travail au long cours* ». Les autres énoncés où apparaît l'enseignante sont des énoncés où elle se montre en activité. Elle emploie alors le pronom « je », mais elle montre toujours que son action est en corrélation avec celle des élèves en employant les mots « avec » (« *j'ai travaillé sur la ville avec les enfants* »), « sur », les pronoms « leur » comme « *j'ai repris leurs images* » ou en positionnant grammaticalement les élèves en situation de complément d'objet direct « *j'ai commencé à les sensibiliser* ». Le lien didactique et l'interaction des acteurs sont très souvent soulignés avec ces formules. 53 énoncés concernent seulement les élèves. Les élèves sont avant tout montrés en action, avec une insistance sur le fait que ce sont eux qui sont aux commandes « *Ils ont fait eux-même* », « *pour qu'ils se lancent oui* », « *je voulais qu'ils aient des idées* », « *parce qu'après à l'oral, ils expliquent à la classe* ». Seuls 14 de ces énoncés font effet d'un constat (26%) et souvent l'enseignante les emploie pour signaler qu'ils « *ont eu* » un élément du milieu à leur disposition (« *Alors eux, ils ont une contrainte différente* », « *Ils ont eu pour résider, pour se loger, ils ont eu Mumbaï* ». La forte relation enseignante/élèves, renforcée dans l'image actualisée, confirme le modèle de situation didactique de formation déjà largement pressentie dans les images déclarées des géographies ordinaire et prospective.

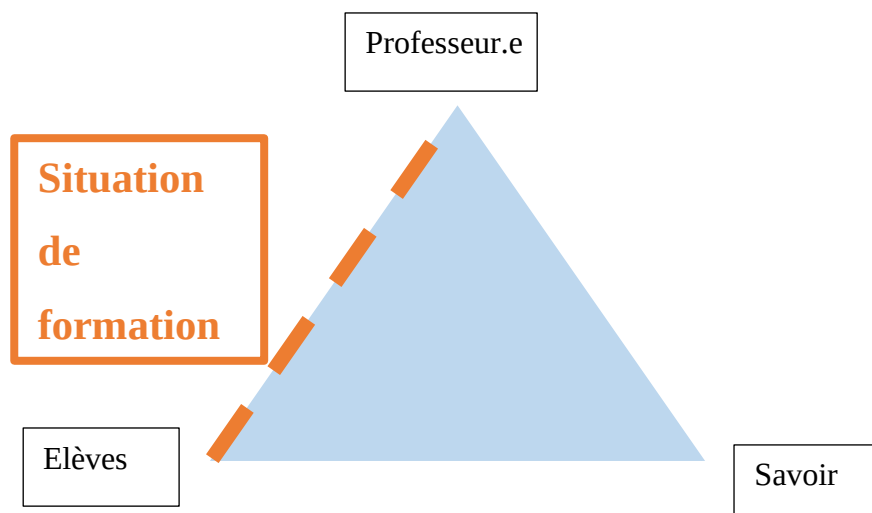


Figure 50 : La situation d'enseignement-apprentissage pour l'image actualisée de la géographie prospective chez Irène

Par ailleurs, un seul énoncé est un constat négatif « *ils écoutent pas forcément les interventions de chaque enfant* ». Ce fait montre qu'Irène considère son expérience de géographie prospective comme réussie. Les énoncés négatifs concernant les élèves étaient beaucoup plus importants dans l'image déclarée de la géographie ordinaire.

Le milieu est moins présent en terme d'énoncés que la relation élèves-professeure, mais il transparait dans le discours. Le mot « *imaginer* » est répété 18 fois, quand elle commente les affiches des élèves. Le milieu est en réalité très varié. 3 lieux sont utilisés : la classe, la salle pupitre et celui où les élèves font leurs devoirs. Pour ce qui est des objets matériels, elle cite Internet, le manuel, les images. Les mises en scènes sont aussi nombreuses : le travail en groupe, la préparation d'un dessin, le débat, la présentation d'un oral. Un seul habitus est ici cité : l'affichage des travaux dans la classe. Les jeux d'apprentissages présentés sont donc multiples. Ce milieu, avec l'obligation de présenter un projet-dessin à l'oral devant un groupe, qui va critiquer le travail, notamment par rapport à des demandes établies préalablement par une « instance supérieure », l'enseignante ayant donné des consignes très précises à l'oral et sur la fiche d'évaluation distribuée, peut faire penser au jeu épistémique source du bureau d'études, influencé par la géographie appliquée (Phlipponneau, 1960) avec de forts enjeux civiques.

Ces images issues du discours de l'enseignante se rejoignent donc : réussite de l'expérience, importance des finalités civiques et modèle didactique de la formation, alternance entre deux modèles d'apprentissage, celui de l'imprégnation et de la maeïutique . Elles sont désormais à comparer avec l'image énoncée, celle du scripteur, à travers ses écrits, qui apparaît dans les corrections données par Irène sur les fiches d'évaluation collée au dos des affiches des élèves.

L'image énoncée

Description des écrits fournis

10 affiches¹⁴ faites par les élèves ont été prises en photo avec, collée à leur recto, la fiche de notation remplie par Irène. J'ai utilisé aussi les documents de référence qu'elle m'a signalés et qui, la plupart du temps, sont dans le manuel (Plaza(dir) & Vautier(dir), 2016)¹⁵.

- Description de la fiche de notation Son titre est « réaliser une affiche »

Les consignes sont les suivantes :

« -son titre doit nommer la fonction urbaine sur laquelle vous avez réfléchi

- Présentez les difficultés aujourd'hui à Sao Paulo pour cette fonction

- Expliquez ce qu'est le développement durable urbain

-Présentez vos solutions inventives et durables pour 2030. »

¹⁴ Les affiches, leur description et la transcription des fiches d'évaluation sont dans les sources. J'ai réuni dans deux tableaux différents les appréciations d'Irène et les notes mises aux élèves, qui font bien partie de l'image énoncée

¹⁵ Voir annexes

La grille de notation comporte un titre « grille de notation : géographie prospective : habiter Sao Paulo, métropole durable en 2030 » et se présente ainsi :

	Points	Remarques
Mise au travail		
Une bonne coopération	/2pts	
Un travail dans le calme	/2pts	
La présentation		
Le titre en grand	/1pt	
Un ensemble bien construit et équilibré	/1pts	
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	/2pts	
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	/3pts	
Le contenu		
La fonction urbaine	/1pt	
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	/1pt	
Définition du développement durable	/1pt	
Des solutions inventives et durables pour 2020	/6pts	
TOTAL		

L'enseignante a complété chacune des grilles de notation à la main et au feutre rouge. Une note est attribuée à chaque groupe et est parfois différenciée entre les élèves. Certains élèves ont moins de points que d'autres, les prénoms sont alors indiqués. Des points d'oral ont parfois été rajoutés pour certains élèves en bas de la grille.

	Affiche 1	Affiche 2	Affiche 3	Affiche 4	affiche 5	affiche 6	Affiche 7	Affiche 8	Affiche 9	Affiche 10
	Remarques	Remarques	Remarques	Remarques	Remarques	Remarques	Remarques	Remarques	Remarques	Remarques
Mise au travail										
Une bonne coopération	Oui	TB	TB	Un démarrage difficile pour la répartition des tâches	Oui	TB	oui	Un démarrage difficile	Certains ont travaillé plus que d'autres !	Oui
Un travail dans le calme	Oui	TB	TB	Oui	Oui	TB	oui	Pas à toutes les séances	Parfois bavards	Oui
La présentation										
Le titre en grand	Oui et original	Oui	Pas assez visible !	Oui	Oui	Correct	oui	Oui, mais il pouvait être plus visible	Oui	Oui
Un ensemble bien construit et équilibré	Une bonne construction en deux parties	Oui	Oui	Il reste des vides	Un peu de vide	Quelques vides	oui	La piscine sort un peu trop de l'affiche	Oui	Bien
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	Assez bien	Certains sont illisibles	Trop petits !1	Oui	Oui mais la légende des immeubles est trop petite	XXXXX petits	Textes parfois trop petits	Vos textes ne sont pas écrits assez grands	B	Bien pour les longs textes, mais trop petits pour vos explications
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	Oui	Oui	Oui, attention aux trop petits détails	Oui	Oui	Oui	Oui	Vos dessins ne sont pas assez appliqués et soignés	B	Bien

Le contenu	Affiche 1	Affiche 2	Affiche 3	Affiche 4	affiche 5	affiche 6	Affiche 7	Affiche 8	Affiche 9	Affiche 10
La fonction urbaine	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	oui	Loisirs à part	Oui	B	Oui
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	oui	Oui	B	Oui
Définition du développement durable	Nuance au lieu de « nuisance »	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	oui	Oui	B	Oui
Des solutions inventives et durables pour 2020	Il s'agit surtout d'une seule solution : remplacer les bidonvilles par des immeubles multifonctions	De belles idées pour les moyens de transport, mais vous n'avez pas imaginé un nouveau plan de transport dans la ville	Vos dessins ne sont pas toujours assez explicites, mais vos explications orales ont été très claires	Vous n'expliquez pas comment sera déposé dans la ville le shweeb ni comment seront accessibles les voitures électriques	Vos tubes sont très inventifs, mais il manque quelques informations pour vos véhicules électriques	Il fallait bien insister que vous deviez réfléchir à un remplacement des favelas par des quartiers plus agréables et confortables	Vous pouviez au moins imaginer un troisième aménagement !	De beaux aménagements, mais seule la gratuité permet d'attirer tout le monde : ceci peut fonctionner pour les pauvres, mais pas assez pour les riches	oui	Vous n'expliquez pas assez que toutes les grandes avenues seront bordées de plantations
TOTAL			+ 1 pour l'oral			Un point pour l'oral				

Tableau 12 : Les notations des grilles d'Irène

Les notes de de la grille de notation classées par type d'actions demandées aux élèves					
	Nombre de points maximum accordés	Pondération dans la note maximum	Moyenne des points obtenues par les élèves	Pondération dans la note moyenne	Écart-type
La présentation/ la réalisation graphique					
Le titre en grand	1	5%	0,90	5%	0,21
Un ensemble bien construit et équilibré	1	5%	0,80	5%	0,26
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	2	10%	1,35	8%	0,41
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	3	15%	2,75	16%	0,63
La fonction urbaine	0,5	3%	0,95	3%	0,16
Total	7,25	36%	6,275	37%	1,67
Régulation des attitudes					
Une bonne coopération	2	10%	1,70	10%	0,48
Un travail dans le calme	2	10%	1,80	11%	0,42
Total	4	20%	3,5	21%	0,90
Rappel de notions vues en cours					
Définition du développement durable	1	5%	0,95	6%	0,16
La fonction urbaine	1	5%	0,95	3%	0,16
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	0,5	3%	1,00	6%	0,00
Total	2,5	13%	2,43	14%	0,32
Inventer, imaginer des solutions pour demain					
Des solutions inventives et durables pour 2030	6	30%	4,55	27%	0,72

Tableau 13: Les notes de la grille de notation classés par type d'actions demandées aux élèves

Les documents fournis doivent d'abord être replacés dans leur contexte. Irène a décroché les affiches faites par les élèves des murs de sa classe pour les montrer et les commenter. Elle dit que les élèves travaillent par groupes de 4 et qu'elle a 3 classes. Si on calcule qu'une classe de 6^e a entre 20 et 28 élèves, les élèves d'Irène ont dû produire entre 15 et 21 affiches. Le corpus obtenu représente donc la moitié des affiches produites. Irène les a sans doute choisies pour leur effet visuel en partie et parce qu'elle a estimé que les élèves avaient bien réussi le travail. Elle n'en dit rien, cependant une des affiches a obtenu une note de 12,5/20, ce qui est assez faible par rapport à d'autres et ce qui peut laisser à penser que la note obtenue par les élèves n'a pas été la seule à préposer au choix des affiches affichées. L'autre raison pour laquelle Irène afficherait certains travaux dans sa classe pourrait être de fixer certains savoirs durablement chez les élèves. En effet, ceux-ci les auraient constamment devant les yeux. Or, Irène a demandé aux élèves d'indiquer la fonction de la métropole étudiée dans le titre de l'affiche et obligatoirement la définition de développement urbain durable. Ce choix préalable a sans doute des conséquences sur les notes et les observations mises par Irène. Le risque est de trouver une plus grande conformité des élèves à ce qui était demandé, notamment dans la réalisation technique de l'affiche, les autres travaux ayant été écartés. Ces affiches ne peuvent donc renseigner que très partiellement sur les élèves, mais elles apportent des informations supplémentaires sur Irène.

- Analyse des grilles de notation

La grille de notation dans son ensemble peut être considérée comme une partie de la règle explicite du jeu d'apprentissage lié à la géographie prospective. Les consignes données à l'oral sont perdues en partie, même si l'image actualisée nous renseigne partiellement sur celles-ci. A la lecture de la fiche, il semble qu'Irène demande 4 types d'actions aux élèves. Elle leur conseille tout d'abord de réguler leur attitude et d'avoir une « *bonne coopération* » et un « *travail dans le calme* ». Elle leur demande ensuite de réaliser un objet technique, l'affiche, et leur impose certaines règles rigides quant à la charte graphique. Elle les place dans l'obligation de réemployer certaines

notions vues dans le chapitre ou dans le précédent, notamment la définition de développement urbain durable et la liste des fonctions urbaines. Enfin, elle leur suggère d’être inventifs et d’imaginer des « *solutions inventives et durables* ».

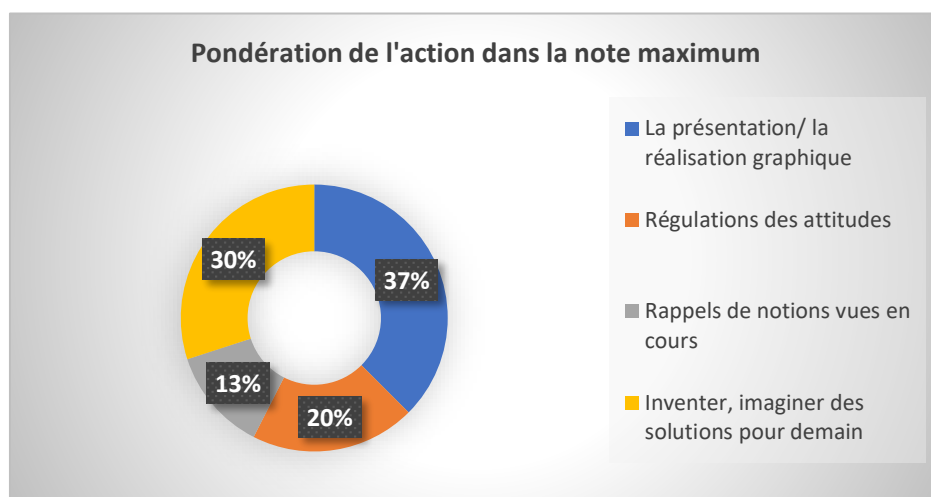


Figure 51: Pondération de l'action dans la note maximale dans les évaluations d'Irène

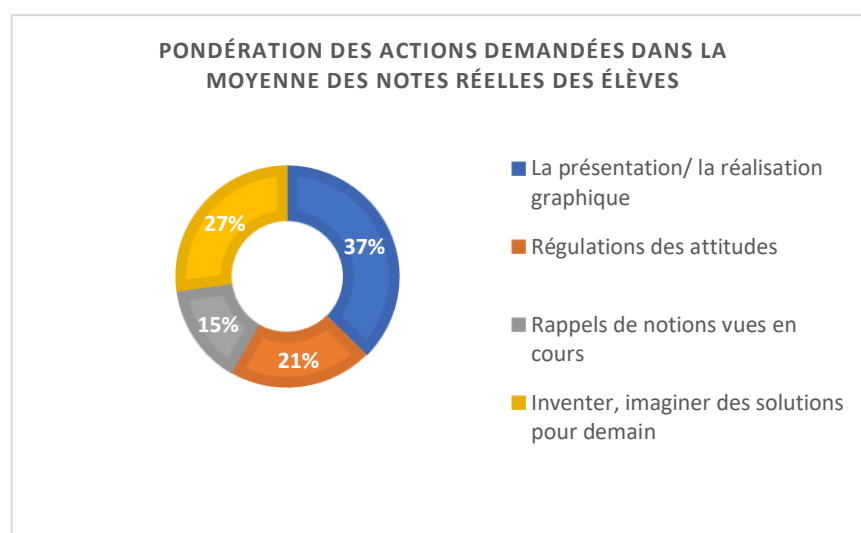


Figure 52: Pondération des actions demandées dans la moyenne des notes réelles des élèves dans les travaux des évaluations d'Irène

La place accordée à la réalisation technique et à la présentation de l’affiche est très importante. Les énoncés liés à celles-ci sont très présents : ils représentent 6 cases du tableau sur les 10 et un rappel des consignes au-dessus du tableau sur 4 (dans le tableau : « *Le titre en grand* », « *Un ensemble bien construit et équilibré* », « *Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré* », « *la fonction urbaine* » et dans les consignes « *son titre doit nommer la fonction urbaine sur laquelle vous avez réfléchi* ». J’ai placé la fonction urbaine à deux endroits en divisant en 2 la note soit obtenue, soit maximum pour garder un total sur 20. Elle est placée dans la présentation/réalisation graphique, puisqu’Irène reproche dans les commentaires à certains élèves de ne pas avoir noté l’intégralité du titre, et dans « *rappel de notions vues en cours* », puisque l’objectif est aussi le réemploi des fonctions urbaines vues au chapitre précédent et leur mémorisation sur le long terme pour les élèves. Le respect de ces consignes représente 7,5 points sur les 20 potentiels pour les élèves, soit 38% de la note possible. Dans la moyenne des notes réellement obtenues par les élèves, la présentation représente aussi 38% de l’ensemble. Pour les affiches sélectionnées, le contrat didactique explicite pour la charte graphique a été plutôt bien respecté. La note moyenne obtenue pour les élèves, si on additionne l’ensemble des rubriques qui se rapporte à la présentation/réalisation graphique, est de 6,275 sur 7,5, soit 83% de la note maximum. Les écarts-types dans les notes sont assez faibles (0,21 pour « *le titre est grand* » et 0,16 pour la « *fonction urbaine* ». « *Un ensemble agréable au regard et coloré* » présente l’écart type le plus élevé avec 0,63 ». Outre le fait que la rubrique est sur 3 points et donc que l’amplitude de la note est plus large, Irène reproche à certains élèves « *Vos dessins ne sont pas assez appliqués et soignés* » et « *Oui, attention aux trop petits détails* ». Ces commentaires soulignent l’importance pour l’enseignante d’obtenir de belles affiches. Les écarts-types pour « *un ensemble bien construit* » et « *des textes lisibles, mais sans trop de fautes* » sont respectivement de 0,26 et de 0,41. Pour le premier énoncé, Irène n’a pas donné aux élèves l’ensemble des points parce qu’elle leur reproche des « *vides* » ou des morceaux de papier collés qui dépassent trop du cadre. L’importance d’obtenir de belles affiches dans la norme se retrouvent aussi dans ces commentaires. Pour le second énoncé, « *des textes lisibles, mais sans trop de fautes* », Irène n’a pas donné l’ensemble des points aux affiches dont les commentaires étaient trop petits. En revanche, elle ne reproche pas

l'orthographe à certains élèves, alors que certaines affiches comportent de nombreuses fautes (affiche 5 et affiche 9). L'orthographe semble donc être un critère secondaire de notation, contrairement au graphisme des affiches.

En ce qui concerne la régulation des attitudes, elle représente avec deux rubriques de la grille d'observation « *une bonne coopération* » et « *un travail dans le calme* », 20% de la note maximum. Le contrat a été visiblement bien compris par les élèves sélectionnés puisque la régulation d'attitude représente en moyenne 21 % de la note effective obtenue, avec une moyenne de 3,5 sur 4 points. Les écarts-types sont faibles, chacune des deux rubriques, sur 2 points, obtenant entre 0,4 et 0,5. Seuls trois groupes n'obtiennent pas les points maximum, Irène leur reprochant un « *démarrage difficile* » (affiches 4 et 8), un manque d'équilibre dans la répartition des tâches (affiche 9) et d'avoir été trop bruyants où bavards (affiches 8 et 9).

Pour ce qui est du rappel des notions vues en cours, cette catégorie compte pour 13% de la note maximum et a été très bien comprise et réalisée par les élèves sélectionnés, puisque la catégorie représente 15% de la note finale. La rubrique « *les difficultés de Sao Paulo* » enregistre le plus fort taux de réussite (100%), alors que les deux autres rubriques, « *définition du développement durable* » et « *fonction urbaine* » plafonnent à 95%. En effet, un groupe (affiche 1) s'est trompé sur un mot important de la définition de Développement durable et un autre a oublié dans le titre de parler des loisirs (affiche 7).

Inventer, imaginer des solutions durables n'est représenté que par un seul énoncé de la grille « *Des solutions inventives et durables pour 2030* » et un seul énoncé dans les consignes au-dessus de la grille « *présentez vos solutions inventives et durables pour 2030* », mais compte pour 6 points. Cette action arrive en deuxième dans la pondération de la notation. Elle représente 30% de la note idéale et 27% de la moyenne des notes obtenues par les élèves, soit une différence de 3%, ce qui est l'écart constaté le plus grand dans les pondérations entre note idéale et note moyenne des élèves. Cette demande a été la moins réussie par les élèves dont l'affiche a été sélectionnée. L'écart-type (0,72) est un des plus importants et la note est la plus commentée dans les affiches.

Il y a peu de commentaires positifs dans cette rubrique, puisqu'ils sont au nombre de 4 pour les 10 affiches et seule l'affiche 9 a un commentaire entièrement positif, mais laconique « *Oui* ». Les élèves sont les seuls à avoir obtenu les 6 points de la question. Les autres appréciations positives sont toutes atténuées par une appréciation négative, derrière la conjonction de coordination « *mais* ». Elles portent sur l'inventivité ou la beauté des aménagements choisis.

Les commentaires négatifs peuvent être en répartis en 4 catégories : un manque d'explications, des solutions peu convaincantes, pas assez d'aménagements proposés et des solutions qui ne rentrent pas dans le contrat implicite passé avec l'enseignante. Irène fait un seul reproche au travail de chaque groupe, ce qui doit être un choix, puisqu'elle ne soulève pas certains problèmes qu'elle relève pourtant dans certaines affiches pour d'autres affiches. Par exemple, elle reproche au groupe de l'affiche 8 de penser que la gratuité attirera les riches et les pauvres, mais ne le fait pas pour l'affiche 7, qui propose la même solution. Elle préfère souligner pour l'affiche 7 le manque d'aménagement proposé.

4 groupes sur 10 se voient reprocher des solutions imprécises (« *Vos dessins ne sont pas toujours très explicites* », « *il manque quelques informations pour vos véhicules électriques* »). 3 groupes sur 10 sont sanctionnés pour un manque de solutions d'aménagement pour transformer la ville en 2030 (« *Il s'agit d'une seule solution : remplacer les bidonvilles par des immeubles multifonctions* », « *vous pouviez imaginer un troisième aménagement* »). Elle critique un groupe pour une solution peu convaincante « *mais seule la gratuité permet d'attirer tout le monde : ceci peut fonctionner pour les pauvres, mais pas assez pour les riches* ». Enfin, elle reproche au groupe de l'affiche 6 « *vous deviez réfléchir à un remplacement des favelas par des quartiers plus agréables et confortables* ». Pour rappel, ce groupe devait travailler sur les fonctions « Résider et se loger à Sao Paulo ». Or, pour cette fonction, Irène a imposé la photographie de la favela d'Héliopolis, comme elle le signale dans l'entretien « *Alors eux, ils ont une contrainte différente, vous devez trouver une solution pour occuper cet espace-là qui casse la ségrégation socio-spatiale que nous avons relevée* ». Les élèves doivent donc imaginer un quartier sur le terrain en friche entre les deux quartiers. Or, les élèves de de l'affiche 6 ont imaginé, entre autres, une île pour loger les habitants des

favelas, ce qui ne répond pas à la consigne donnée à l'oral. Cette remarque pose la question du monde de demain projeté par la mise en scène, le contrat didactique et les documents.

- Image du monde projeté

L'analyse de l'image énoncée, construite par le chercheur à travers les écrits, pose la question du monde futur projeté par l'enseignante aux élèves. En effet, certaines consignes orientent fortement le travail de l'élève, tout comme certains documents étudiés au préalable.

Le commentaire d'Irène « *insister que vous deviez réfléchir à un remplacement des favelas par des quartiers plus agréables et confortables* » laisse supposer que le choix imposé aux élèves est de détruire les favelas. Elles sont de plus présentées dans l'étude du manuel faite préalablement avec les élèves comme des espaces extrêmement négatifs et opposées dans la page suivante à des projets d'architecture présentant une ville verticale et modernisée. (Doc_ref_Irène 2). Enfin, elle fait noter à chaque groupe d'élèves sur leur affiche la définition de « développement urbain durable » dans laquelle il est noté qu'il faut lutter contre l'étalement urbain. Le débat politique et géographique sur l'espace et son occupation, la place de l'Etat ou du « géopouvoir », celle des occupations illégales, notamment par les populations les plus pauvres et du droit à la ville (Lussault, 2017), qui se pose avec plus d'acuité encore dans les villes du sud (Didier & Philifert, 2019) est occulté. Au Brésil, la question est particulièrement politique et d'actualité. Certains géographes militent pour la conservation des bidonvilles, partie intégrante de la ville tant de son espace que de son histoire et montrent que les populations pauvres ne peuvent pas payer les services attenants à des quartiers soumis aux taxes foncières (Goncalves Soares, 2016). Irène efface donc pour les élèves la complexité de la situation des habitants des bidonvilles et les débats suscités pour se focaliser sur les difficultés à vivre dans un quartier pauvre et à être pauvre et elle se conforme ainsi à la tradition de la géographie scolaire neutralisée. Ce discours rejoint la nécessité d'être solidaire, qu'elle évoque plus tard dans les qualités du citoyen de demain. Le monde de demain projeté est un monde où l'urbanisme efface la marque

dans l'espace de la pauvreté et des « *inégalités sociales profondes* » qu'elle cite et déplore dans son entretien.

C'est aussi celui d'une ville verticale. Par ailleurs, elle souligne dans l'entretien qu'elle demande aux élèves d'utiliser aux moins deux exemples vus en cours. Les documents de référence, outre la présentation obligatoire d'une ville verticale comme développement urbain durable, met en avant le remplacement des véhicules à essence par des véhicules électriques (Doc_ref_Irène 1) et le développement de l'agriculture en ville que ce soit grâce à des fermes urbaines ou des jardins sur le toit (Doc_ref_Irène 3). Cette règle du contrat didactique a été parfaitement comprise par les élèves, puisque tous ces exemples se retrouvent dans leur affiche. Il y a peu d' « invention » de leur part qui ne serait pas inspirée par les documents de référence.

Et par ailleurs, leur créativité n'est pas toujours valorisée, au moins dans les commentaires. En effet, Irène demande aux élèves qui ont réalisé l'affiche de préciser ce qu'est le *schweeb*, sorte de capsule individuelle, comment il fonctionne (affiche 5), ainsi que des précisions pour les tubes de l'affiche 6. Il y a peut-être ici une sorte de contradiction entre la règle du jeu écrite posée par la grille d'évaluation et la règle implicite, précisée plutôt à l'oral et il aurait été intéressant d'assister à la séance et de relever les interactions entre l'enseignante et les élèves pour le préciser. L'imagination des élèves est aussi freinée par le fait qu'ils expliquent leur affiche à l'oral à leurs camarades et que ceux-ci doivent vérifier « *que leur projet est viable* ». L'imaginaire est ici encadré, comme Irène le précisait dans l'image déclarée de la géographie prospective. Il est encadré par les études faites au préalable qui encouragent les élèves à se projeter dans un monde « durable » fait de villes verticales, d'agriculture urbaine, d'une mobilité préservée, mais avec des véhicules électriques et où les différences sociales ont été atténuées. Par ailleurs, les consignes écrites bornent le travail, tout comme les interactions verbales des autres élèves lors de la présentation orale et sans doute de l'enseignante.

Le type de prospective envisagée ici est une prospective à relativement court terme, Irène en précise les raisons dans l'entretien et qui s'appuie sur des réalités technologiques déjà existantes. Le travail en groupe, à partir de documents étudiés en classe, avec des consignes données et un jeu épistémique source qui serait celui du

bureau d'études, laisse entrevoir une situation d'apprentissage, même si l'aspect formation ne s'efface pas totalement. L'observation de la situation dans la classe aurait pu renseigner sur cet aspect. Trois types de savoirs différents sont ici en jeu : la régulation du travail de groupe, la réalisation graphique et des savoirs géographiques.

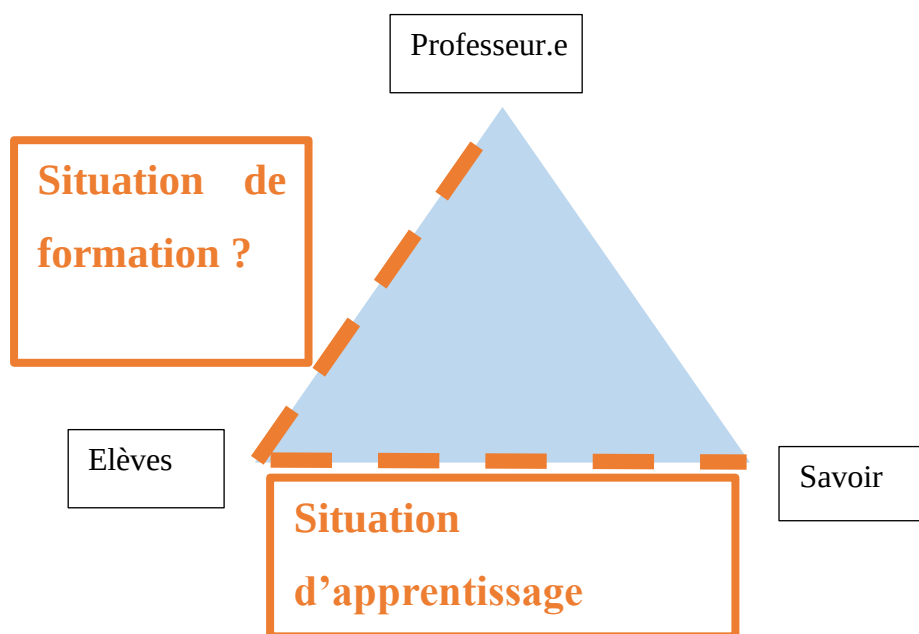
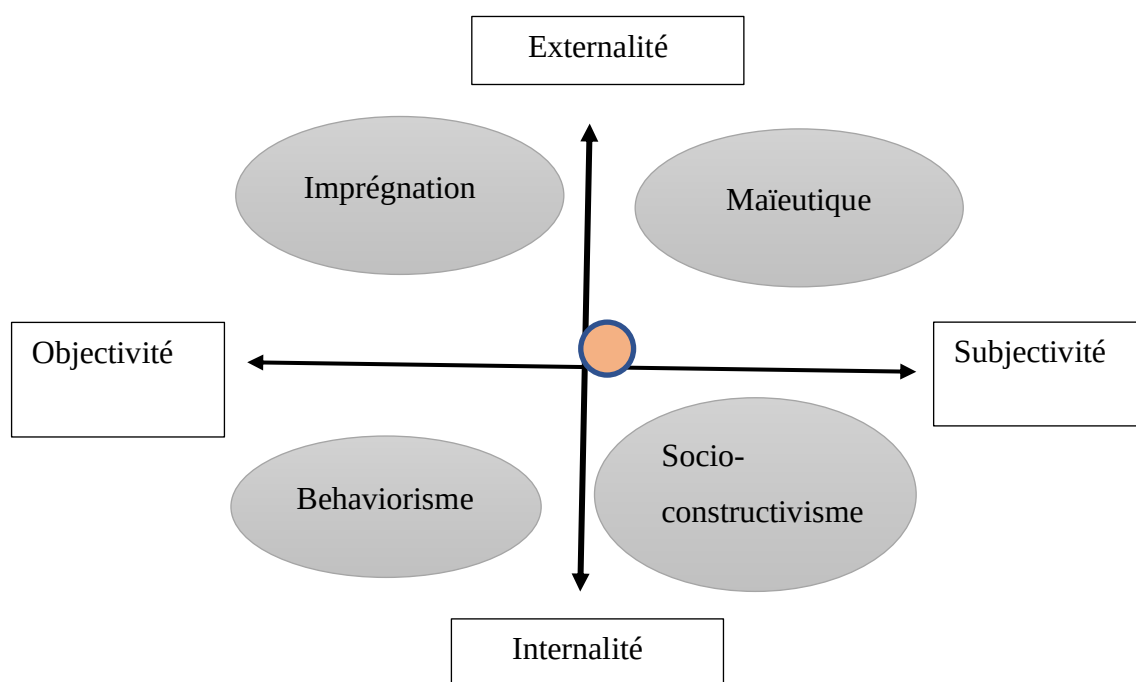


Figure 53 : Situation D'Enseignement-Apprentissage pour l'image énoncée d'Irène

Si on se réfère aux conceptions de l'apprentissage, l'externalité de l'apprentissage est forte. Les élèves disposent d'un espace de liberté, mais doivent se conformer à une certaine vision de la société de demain, d'où l'expression « *imaginaire cadré* ». La posture, plus ou moins contrôlante, de l'enseignante et le cadrage imposé par les documents laissent trois options possibles : l'imprégnation, la maïeutique ou la conception socio-constructiviste. Il semble d'ailleurs que dans l'ensemble du déroulé des deux chapitres présentés, Irène passe par différentes façons d'enseigner. Elle laisse par moment les élèves en autonomie face aux documents du manuel. Ils doivent parfois d'ailleurs faire certaines études à la maison. Le travail de groupe qui finalise le chapitre sur la ville de demain repose sur une forme de maïeutique ou d'imprégnation, si Irène intervient beaucoup, ou sur une conception socio-constructiviste si elle laisse aux élèves une relative autonomie. Seule l'observation dans la classe aurait permis de trancher ou d'étudier le cas échéant les basculements entre différentes façons d'enseigner.



 Positionnement d'Irène, alternant possiblement entre trois conceptions de l'apprentissages

Figure 54: les conceptions de l'apprentissages D'Irène pour l'image énoncée de la géographie prospective

Les contenus demandés aux élèves dans ces séances de géographie prospective ne sont pas exclusivement géographiques, mais certains sont clairement liés à l'éducation à la citoyenneté, notamment quand elle insiste sur le fait de devoir réduire les différences sociales dans la ville. Cet état de fait est peut-être lié au jeu épistémique source choisi qui est celui du bureau d'études. Dès le début de son discours sur la géographie prospective, Irène lie la géographie prospective et l'éducation à la citoyenneté et notamment au vivre ensemble et au développement durable. L'activité proposée semble donc entrer en raisonance avec sa conception de la citoyenneté.

Conclusion pour le portrait d'Irène

Le profil d'Irène est atypique, étant le seul le profil de situation didactique de formation. A la base, la géographie prospective ne heurte pas ses conceptions, tant des finalités de la discipline, que de l'apprentissage, mais plutôt les renforce. De plus, elle fait peut-être référence à plusieurs reprises, mais de manière peu explicite aux situations-problèmes, qui ont été un des moyens de remettre en cause le modèle pédagogique positiviste dans les années 1990-2000. Le processus qui la pousse à intégrer l'innovation serait donc issu d'une réflexion ancienne et ancrée. Son expérience et sa rigueur dans l'encadrement des élèves lui permettent de juguler un imaginaire qui pourrait pousser les élèves dans des chemins qu'elle estimerait de traverser. Se pose cependant la question de cet « *imaginaire encadré* ». Les négociations proposées aux élèves restent toutes relatives. Les images déclarées et actualisées laissent imaginer une enseignante qui laisse aux élèves une grande marge de liberté et de créativité, même si elle signale tout de suite que l'imaginaire est encadré. La situation d'apprentissage-enseignement qui se dégage est alors celle d'une situation de formation. Cependant, celle-ci est corrigée par l'image énoncée, qui montre l'importance du cadrage des élèves, notamment au travers des documents et des consignes donnés par l'enseignante. L'attitude en cours de l'enseignante auprès des élèves reste l'inconnue pour savoir si le milieu impose une situation d'apprentissage-enseignement, qui serait celle de l'apprentissage. Force est cependant de constater que la marge entre le discours oral et les écrits fournis est importante.

3.2.2.2 Cynthia ou la difficulté à basculer

Cynthia enseigne la géographie depuis 1994. Elle a commencé par enseigner à l'université dans le cadre de son doctorat, puis à partir de 2006, elle enseigne en collège, tout en gardant des vacances à l'université. Elle enseigne dans un « collège normal », c'est à dire sans « classement particulier », contrairement à son précédent collège « classé REP+ ». Elle n'en dit pas plus sur les élèves.

L'image de la géographie ordinaire dans le cours

Sympathie déclarée avec la discipline

Cynthia se présente résolument comme une géographe. Elle l'affirme d'ailleurs aux élèves « *Je leur dis, c'est ma spécialité* ». Elle dit même avoir peu de compétences en Histoire, à tel point qu'elle évite de prendre des 6^e, parce qu'elle se sent incompétente sur l'Antiquité pour laquelle « *ses connaissances sont très limitées* ». Elle est donc très sûre de son savoir en Géographie.

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s) d'enseignement

Ce qui frappe dans le discours de Cynthia, c'est la notion de confiance : « *Les points forts de mes élèves c'est qu'ils me font confiance* », « *ils me font confiance et ils se laissent aller là où je veux les emmener* ». Elle semble privilégier fortement la relation élève/professeur. D'ailleurs le savoir reste en retrait dans ce discours. Si les élèves échouent, c'est à cause des « *freins qu'ils se mettent tout simplement parce qu'ils n'aiment pas la géographie* ». Les élèves préféreraient l'Histoire parce que « *peut-être parce qu'ils ont eu des enseignants historiens et la géo c'est un truc on comprend rien* ». Pour elle, la personnalité, les compétences de l'enseignant.e sont primordiales pour acquérir des compétences disciplinaires. Par ailleurs, parfois c'est bien le savoir qui échappe à la classe. Elle est déçue parce que les élèves préfèrent une leçon d'histoire à des leçons de géographie qu'elle a pris un grand plaisir à concevoir et surtout à enseigner. La situation didactique mise en place serait donc plutôt tournée vers la

formation, la relation élèves-professeur. L'analyse plus précise du texte semble confirmer cela. Les entrées où l'enseignante se met en scène sont les plus nombreuses (27). Elle utilise pour un 1/3 des verbes d'action et pour un 1/3 le pronom indéfini qui la place au milieu du groupe classe qu'elle constitue avec les élèves, autre indice qu'elle privilégie la relation élèves/professeure. Le reste des entrées se partage entre verbes qui expriment une opinion et verbes qui expriment une constatation. Les élèves arrivent en deuxième position. Les élèves sont quasiment toujours présentés comme actifs (89% des propositions sur 18 entrées), mais de façon assez déconnectée du savoir avec des énoncés comme « *ils bossent* », « *ils ont réussi à progresser* », « *les freins qu'ils se mettent* ». Le seul énoncé relié à un savoir est qu'« *ils réussissent à faire, à réaliser une carte compliquée avec tous les figurés* ». Le savoir semble être le Fou ou le Mort dans l'image déclarée de la géographie ordinaire puisque elle lui attribue peu de place dans son discours et que, malgré tous les efforts faits par Cynthia pour faire apprécier la géographie à ses élèves, ils continuent à préférer l'histoire, « *la géographie on comprend rien et donc quand on sort des cartes ils comprennent rien, ils n'aiment pas* ». Les élèves ne se souviennent pas des leçons de géographie qu'elle a jugées marquantes. Elle raconte notamment que « *l'année dernière, en fin d'année, à des 4e, j'ai demandé quel a été votre chapitre préféré et donc j'avais beaucoup travaillé sur un chapitre sur les États-Unis et la mondialisation en essayant de faire de la géohistoire. J'étais très très contente de moi et je me suis dit, c'est ça qui va sortir ou alors un chapitre sur l'Ethiopie, je leur avais fait découvrir l'Afrique etc. Et j'étais contente de moi. J'avais adoré enseigner ça. Et là, ils m'ont sorti la Révolution Française. Donc, je leur dis, ben il n'y a pas des chapitres de géo que vous avez aimés ? Non, on n'aime pas la géo. Donc, alors je leur dis le chapitre sur les États-Unis, c'était quand-même sympa... Non* ».

Les énoncés concernant le milieu arrivent en 3^e position et se répartissent entre outil et habitus à prendre (lire une carte, faire une carte complexe, lire un graphique). Le milieu présenté où la carte, tant dans l'étude que dans la réalisation, est importante, tout comme le graphique, semble montrer que le jeu épistémique source est celui de la géographie humaine de Pierre George, avec une importance des graphiques et des statistiques. Elle rattache l'analyse des graphiques presque exclusivement à la géographie, puisque quand la chercheuse lui fait remarquer qu'il y a aussi des

graphiques en histoire, elle répond « *mais on en fait moins en histoire* » [...] *Je trouve qu'en histoire, on va plutôt regarder une vieille affiche de propagande, une vieille photographie* ».

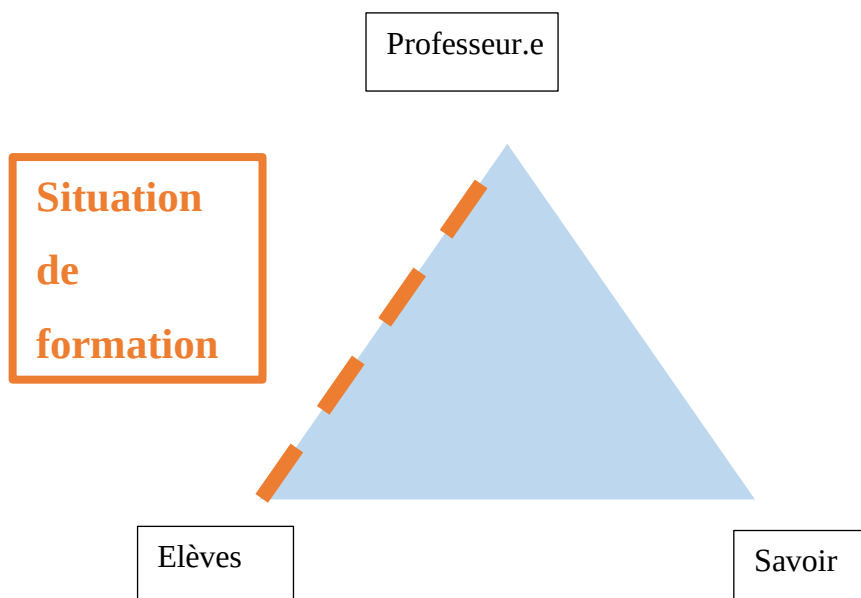
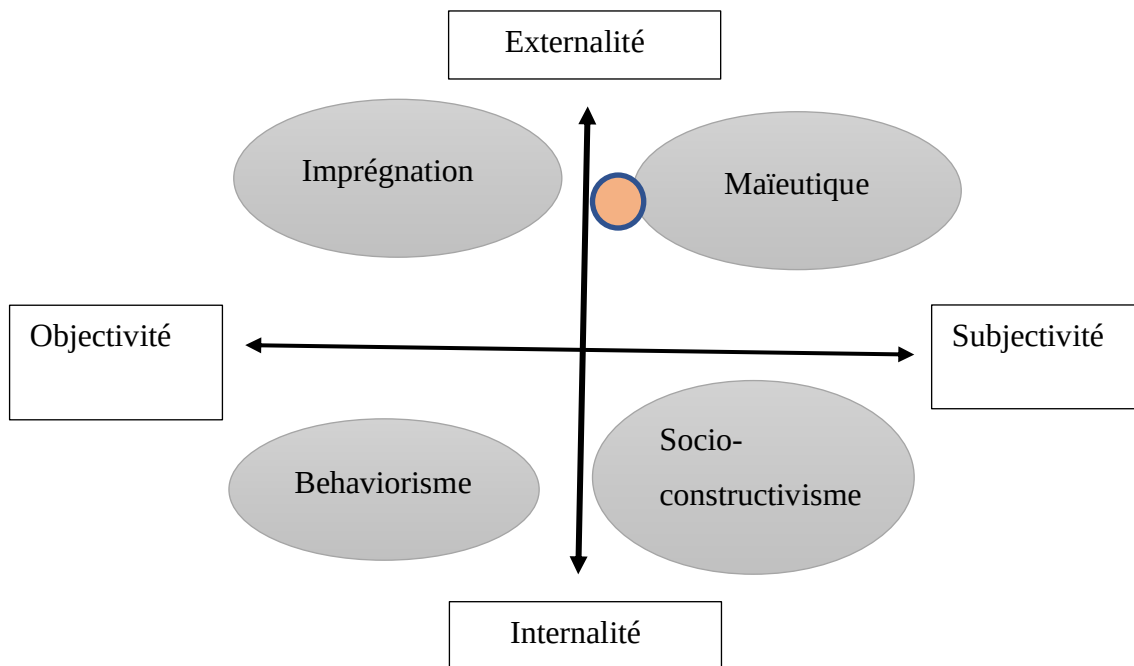


Figure 55: Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image de la géographie ordinaire de Cynthia



Positionnement de Cynthia, alternant possiblement entre trois conceptions de l'apprentissages

Figure 56: Les conceptions de l'apprentissage dans la géographie ordinaire pour Cynthia

Quelle géographicit , pour quel enseignement ?

Elle parle de l'espace en filigrane. Elle dit   un moment « *je leur ai fait découvrir l'Afrique* ». Elle part donc du principe que les élèves n'avaient pas avant son cours d'images, de connaissances, de préjugés sur l'Afrique. Elle appuie son enseignement sur les cartes avant tout et elle fait dire aux élèves, à partir de celles-ci « *on ne comprend rien* ». La compréhension de l'espace passe par la cartographie, l'étude des chiffres. Elle correspond alors à un idéal-type 1, celle d'une transmission d'une vision autocentrée du monde où les connaissances sont supposées

L'image déclarée de la géographie prospective

Sympathie avec la discipline

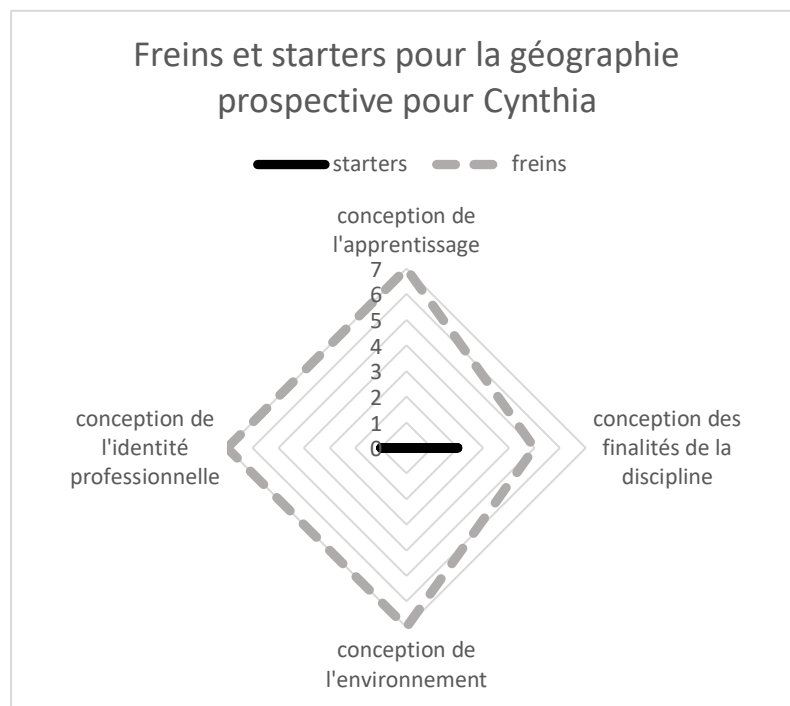


Figure 57: Freins et starters à la géographie prospective pour Cynthia

Cynthia a fait une séquence de géographie prospective sur l'année scolaire 2016-2017 qui ne l'a pas convaincue. Les freins sont beaucoup plus nombreux que les starters puisqu'ils représentent 90% de l'ensemble contre 10% pour les starters (3/26). Deux des starters peuvent se rattacher aux conceptions des finalités, notamment citoyennes, puisque Cynthia reconnaît que la géographie prospective, « *ça peut développer l'esprit critique par l'esprit d'analyse* » et permet « *de se projeter dans l'avenir en ayant conscience des défis que que l'on doit relever aujourd'hui* ». Elle dit aussi avoir « *une posture d'ouverture* » et avoir intégré sans souci la géohistoire et l'évaluation par compétences, starter que l'on peut rattacher à l'identité professionnelle, dans le sens où elle n'a pas une conception figée du métier. Elle estime que se former à de nouveaux outils, de nouvelles façons de faire font partie du métier d'enseignant.e. C'est bien la géographie prospective qu'elle rejette. Les freins qu'elle évoque sont tout d'abord liés aux conceptions des apprentissages, puisqu'ils représentent 27% des freins. Elle trouve

tout d'abord que « *pour faire de la géographie prospective, il faut avoir des connaissances* » et que « *pour inventer la ville de demain, il faut savoir ce qu'est une ville* ». Cynthia n'a toutefois pas cité le manque de connaissances dans les points faibles des élèves pour la géographie ordinaire, d'autant plus qu'elle disait enseigner plutôt des méthodes (lire un graphique ou une carte, faire une carte et sa légende). Elle estime donc peut-être qu'il faut plus de connaissances pour faire de la géographie prospective que pour la géographie ordinaire, ce qui suppose implicitement que le milieu mis en place impose une autre situation didactique que celle de la géographie ordinaire. L'irruption de l'imaginaire est le second frein dans les conceptions de l'apprentissage. Elle oppose cet imaginaire à la géographie ordinaire dans laquelle « *on a des faits qu'on observe, qu'on analyse, qu'on interprète* ».

Cette irruption de l'imaginaire est aussi un frein lié aux conceptions de la finalité de la discipline, qui perdrait une partie de son sens et de son identité en adoptant un contrat disciplinaire lié à une autre discipline, le français, « *puisque'on est à la limite du récit d'invention et du récit géographique* » et que « *ça peut partir en science-fiction* », alors que la géographie doit « *leur laisser les pieds sur terre* ». Elle remet ainsi en cause la « *légitimité pédagogique* » (Audigier, 2001) de la géographie prospective, tout comme quand elle dit « *pour moi, c'est une perte de temps de passer par cette étape-là* ». Elle remet en cause aussi la « *légitimité sociale* » (Audigier, 2001) de la géographie prospective : « *on va pas tous en faire des urbanistes, on va pas tous en faire des urbanistes et heu heu des spécialistes de la géographie des transports* ». La seule légitimité qu'elle ne dénie pas à la géographie prospective est la « *légitimité scientifique* » (Audigier, 2001) puisqu'elle reconnaît qu'elle n'est pas « *une spécialiste de la géographie prospective* » et que « *c'est pas un domaine vers lequel je me porte* ». Elle déplore son manque de compétences, ce qui entre dans les freins liés aux conceptions de l'environnement didactique, mais ne désire pas y être formée, car elle estime avoir des besoins de formation prioritaires en Histoire ou dans le domaine de l'évaluation des compétences. Il y a chez Cynthia, comme chez d'autres enseignants (Emma, Marion, Léa) souvent débutants, l'impression d'avoir dû faire des choix dans la mise en œuvre des programmes à la rentrée 2016, qui couvraient tous les niveaux du collège. Ce qui est intéressant dans l'entretien de Cynthia, c'est que l'activité clinique qui pousse au refus d'une innovation est bien argumentée. L'activité est ici la résultante

« *des choix et des non-choix du sujet*, de son expérience professionnelle, de ses convictions, mais aussi de son identité professionnelle, inscrite dans une histoire ». (Clot, 2006, p. 70). Elle est actualisée par l'action. Cynthia juge sa séquence en géographie prospective peu probante, ce qui renforce sa non-adhésion à l'innovation particulière qu'est la géographie prospective. L'action conjointe est aussi visible. Les « propositions » des élèves, jugées « vides », ne plaisent pas à Cynthia, ce qui pour elle est « une source de frustration » et lui occasionne « un peu de peine ».

Situation didactique, milieu (x) et Situation d'Enseignement-Apprentissage

Cynthia évoque peu le milieu mis en place pour la séquence de géographie prospective. Elle mentionne comme outils « *des dossiers documentaires* » sur de grandes thématiques du changement global, une carte mentale réalisée au préalable par les élèves et comme mise en scène le travail de groupe et l'organisation d'un débat avec comme consigne « *30 ou 50 ans plus tard, rien n'a bougé ou très peu, quelles solutions mettriez-vous à l'œuvre pour améliorer la situation ?* ». Le jeu épistémique source semble être celui du « scénario de l'inacceptable » utilisé par la Datar en 1971 et en 2000¹⁶. Le point de départ est un diagnostic des grandes tendances de la société, l'idée d'une certaine permanence du système et l'existence de lois et de modèles qui entraînent une chaîne de causes-conséquences linéaires. Cette chaîne de causes-conséquences linéaires n'est pas sans rappeler la description du modèle de la géographie ordinaire décrite par Cynthia dans l'image actualisée de la géographie ordinaire, où « *on a des faits qu'on observe, qu'on analyse, qu'on interprète* ». Dans le jeu épistémique source choisi, l'image de l'avenir est donc sombre si rien ne change. A partir de ce constat, il s'agit alors de proposer un contre-modèle pour éviter l'inacceptable. Ce nouveau jeu didactique est néanmoins un échec d'après Cynthia. En effet, elle estime que les élèves n'ont pas compris le contrat didactique et ont mis en place un autre jeu didactique dont le jeu épistémique source serait écrire un récit de science-fiction, jeu épistémique source qui n'est pas un jeu géographique. Ce phénomène de mauvaise

¹⁶ Voir chapitre 1.1.2 Un statut scientifique discuté et discutable

compréhension du jeu didactique se retrouve chez Emmanuelle (voir supra). Par ailleurs, Cynthia a mis en place un milieu qui appelle une situation didactique d'apprentissage. Outre le dossier documentaire et le travail en groupe, elle va « *laisser plus d'autonomie aux élèves* » et va « *avoir tendance à les laisser se débrouiller avec ce qu'on a vu précédemment, leurs connaissances et puis laisser libre cours à leur imagination* ». Elle le répète à de nombreuses reprises, elle « *laisse* » les élèves, mais elle n'est pas contente du résultat et ici, c'est l'enseignante qui est plutôt le Mort ou le Fou, puisqu'elle dit « *j'ai atteint mes limites en tant qu'enseignante* », « *c'est peut-être moi qui ne suis pas compétente* ».

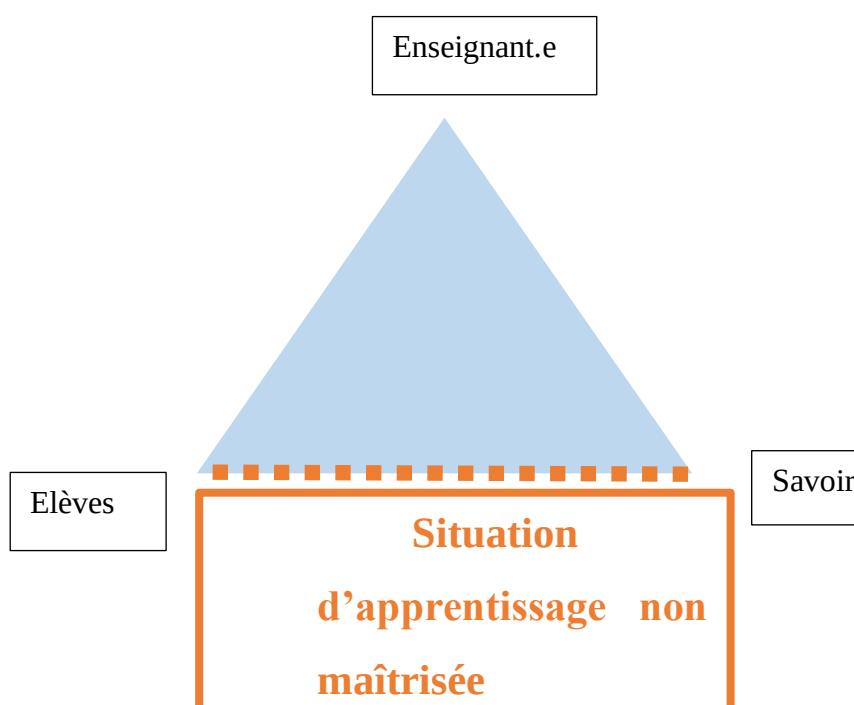


Figure 58- la situation d'enseignement-apprentissage de la géographie prospective pour Cynthia

Elle attribue à la géographie prospective des finalités citoyennes déjà évoquées plus haut et qui seraient plutôt tournées vers une citoyenneté active et non-axiologique. Cependant, sa vision du citoyen de demain est totalement axiologique et liée au vivre ensemble avec des énoncés comme « *le respect des autres* », *le respect de la majorité* », « *faire en sorte que toutes les différences soient des richesses* ». Le hiatus est important et appauvrit sans doute le poids des finalités citoyennes qui pourraient apparaître comme de possibles starters pour la géographie prospective.

Conclusion pour le portrait de Cynthia

Cynthia est très rétive à la géographie prospective. Le passage d'une situation didactique de formation à une situation didactique d'apprentissage ne se fait pas. De nombreux freins apparaissent dans le discours de Cynthia et touchent l'ensemble des conceptions qui entrent en jeu dans l'activité. Cependant, ce n'est peut-être pas tant la géographie prospective qui pose problème que la situation d'apprentissage que Cynthia croit devoir mettre en place. En effet, elle glisse au cours de son entretien qu'elle ne faisait pas de travail de groupes dans son établissement précédent qui était REP + parce qu'elle avait essayé et que « *ça ne marchait pas* ». Il est donc possible qu'il y ait une forme de rigidité dans sa façon d'enseigner qui l'empêche de passer d'une situation didactique à une autre avec fluidité, tout comme c'était le cas pour Léa et dans une moindre mesure pour Jane (voir supra).

3.1.2.3 Conclusion pour les autres profils labiles

Les deux profils sont très différents. Irène fait preuve d'une adaptabilité, sans doute due à son expérience en collège et au fait qu'elle travaille en binôme avec une formatrice. Elle utilise donc son expérience au profit de sa séquence de géographie prospective et balise sa séquence, notamment avec des consignes et des exemples très précis sa séquence pour obtenir un « *imaginaire encadré* ». Son expérience peut être rapprochée de celle de Pedro et de celle Séverine (voir supra). La géographie prospective n'est pas ici le point de bascule d'un type d'enseignement vers un autre, mais c'est au contraire l'expérience d'Irène qui lui permet de mettre en place une séquence qu'elle juge réussie. Cynthia au contraire est bloquée à la fois par le jeu épistémique source choisi, celui de la géographie classique, et une posture de formation indurée. Elle vit sa séquence de géographie prospective comme un échec, ce qui la pousse à mettre à distance la géographie prospective pour se tourner vers d'autres pratiques qu'elle souhaite développer et qui lui semblent plus proches de ses conceptions de l'apprentissage et de ses pratiques en général. Ni pour l'une, expérimentée et au profil labile, ni pour l'autre, au profil de formation induré, la géographie prospective n'est un forçage de la forme scolaire, mais pour des raisons opposées. Irène est habituée à la position d'apprentissage et encadre l'imaginaire des élèves avec des consignes très précises. Le jeu épistémique source du bureau d'étude permet aussi une forme de cadrage, tout comme la date future choisie, puisqu'il s'agit de 2030. Cynthia, en utilisant le jeu épistémique source du scénario de l'inacceptable, encadre moins les élèves notamment dans les stratégies à suivre et les solutions à proposer pour que leur futur soit acceptable pour l'enseignante. De plus, elle propose une date plus lointaine et incertaine (« 2040 ou 2050 »).

3.2.3 Des profils stables : d'une situation d'apprentissage à une solution d'apprentissage

3.2.3.1 Pedro, un profil d'innovateur ?

Pedro enseigne depuis 8 ans. Il enseigne au collège de X, en métropole lilloise, au même endroit qu'Emma et Léa. Ce sont les 3 seuls professeur.e.s d'histoire-géographie du collège. Il dit peu de chose sur l'endroit où il enseigne et précise juste que c'est en REP +. Comme Irène, il a commencé par me montrer et commenter ses supports de cours. L'image déclarée de la géographie prospective est donc moins détaillée que pour d'autres enseignant.e.s, car certaines choses avaient été présentées dans l'image actualisée. Pour des raisons de commodité à lire la thèse, je présente néanmoins l'analyse de l'entretien dans le même ordre que celui choisi pour les autres enseignant.e.s.

L'image déclarée de la géographie classique

Sympathie avec la discipline

A la base, il est historien et revendique un master d'histoire. Il déclare cependant, devant l'insistance de l'intervieweuse, avoir fait une Unité Enseignement en Géographie en licence et dit avoir appris beaucoup en passant le CAPES. A la question, « aimeriez-vous enseigner plus ou moins de géographie ? », il répond de façon elliptique « ça me convient comme c'est ». La réponse reste mitigée à la question « *trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie* ». Il déclare que la géographie humaine est agréable, mais que la géographie physique ne plait pas aux élèves.

Situation (s) didactique (s), milieu (x) et situation (s)
d'enseignement

Ce qui est frappant dans le discours de Pedro, c'est que les élèves apparaissent au premier plan, 18 énoncés contre 2 pour l'enseignant. Ces énoncés comportent tous des verbes de constatation ou de position, même quand en réalité, il décrit une action d'élèves. Il dit par exemple « *leur point fort, c'est de savoir utiliser les points cardinaux* » ou « *d'autres sont dans l'explication* ». Le discours de l'enseignant souligne un lien fort entre les élèves et le savoir. Par ailleurs, il considère qu'il y a des paliers de savoir, à franchir de manière assez linéaire. Il déclare par exemple « *certains sont encore sur* » ou « *ils ont évolué, mais pas au point de passer à la vitesse supérieure* ». Le rôle de l'enseignant serait donc, d'une part d'identifier le niveau de chaque élève, puis de l'aider à franchir des étapes. Pour cela, il met en place des activités différenciées. Le discours est assez maîtrisé. Cependant, il reconnaît « *c'est pas tant la géographie qui pose problème, c'est en terme de compétences et savoir lire correctement une consigne, savoir lire correctement un document, le comprendre etc. Donc en 6e c'est forcément progressif les compétences donc la lecture, elle pose encore problème à certains élèves* ». Certains élèves, surtout en 6^e, ont des difficultés à travailler de cette façon.

Le milieu déclaré peut sembler au premier abord assez classique, c'est-à-dire qu'il pourrait être un milieu mis en place à l'occasion d'un cours dialogué. Le prélèvement d'information à partir de documents, qu'ils soient iconographiques ou textuels, est très présent dans le discours. Cependant, le professeur met en place des milieux différents selon les élèves ; certains élèves à travers le schéma notamment, dès la 6e, peuvent « travailler la légende » et d'autres « l'organisation des idées pour les meilleurs dans la création d'une légende ». La situation didactique mise en place semble donc duale. Le milieu créé pour certains élèves, que l'enseignant juge peu compétents, renvoie au jeu épistémique de la géographie scolaire classique, alors qu'un autre milieu, appelant à des compétences plus complexes, est mis en place pour les élèves jugés « bons ». Le jeu épistémique est alors différent. Il renvoie à un exercice plus complexe.

La seule précision apportée par l'entretien est que certains élèves ne sont plus seulement dans le relevé d'information, mais « ils sont dans l'explication ». Le jeu épistémique scolaire pourrait donc être celui de la méthode inductive. La méthode inductive pourrait être installée par palier « les bases d'abord » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 118). Les élèves en difficulté resteraient au stade du relevé d'informations, les autres passant « à la noblesse de l'explication » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 118). La suite de l'étude de l'entretien permettra de formuler des hypothèses plus précises quant au jeu épistémique. Pédro semble cependant privilégier les situations d'apprentissages. Par ailleurs, il découperait « les objectifs de fin d'apprentissage en une série de sous-objectifs – appelés aussi objectifs opérationnels – qui correspondent à autant de comportements observables » (Hertig, 2012, P.17). Il n'est pas sûr qu'il s'appuie sur la subjectivité des élèves. Les conceptions de l'apprentissage seraient donc de type socio-constructiviste ou behavioriste

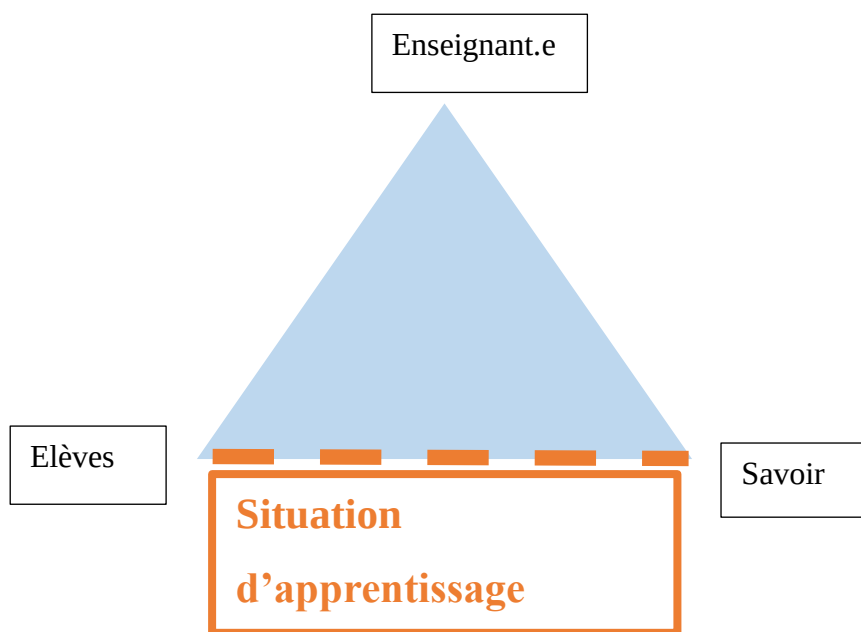
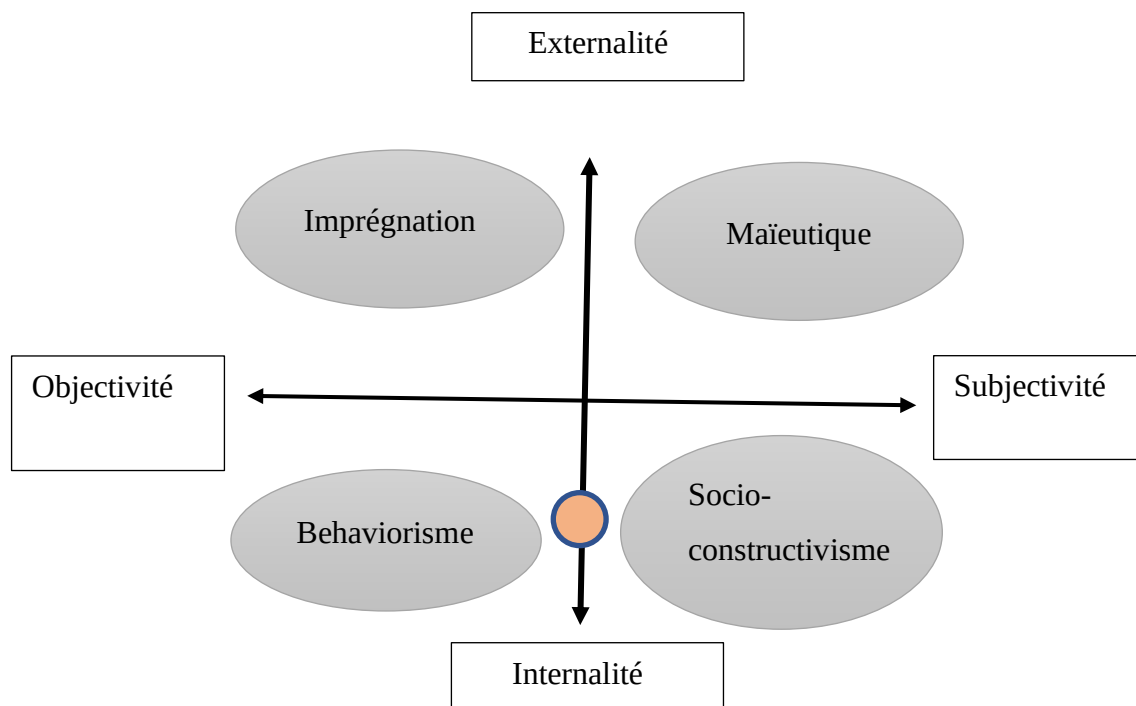


Figure 59 : Situation d'Enseignement-Apprentissage pour l'image déclarée de la géographie ordinaire de Pedro



Positionnement de Pedro

Figure 60: Les conceptions de l'apprentissage de Pedro pour l'image de la géographie ordinaire

Quel espace, pour quel enseignement ?

Dès le début de l'entretien, Pedro fait des élèves des habitants à part entière de la ville - « *ils se rendent compte qu'ils vivent la ville d'une certaine manière* ». Il évoque cependant d'autres façons d'habiter le monde « *dans d'autres parties du monde, on la vit différemment* ». Il a choisi de travailler en géographie prospective sur un quartier proche de son collègue, parce que les élèves « *connaissent le quartier* » et il a la volonté de les rendre « *acteurs de leur géographie* », « *Je me suis dit que ça pouvait les intéresser vu que j'étais à x* ». Dans les énoncés sur les élèves, il fait appel clairement à l'expérience spatiale des élèves « *Ils voient la friche etc.* » « *ils voient le parc avec les grilles rouges* » et les place comme acteurs spatiaux en parlant de « *la prise de conscience [...] qu'ils peuvent être acteurs de leur géographie* ». J'émetts donc l'hypothèse que l'idéal-type de Pedro soit celui de type 4, celui d'un enseignant qui cherche à construire chez ses élèves une pratique spatiale réflexive, avec la conviction

que les élèves font partie de l'agencement spatial (Thémines, 2004), d'autant plus qu'il rajoute qu'une des finalités de la géographie prospective est « *aussi de faire comprendre que c'est quelque chose qui permet d'agir sur l'environnement, leur espace géographique* ». Cette façon de voir l'espace est assez cohérente avec sa définition de la citoyenneté de demain, puisqu'il avance que le « *devoir d'un citoyen est de s'investir dans la cité, cité au sens grec [...] pour éviter qu'on prenne des décisions à sa place, qu'on fasse une centralisation des territoires comme dans les années 60 et auparavant, donc l'acteur citoyen* ».

Les images de la géographie prospective

Pedro a produit et mis en œuvre une séance de géographie prospective en 6^e, qu'il a accepté de commenter et de donner.

Image déclarée de la géographie prospective

Freins et starters

Le premier starter de Pedro est assez clair et institutionnel : « *C'était écrit dans le programme* » « *Donc je l'ai fait* ». Il met en avant ici au départ ses conceptions de l'environnement didactique et sa qualité de fonctionnaire qui répond aux exigences de l'institution. Par ailleurs, l'autre starter est la présence dans l'espace proche du collège d'une friche urbaine, connue des élèves, autre énoncé qui se rapporte à ses conceptions de l'environnement, puisque les conditions matérielles lui semblent requises. Cependant, quand l'intervieweuse lui pose la question « *Alors pour vous, il serait envisageable de faire de la géographie dans un autre espace que l'espace proche ?* », il répond qu'il n'a « *pas assez de connaissance là-dessus* » et qu'il faudrait qu'il se « *renseigne beaucoup plus* ». Là encore, les conceptions de l'environnement didactique sont mises en avant. Son manque de formation et de temps pour l'acquérir l'empêche de se prononcer sur la possibilité de faire de la géographie prospective sur un autre espace que l'espace proche. Le choix de faire de la géographie prospective avec ses élèves semble donc s'être joué dans la résolution d'une tension dans ses conceptions de l'environnement, l'environnement didactique se confondant ici avec l'environnement du collège. On peut imaginer que s'il avait enseigné dans un collège dont le quartier lui avait semblé très agréable, la construction de son cours ait été tout autre, voire inexistante. C'est un argument qui se rencontre chez de nombreux enseignants. Il faut « rencontrer » le bon lieu pour faire de la géographie prospective. A contrario, un espace proche peu porteur peut être un frein (voir Anne-Laure supra).

La géographie prospective ne semble heurter ni ses conceptions quant aux finalités de la discipline, ni ses conceptions de l'apprentissage, ni celles de l'identité professionnelle. Il expose sa volonté d'intéresser les élèves, « *je pensais que ça aller les*

accrocher ». A la question « quelles sont les finalités de la géographie prospective ? », Pedro répond de façon assez courte. 2 de ces énoncés sont liés à la remise en cause de la forme scolaire : « *C'est bouleverser dans notre train-train quotidien, dans la préparation de nos cours de géographie* » et « *faire comprendre que le développement durable ce n'est pas quelque chose qui est tellement réservé au programme de 5e* ». Remarquons qu'il emploie le pronom indéfini et s'inclut dans un groupe professionnel plus vaste, ce qui renvoie aussi à l'identité professionnelle et ce qui fait entrer le principe du changement, sinon de l'innovation, dans l'identité professionnelle des enseignants. Par la suite, dans l'image actualisée, il montre d'ailleurs l'utilisation de Padlet, un outil innovant, le numérique étant perçu par l'institution comme le « catalyseur des évolutions » (Taddei, Bechetti-Bizot, & Houzel, 2017). Les énoncés les plus nombreux sont cependant liés aux finalités liées à l'éducation à la citoyenneté qui ont été développées supra.

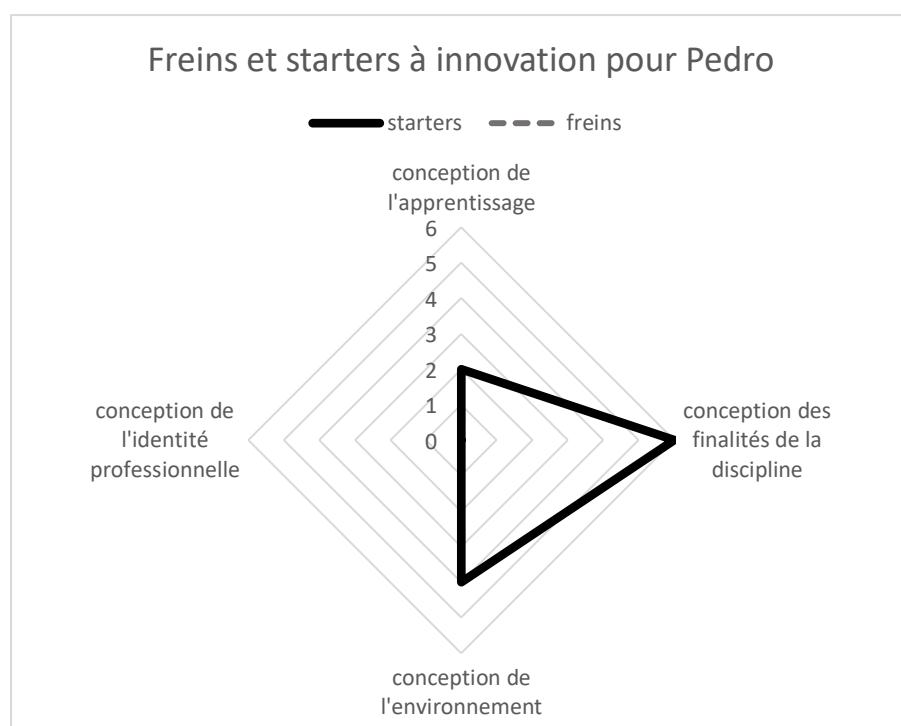


Figure 61: Starters et freins à l'innovation prospective pour Pedro

Situation(s) didactique, milieu(x) et situation (s)
d'enseignement de la géographie prospective dans l'image
déclarée

L'image déclarée de la géographie prospective est pauvre pour l'analyse des situations didactiques et du milieu. En effet, Pedro a beaucoup commenté ses supports de cours et renvoie régulièrement à ce qu'il a expliqué dans la première partie de l'entretien. Le discours sur la géographie prospective de Pedro montre cependant un enseignant qui réfléchit à la fabrique d'un cours différent des autres. Il dit par exemple « *ça a été uniquement de la production d'élèves [...] avec les autres chapitres, il y a à la fois de la production d'élèves et un cours magistral* », « *On n'a pas la même approche* », « *On ne travaille pas sur les mêmes compétences* ». L'image actualisée est plus précise et permet de mieux répondre aux questions qui se posent.

L'image actualisée

La trame du cours

La séquence liée à la géographie prospective est présentée comme d'une durée de 3 à 4h. Elle commence par une présentation d'une friche proche du collège avec notamment, à travers un article de presse, la découverte du projet assez avancé de la mairie. Les élèves sont répartis en groupes et chaque groupe a un des aspects du projet à gérer : « comment se déplacer dans la ville de demain ? Comment seront les bâtiments ? Quelles seront leurs fonctions ? Comment nourrir les habitants et préserver la nature ? Comment rendre le quartier intelligent ? ». Pour cela, ils doivent aller en salle pupitre et, à partir d'un Padlet, tirer des informations de documents, les classer dans un tableau, puis venir présenter leur travail à la classe. Ils analysent donc dans un premier temps des projets existants.

Un tableau à double entrée est distribué à chaque groupe avec le thème choisi pour eux avec, dans la colonne de gauche, les numéros des documents, dans la seconde des mots-clés pour « aider les élèves » et, dans la troisième colonne, le titre « aménagement pour X ». La question posée au-dessus du tableau thème 1 est « Tableau thème 1 : comment se déplacer dans la ville de demain ? » et les mots-clés dans le

tableau sont « Éco-mobilité, déplacements doux, mobilités urbaines, mobilité durable, covoiturage ». La question posée au-dessus du tableau pour le thème 2 est « Comment seront les bâtiments, quelles seront leurs fonctions ? » et les mots clés dans le tableau « Espaces, fonctions, gratteterre, normes BBC, ville verticale, éco-quartier, friche urbaine, densité, mixité sociale ». La question posée au-dessus du tableau pour le thème 3 est « Comment nourrir les habitants et préserver la nature ? » et les mots-clés sont « Agriculture urbaine, ferme urbaine, ferme verticale, circuit court, potagers urbains, jardins communautaires ». La question posée au-dessus du tableau pour le thème 4 est « Tableau thème 4 : Comment rendre le quartier intelligent ? » et les mots-clés sont « Ville connectée, ville intelligente, smart city, capteurs, réseau Internet, vidéosurveillance, économie d'énergie ». Chaque groupe a ensuite un croquis de leur futur quartier à réaliser sur un plan du quartier fourni. Une séance suivante permet à l'enseignant d'expliquer ce qu'est le développement durable à partir d'un schéma. La consigne donnée aux élèves est de vérifier que les objectifs fixés par Martine Aubry pour le développement de cet éco-quartier répondent au développement durable. Les élèves sur Padlet doivent positionner des vignettes sur un schéma pour aboutir à un schéma finalisé du développement durable. Enfin l'enseignant présente des exemples tirés du travail de certains architectes ou de films de science-fiction en demandant aux élèves de critiquer certains de ces exemples.

Situation(s) didactique, milieu(x) et situation (s) d'enseignement
de la géographie prospective dans l'image actualisée

La façon dont Pédro travaille la géographie prospective, telle qu'elle apparaît dans le descriptif de la séance permet de mettre à jour l'image actualisée. Pour ce qui est du milieu, les élèves travaillent en interaction au sein de groupes. Les outils sont nombreux : vignettes, croquis, exemples de travaux d'architectes et d'urbanistes, le tableau, le TBI, la salle pupitre, l'utilisation de Padlet. Les consignes, nombreuses elles aussi, peuvent se regrouper en 3 groupes. Le premier groupe recouvre tout ce qui est classement. Les élèves doivent en effet « reclasser », « retrouver », « replacer ». Le second groupe contient des consignes qui permettent de faire l'analyse de ce qui vient d'être classé (« trouver les points forts et les points faibles », « critiquer »). La dernière

consigne est « imaginer une ville » à partir du travail fait précédemment. Le jeu épistémique scolaire semble donc être ici dans un premier temps celui de la démarche inductive. Pour ce qui est de la séquence sur la géographie prospective, la difficulté de certains élèves, évoquée dans l'image ordinaire, aurait pu être levée par la mutualisation des compétences du groupe.

A nouveau, les *habitus* ne sont pas évoqués par Pedro. Deux hypothèses peuvent être faites sur ce point, qui ne s'opposent pas, mais peut-être se complètent. La première hypothèse est qu'il s'agit de la seconde leçon de géographie au collège pour les élèves. Il ne peut pas évoquer d'*habitus* parce qu'il ne les a pas mis en place encore d'où le fait qu'il signale que c'est la première fois qu'ils travaillent en groupe, qu'ils mutualisent et qu'ils découvrent Padlet. L'autre hypothèse est qu'un des *habitus* de son cours est de placer les élèves en position d'être surpris, dans un certain inconfort au début pour éviter d'instituer une forme routinière qu'il peut juger ennuyeuse. Il s'agirait alors d'une forme inhabituelle de « coutume didactique » (Lautier, 1997), qui pourrait faire entrer Pedro dans les enseignants régulièrement innovants (Marsollier, 1998), qui ont une certaine appétence pour l'innovation. Le fait qu'il utilise des outils informatiques innovants comme Padlet tendrait à aller dans le même sens.

Les élèves sont les plus cités dans le discours avec 24 énoncés, soit le double de l'enseignant. Ils sont plutôt représentés en action (42% des énoncés les concernant) et heureux de faire cette leçon « *Ça les a bien intrigués en fait parce qu'après il y en a qui sont revenus me voir en disant qu'ils avaient vu un documentaire sur RMC découverte je crois sur les villes durables* » », « *ça les a marqués et après voir ce qui est réel, réaliste également et voir si dans la fiction ça se rapproche du réel, de ce qui est prévu ou pas* », « *Ils ont apprécié parce que c'était la première fois que qu'ils découvraient ça. En plus c'était la première fois qu'ils travaillaient en groupe, qu'ils coopéraient et d'apprendre à partager les idées et tout ça* ». Seul un énoncé est négatif, soulignant, que « *pour certains ça a été assez compliqué, notamment ceux qui ne veulent pas travailler dès la 6e* ». Pedro décrit donc une séance plutôt réussie. L'enseignant se met dans une position d'observateur avec l'utilisation de verbes de constatation et de position dans les énoncés concernant les élèves. Il serait le Mort et s'effacerait une fois le milieu mis en place. Cependant, Pedro a la volonté de montrer une séance très réussie

et il est possible qu'il taise une partie des difficultés rencontrées et que cela biaise les résultats de l'analyse.

L'analyse montre des élèves en prise avec les savoirs, à qui est laissée une certaine autonomie. La situation mise en place par Pedro est à nouveau une situation d'apprentissage.

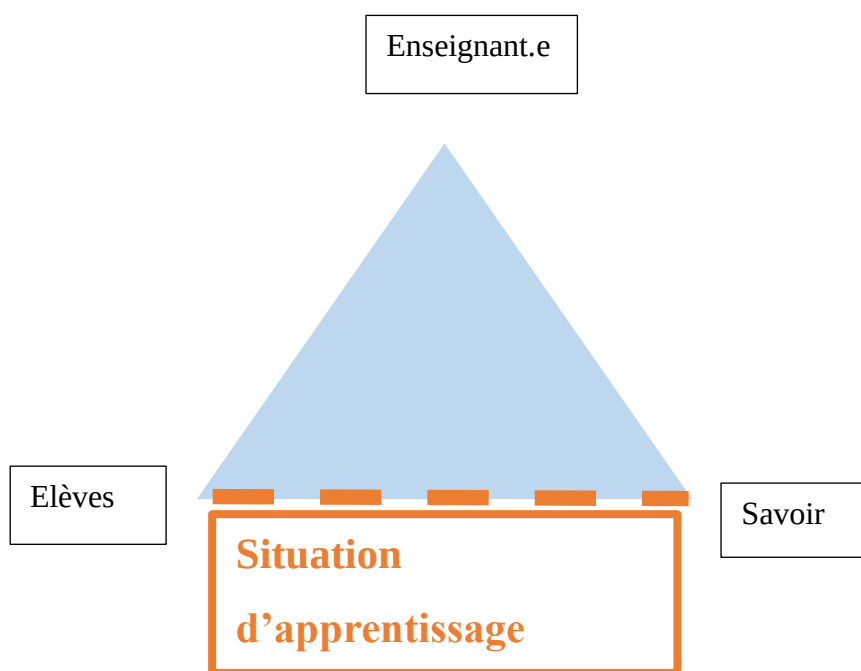
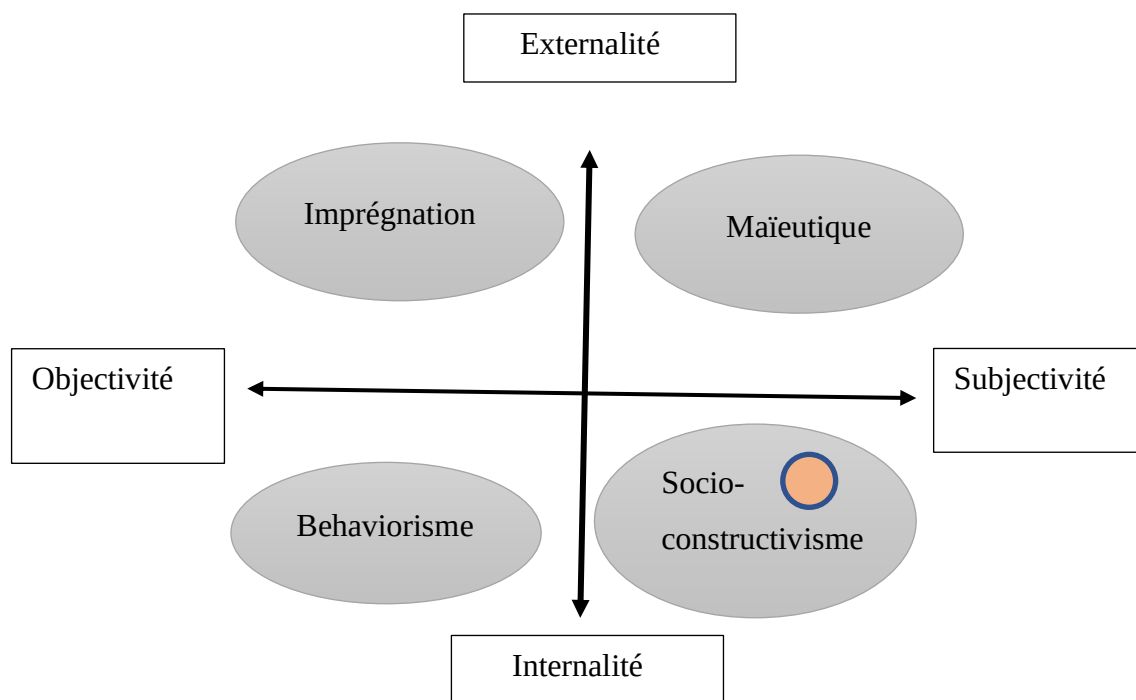


Figure 62 : La Situation d'Enseignement-Apprentissage de l'image actualisée de la géographie prospective pour Pedro

La conception de l'apprentissage reste alors la même, plutôt de type socio-constructiviste



Positionnement de Pedro

Figure 63 : : Les conceptions de l'apprentissage de Pedro pour l'image actualisée de la géographie prospective

L'image énoncée

L'image énoncée est l'image construite par le chercheur au travers des textes proposés (Delcambre & Reuter, 2000).

Description des écrits fournis

Sept documents¹⁷ ont été fournis par le professeur : un Powerpoint appelé 6^e_géo_ch02.pptx, un document Text Document de LibreOffice appelé géo_6^e_ch02.odt et 5 PDF nommés tableau_theme1, tableau_theme2, tableau_theme3, tableau_theme4 et Fiche_quartier_legende . Les deux présentations sont les trames du cours de l'enseignant avec la présentation de la friche X et du projet de la mairie et les documents proposés aux élèves pour les travaux de groupe. Les 5 autres documents sont photocopies-soutiens données aux élèves.

4.4.2 Analyse des écrits fournis

Les documents fournis semblent confirmer la confrontation élèves/savoir. Les consignes données aux élèves les mettent en activité de façon assez autonome sur les documents, sous forme de questions, parfois s'adressant directement à l'élève « *Toutanhistoire vous propose désormais d'effectuer un brainstorming de vos idées pour ensuite aménager le quartier sur la carte. Il ne faudra pas oublier de créer la légende* » (6^e_géo_ch02.pptx, diapositive n° 5), « *Vérifions si cela y correspond* » (6^e_géo_ch02.pptx, diapositive n°6), parfois sous forme d'une question plutôt indirecte. Le cours magistral n'est utilisé que pendant une seule séance pour expliquer le schéma du développement durable (6^e_géo_ch02.odt, p. 2).

Dans les documents il emploie un procédé de mise en situation originale, puisque fictivement, ce n'est plus lui qui pose des questions aux élèves, mais le petit personnage « Toutanhistoire » qu'il a créé et qui apparaît 3 fois dans le Powerpoint destiné aux

¹⁷ Voir les annexes pour une description plus précise

élèves (6^e_geo_ch02.pptx , diapositive 3,4 et 5), dans chaque tableau destiné aux élèves (document PDF intitulés tableau_theme1, tableau _thème 2, tableau_theme3, tableau_theme4), ainsi que sur le fond du croquis distribué (figure_quartier_légende.PDF). Par ailleurs, quand ce n'est pas « Toutanhistoire » qui leur attribue une tâche à réaliser, c'est Martine Aubry, la maire de Lille : « *Toutanhistoire a changé de métier, il est devenu architecte. Martine Aubry, la maire de Lille, a fait appel à son cabinet d'architecte pour s'occuper du chantier* » (6^e_geo_ch02.pptx , diapositive 1), « *Martine Aubry nous avait donné plusieurs objectifs pour le développement de cet éco-quartier afin de correspondre au développement durable* » (6^e_geo_ch02.pptx , diapositive 6). Le jeu épistémique source choisi est clairement celui du bureau d'étude d'urbanisme.

L'image énoncée confirme que la situation d'apprentissage est la situation la plus choisie par Pedro, mais cette situation est mouvante, avec quelques moments choisis où il passe en situation d'enseignement, une partie de la présentation 6^e_geo_ch02.pptx, de la diapositive 7 à la diapositive 14 comporte des images - le schéma du développement durable et des exemples de travaux d'urbanistes et d'architectes ou de villes du futur présentées dans des films - sans question pour les élèves. Il est donc fort probable qu'elles aient servi à un moment d'institutionnalisation du savoir.

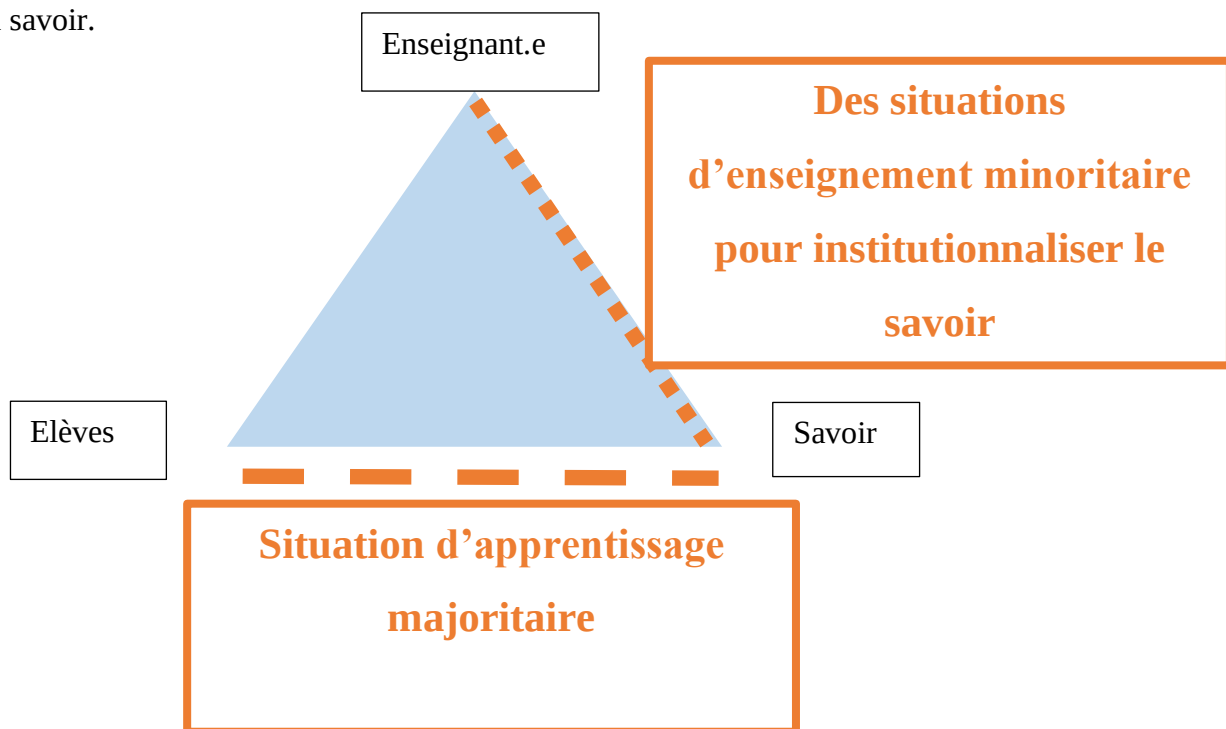
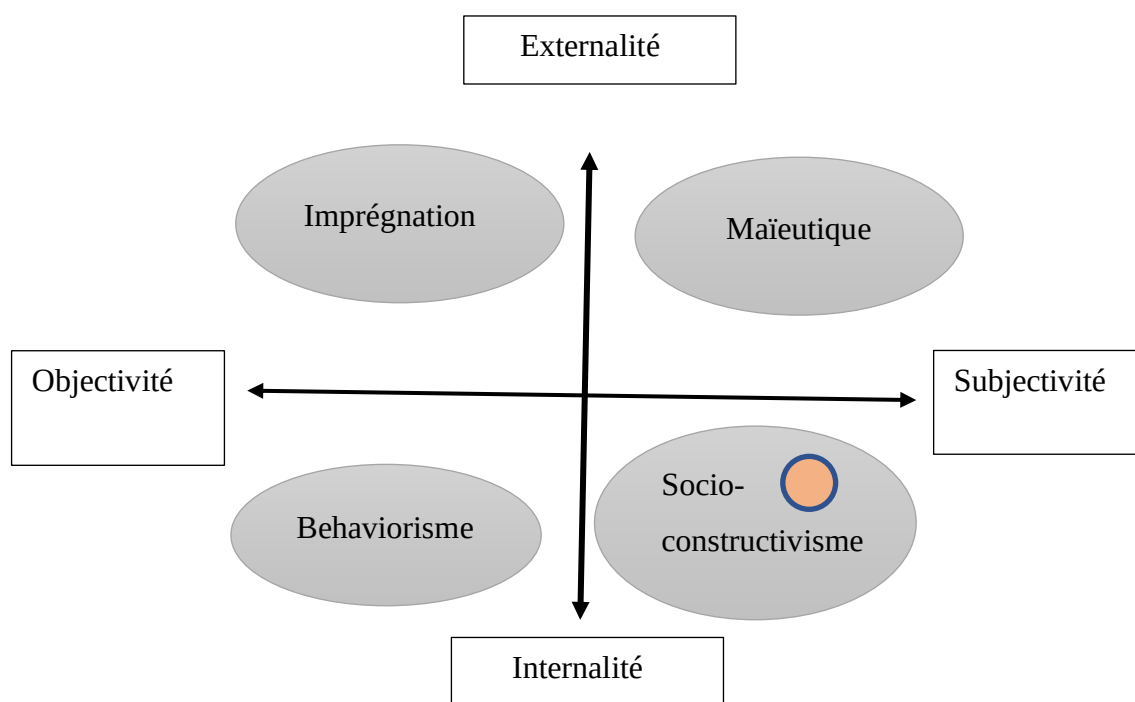


Figure 64 : La Situation d'Enseignement-Apprentissage de l'image énoncée de la géographie prospective pour Pedro

constructiviste.



Positionnement de Pedro

Figure 65 : : Les conceptions de l'apprentissage de Pedro pour l'image énoncée de la géographie prospective

Cependant, l'étude des documents montre la limite de la situation d'apprentissage choisie et la question se pose de savoir si le jeu épistémique scolaire de la démarche inductive n'est pas omniprésent, bloquant un peu les possibilités de l'imaginaire des élèves. En effet, si Pedro mettait en avant, notamment dans l'image actualisée, une forme de liberté donnée aux élèves « *d'imaginer la ville* » et de se former à être acteurs de leur territoire, tous les documents choisis se répondent et semblent encadrer les possibilités d'imaginer la ville de demain. A priori, elle sera plutôt tout d'abord verticale et formées d'habitats collectifs. Le seul document de référence qui montre une autre vision possible de la ville de demain est le doc_réf_pedro_2, qui

fait référence à un débat sociétal entre partisans de la ville étalée et de la ville dense. Le tableau à double entrée que doivent remplir les élèves renvoie à la même idée de ville verticale avec les mots clés pour les aider notamment « gratte-terre, ville verticale, densité ». La ville sera ensuite autosuffisante en énergie et en alimentation. Les mots « pour aider les élèves » du document [tableau_thème3.PDF](#) renvoient largement à une ville autosuffisante « Agriculture urbaine, ferme urbaine, ferme verticale, circuit court, potagers urbains, jardins communautaires ». Parallèlement, les transports urbains seront des transports doux avec une limitation de la voiture individuelle. Les mots « pour aider les élèves » du document [tableau_thème1.PDF](#) renvoient à ce modèle de mobilités douces : « Eco-mobilité, déplacements doux, mobilités urbaines, mobilités, mobilités durables, co-voiturage ». Enfin, la ville sera peut-être connectée. Le débat semble être présenté dans les documents fournis aux élèves sur la ville coréenne de Sondgo. En revanche, deux documents mettent sans doute l'accent sur les avantages des cités hyperconnectées. Les mots pour aider les élèves du document [tableau_thème4.PDF](#) sont aussi en faveur de la ville connectée : « Ville connectée, ville intelligente, smart city, capteur, réseau Internet, vidéosurveillance, économie d'énergie ».

Le débat ne semble donc pas être au cœur du modèle de la ville que propose Pedro ses élèves. Il s'agit ici moins d'imaginer que de reproduire un modèle de ville sur le canevas proposé par l'enseignant. C'est en tout cas ce que semble ici induire le contrat didactique. Il aurait cependant fallu, pour confirmer cette image, pouvoir étudier des travaux corrigés, ce qui n'a pas été fourni par l'enseignant et connaître les interactions entre les élèves pendant la séance. Le besoin d'un « cadrage de l'imaginaire par les documents » d'Irène se retrouverait chez Pedro. Par ailleurs, une certaine vision de la ville de demain se dessine chez l'ensemble des enseignants avec des traits communs : une ville verticale et de plus en plus dense, un changement dans les modes de transport, mais pas dans les mobilités, une forme d'autosuffisance alimentaire ou énergétique.

La vision de la citoyenneté

Les finalités d'éducation à la citoyenneté ne semblent plus ici correspondre à la formation à une citoyenneté active, à d'un acteur géographique citoyen, mais bien plutôt à un modèle axiologique avec un citoyen qui doit accepter le changement imposé par les risques environnementaux et donc s'adapter en adoptant d'autres modes de vie. La

consigne donnée pour le croquis réalisée sur la friche X est « A partir de ce plan, créons le nouvel aménagement du quartier prenant en compte le développement durable ». Dans l'image déclarée de la géographie prospective, Pedro insistait sur le fait qu'il était important d'utiliser un espace habité par les élèves, il ne demande pourtant aux élèves aucun diagnostic personnel sur le quartier et n'utilise pas leurs pratiques spatiales. alors même qu'il les reconnaît dans l'image déclarée de la géographie ordinaire, puisque son discours montre un idéal-type de type 4, ce qui est très paradoxal. Plusieurs explications peuvent être données à ce hiatus. La première est que Pedro met en place des situations d'apprentissage, mais essaie de limiter le risque de se voir confisquer la direction des savoirs par les élèves, et ce, d'autant plus qu'il fait de la géographie prospective pour la première fois, avec des élèves qu'ils connaît peu puisque le chapitre sur les villes du futur est le deuxième chapitre de l'année. Une autre explication est que Pedro n'a pas intégré dans sa pratique la géograficité à laquelle il se réfère dans l'entretien. Il s'agirait alors de « mettre les élèves au travail » en géographie et les faire parler de leur expérience du quartier serait en contradiction avec ce but.

Conclusion pour le portrait de Pedro

L'ensemble des images confirme que la plupart du temps, Pedro privilégie une situation d'apprentissage. Le jeu épistémique scolaire mis en place pour la géographie ordinaire, celui de la démarche inductive, semble être induré, à tel point qu'il pourrait perturber le jeu épistémique source de la géographie prospective au risque de trop encadrer l'imaginaire des élèves. Il aurait été intéressant pour confirmer cette impression de pouvoir avoir accès aux évaluations des élèves corrigées par l'enseignant et aux interactions entre l'enseignant et les élèves pour savoir comment, dans quelle mesure, pouvaient être négociés les savoirs et quelles étaient les marges de choix des élèves.

3.2.3.2. Séverine ou l'équilibre entre cadrage et imagination

Séverine est professeur dans un collège de la très proche banlieue de Lille, elle vit dans la même ville que le collège où elle enseigne et décrit son milieu d'enseignement comme « urbain », avec un « public très hétérogène ». Elle enseigne depuis 17 ans. Elle est géographe de formation.

L'image déclarée de la géographie classique

Sympathie avec la discipline

Séverine commence par dire qu'elle fait autant de Géographie que d'Histoire, parce qu'elle « *essaie de partager le temps de façon équitable* ». Le terme est intéressant. En effet, le Larousse définit l'équité comme une « qualité constituant à attribuer à chacun ce qui lui est dû par référence aux principes de la justice naturelle » (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/équité/30712>, 2019). Cet adjectif tendrait à montrer qu'elle aurait une préférence, non avouée, mais qu'elle essaie d'établir une répartition entre Histoire, Géographie et EMC qu'elle juge juste et qui rejoint la position de l'ensemble des enseignant.e.s interrogé.e.s. Seule une collègue, Léa, a revendiqué donner une priorité à l'histoire. Le fait qu'elle soit géographe de formation et la suite de l'entretien peut cependant nous éclairer.

Elle dit que la Géographie est plus difficile à enseigner que l'Histoire, parce que les élèves préfèrent l'Histoire et ont plus de connaissance en Histoire et une plus grande proximité dès l'enfance avec l'Histoire, pour certains une « *une passion [...] qui est née très petits pour l'Histoire, pas forcément pour la Géographie* ». Elle ajoute que cette passion est nourrie par des livres liés à l'Histoire. Elle n'attribue donc pas cette plus grande facilité à enseigner l'Histoire à elle-même en tant qu'enseignante, mais aux élèves. Elle confirme d'ailleurs par la suite sa très bonne connaissance de la Géographie, « *quand j'enseigne de la géographie classique, euh, j'maîtrise parfaitement le sujet* ». A priori, la Géographie donc est une discipline que Séverine pense bien maîtrisée et elle a une grande confiance en elle..

Le milieu décrit par Séverine est plutôt un milieu composé d'habitus. Son objectif est de faire en sorte que les élèves comprennent le sens de la géographie. *« Je trouve qu'ils ont beaucoup de mal à faire le lien entre ce qu'on fait en classe et la réalité de ce qu'ils vivent, voilà, c'est-à-dire que pour eux, la géographie, euh, c'est pas quelque chose de forcément très concret et donc forcément quelque chose qu'ils, euh, ils en voient pas toujours l'utilité, donc du coup pour eux, c'est assez abstrait. Voilà. ... Ici, c'est la difficulté à voir l'intérêt de la géographie »*. Ce qui manque donc aux élèves, c'est avant tout le lien entre la géographicit  du quotidien et la géographie scolaire. Le principal savoir visé serait une transformation de la relation entre l'élève et l'espace qui leur permette d'articuler « leur géographie spontanée à une géographie raisonnée » (Leininger-Freizal, Gaujal, Heiz, & Colin, 2020, p. 123). Le jeu épistémique scolaire choisi pourrait être celui de la leçon de chose, qui part de l'expérience de l'enfant et de l'espace proche pour comprendre à terme un espace plus large. Cette conception de la géographie du XIX e siècle a été réhabilitée dans les programmes du collège de 2008 et de 2015 et se rapproche de la géographie expérimentielle (Leininger-Freizal, Gaujal, Heiz, & Colin, 2020). Ce même jeu épistémique se retrouve chez un autre des quatre géographes interrogés, Alceste (voir supra). Elle essaie de transmettre à ses élèves toute une conception disciplinaire des contenus, une capacité à comprendre ce qui est de la géographie et ce qui n'en est pas et comment organiser des contenus pour qu'ils soient disciplinaires. Elle reprend d'ailleurs cette idée plus loin quand elle parle de la sortie organisée avec les collègues de SVT et qu'elle donne à voir des élèves qui s'étonnent que la sortie soit aussi une sortie de terrain géographique. *« C'est, en tous cas, ce qui est ressorti, mais madame c'est pas de la géographie, ça, ce qu'on a fait, mais voilà, je trouve que c'était super intéressant pour eux »*. Elle tente de construire « “une fenêtre sur le monde” qui ne ressemble à aucune autre » (Astolfi, 2017, p. 16), la fenêtre du géographe, qui permet en même temps de penser et de découvrir le monde.

Les élèves apparaissent dans 15 énoncés. L'enseignante apparaît très en retrait dans une position d'observatrice. Elle serait un peu ici l'angle mort du triangle. En ce qui concerne la géographie ordinaire, Séverine se met très peu en scène. 3 énoncés seulement parlent d'elle et elle n'utilise que des verbes d'opinion et de constatation.

L'hypothèse peut donc être faite que la situation didactique décrite ici est une position d'apprentissage où le lien entre le savoir et les élèves est fondamental et doit être entretenu.

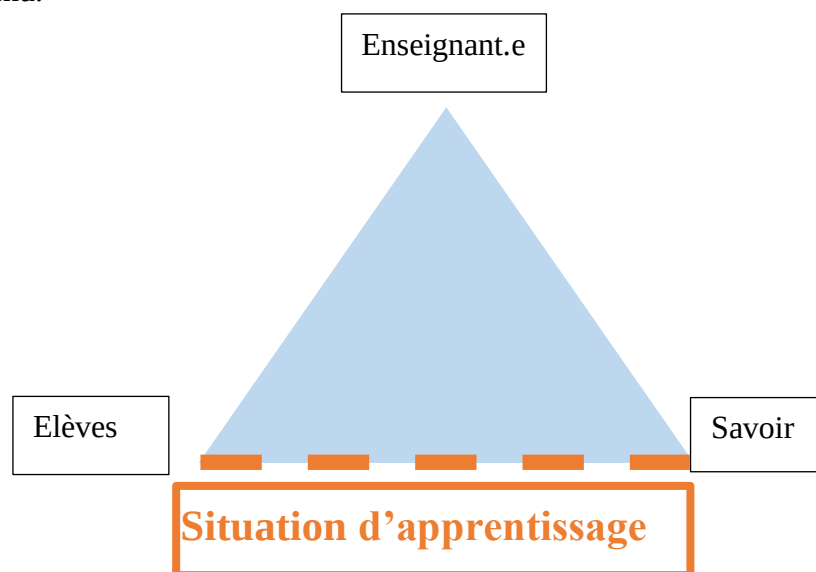
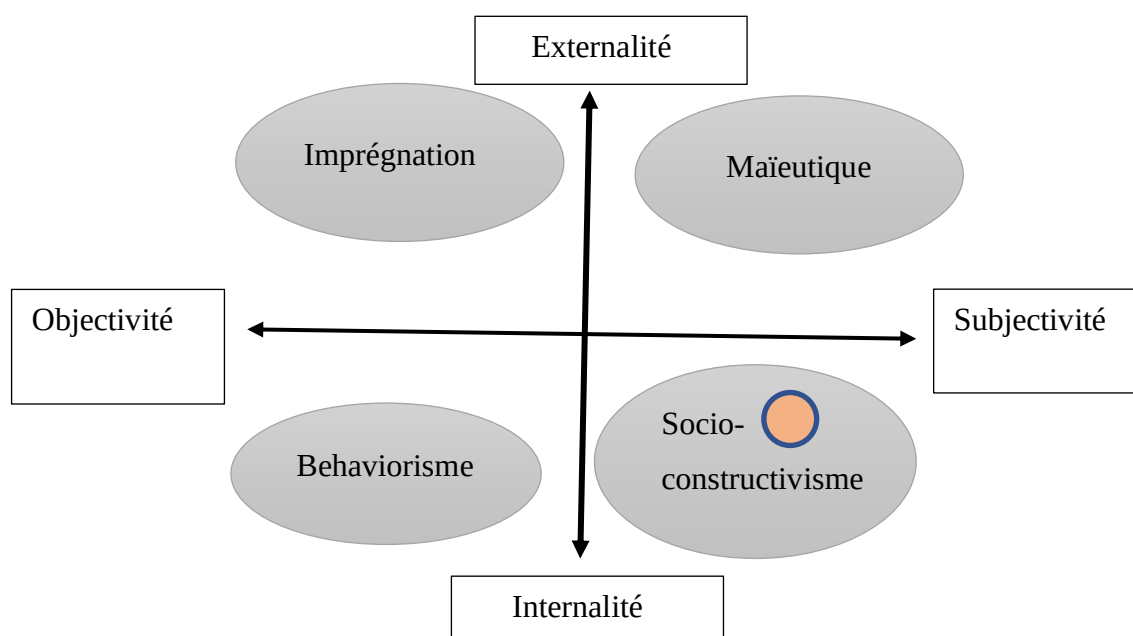


Figure 66: Situation d'Apprentissage-Enseignement de l'image de la géographie ordinaire pour Séverine

savoirs.



Positionnement Séverine

Figure 67: la conception des apprentissages de la géographie ordinaire pour Séverine

Quelle géographicit  , pour quel enseignement ?

En décrivant les points forts et les points faibles de ces élèves, Séverine nous indique que les élèves ont « *une bonne maîtrise du territoire local* » et ajoute « *une bonne notion du territoire, de leur lieu de vie* ». Cependant, elle regrette « *qu'ils [aient] beaucoup de mal à faire le lien entre ce qu'on fait en classe et la réalité qu'ils vivent* ». Elle se rattache alors à l'idéal type du professeur de type 2 de Jean François-Thémines (Thémines, 2004). Elle reconnaît que l'élève est porteur de représentations sociales, mais en invoquant le fait que le lien entre le savoir scolaire et la réalité perçue par l'élève est absente, elle sous-entend que le travail du professeur-géographe est de construire ce lien et de donner des schèmes interprétatifs.

Image déclarée de la géographie prospective

Sympathie avec la discipline

Séverine a fait une séquence de géographie prospective en 6e. Elle semble très favorable à la géographie prospective, puisque sur l'ensemble des freins-starters à la géographie prospective il y a 87% de starters (20/3). Les starters les plus nombreux sont liés aux conceptions de l'apprentissage. Elle y voit d'abord un avantage dans le fait d'intéresser les élèves à la géographie, d'abord parce que la géographie prospective rendrait les choses « *concrètes* », « *je trouve que c'est, ça rend les choses très concrètes pour les élèves* », mais aussi parce que la géographie prospective les rendrait acteurs, « *c'est le chapitre qu'ils ont préféré parce qu'ils étaient vraiment acteurs* » et que cela permet de « *donner du sens* ». Enfin, la géographie prospective permettrait de mettre au travail des élèves en difficulté - « * a a forcément rattaché des élèves qui d'habitude ne sont pas forcément avec moi* » - et même de les placer en situation de réussite : « *Je pense que les élèves qui sont en difficulté par exemple ont bien réussi ce projet-là* ». Elle dit aussi qu'elle « *pense que les élèves-là, ils ont vu à quoi pouvait servir la géographie de façon concrète, euh, dans leur quotidien* ». Un des starters pour Séverine à la mise en place de la géographie prospective serait qu'elle peut faire correspondre

une partie du jeu épistémique scolaire de la leçon de chose de la géographie ordinaire à la géographie prospective. Les principaux freins se trouvent aussi dans les conceptions de l'apprentissage puisqu'elle se pose la question du positionnement de l'enseignante par rapport à des savoirs non stabilisés et amenés en partie par les élèves, « *la géographie prospective, j'trouve que c'est compliqué parce que je ne sais pas forcément où les élèves vont aller, donc je ne sais pas forcément où je vais arriver* », mais comme elle est assez sûre de son savoir en géographie, c'est un frein qui ne l'a pas retenue, « *je ne suis pas certaine d'être dans ce qu'on attend de moi en tant qu'enseignante, mais en tous cas, je suis sur le bon chemin* ».. 25 % des starters entrent dans les conceptions de l'environnement didactique. La première raison qu'elle cite pour faire de la géographie prospective est le programme : « *c'est inscrit dans le programme, on est bien obligé de le faire* ». Elle trouve aussi que depuis quelques années les documents utilisables en géographie prospective sont plus faciles à trouver. Enfin, elle a « *fait un stage aussi [qu'elle avait] bien aimé, il y a quelques années, sur la géographie prospective* ». Elle précise cependant à ma demande qu'il ne portait pas uniquement sur la géographie prospective, donc ce n'est pas le même stage que celui fait par Marie-Laure (supra) et Virgile (infra). Dans les conceptions de l'identité professionnelle, elle avance qu'il « *faut savoir aussi savoir se remettre en cause, euh, voilà. Et ne pas avoir un, une idée préconçue de ce qu'on attend d'eux à la fin* ».

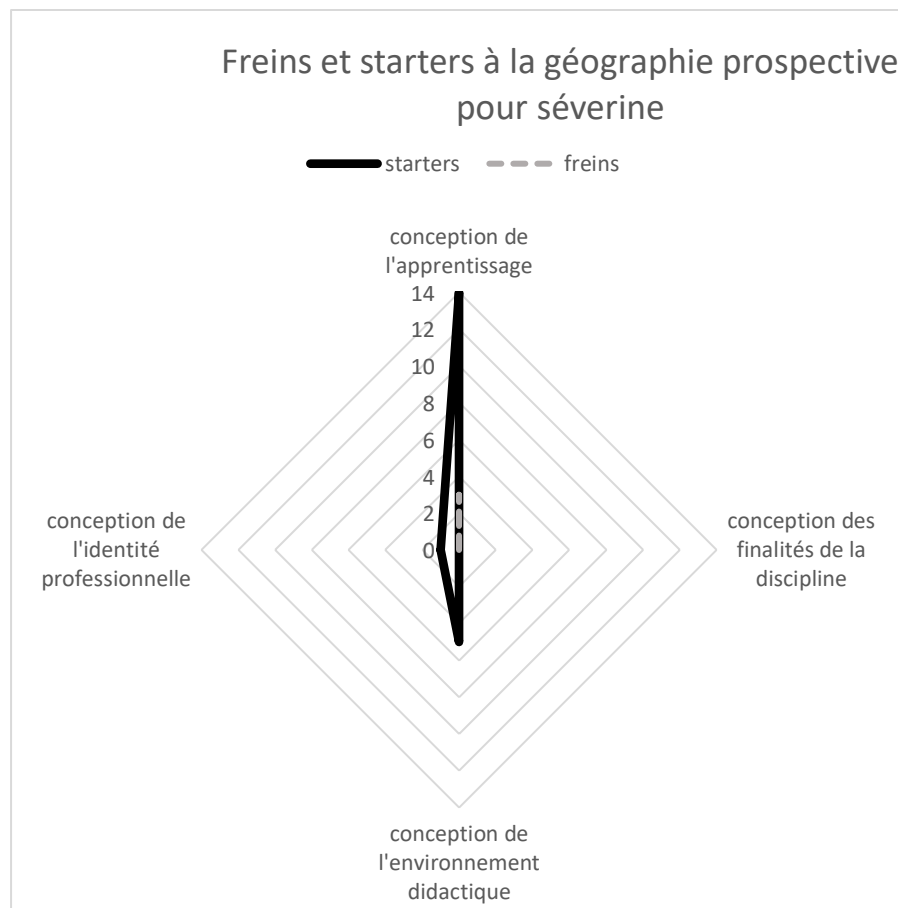


Figure 68: Freins et Starters pour la géographie prospective chez Séverine

Situation(s) didactique(s), milieu(x) et Situation(s)
d'Enseignement-Apprentissage

Les milieux disciplinaires évoqués sont beaucoup plus riches que les milieux évoqués pour la géographie classique. La très grande majorité d'entre eux (8 sur 14) portent sur des outils.

Outils évoqués par Séverine pour la géographie prospective	Nombres d'évocations
Documents	3
Entrées par le local	3
T.I.C.E	1
Exposés oraux	1

Les outils les plus évoqués sont variés. Plusieurs hypothèses peuvent être faites pour expliquer cela. D'abord le chapitre sur la géographie prospective a été lancé par une sortie avec des visées pluridisciplinaires, puisque Céline a travaillé avec ses collègues de SVT. Or, le travail pluridisciplinaire peut donner lieu à une construction complexe du milieu pour répondre à des injonctions plurielles d'enseignants de différentes disciplines. Il s'expose par ailleurs au regard des collègues, ce qui peut amener l'enseignant à répondre à des pressions sociales ressenties et à complexifier la construction de son milieu. Enfin, Séverine a peut-être multiplié les outils pour se rassurer et être sûre que les élèves entrent dans le jeu.

La mise en scène fait aussi son apparition avec quatre entrées (travail de groupe, sortie de terrain, présentations orales, projet). Séverine la décrit peu, mais elle insiste sur le fait que c'est moins guidé que ce qu'elle fait d'habitude en cours et que plus de contenus viennent des élèves. On peut donc penser qu'elle change de posture quand elle fait un chapitre de géographie prospective et qu'elle est moins encadrante. Enfin, elle ne perd pas de vue les habitus disciplinaires. Ces habitus sont reliés au jeu épistémique de la géographie ordinaire de Céline « *Je trouve que c'est pas mal en 6e qu'ils s'approprient un peu le territoire* », « *pour qu'ils comprennent que (...) ce qui avait de l'influence sur la vie pouvait en avoir aussi en géographie* ». Le milieu mis en place

(sortie de terrain, observation avec prise de note, travail de groupe, pédagogie de projet) et le fait de vouloir laisser plus d'autonomie aux élèves montrent que Céline a mis en place une situation d'apprentissage. Elle dit que la place de l'enseignante est parfois compliquée à trouver, « *Ouais, j'trouve que c'est nouveau, donc quand c'est nouveau à enseigner, forcément, on a l'impression qu'on est un peu sans filet.* ». Même si la situation d'apprentissage semble très bien maîtrisée, c'est bien l'enseignante qui se retrouve parfois en difficulté, puisqu'elle ne fait pas mention de difficultés des élèves ou dans la maîtrise des savoirs.

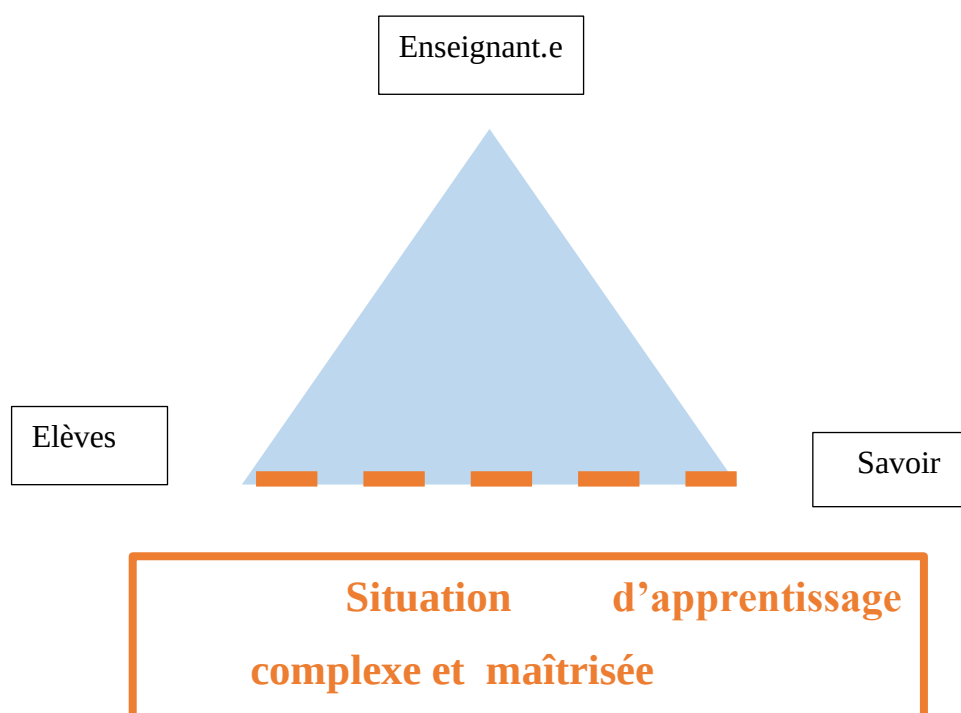


Figure 69: Situation d'Apprentissage-Enseignement de l'image de la géographie prospective pour Séverine

Le jeu épistémique source choisi par Séverine consiste à « *identifier ce qui ne fonctionnait pas, ou ce qui leur apparaissait comme ne pas fonctionner* » et « *dire ce qu'ils pouvaient changer* ». La tâche finale était de rajouter un calque sur une photo prise lors de la sortie de terrain avec de nouveaux aménagements proposés. Le jeu épistémique source est donc celui d'un bureau d'urbanisme. Un diagnostic est d'abord fait, puis des aménagements sont proposés.

Vision de la citoyenneté

Séverine ne fait pas du tout mention de finalités citoyennes pour la géographie prospective, elle reste sur des finalités pédagogiques fortes, qui ont été décrites précédemment, notamment dans les conceptions de l'apprentissage. Elle pense néanmoins que le citoyen de demain aura « *cette qualité de pouvoir regarder, observer, pouvoir analyser l'endroit, les lieux dans lesquels il habite* ». Elle cite par exemple les élèves d'un quartier populaire qui vont pouvoir se rendre compte du manque d'espaces verts de leur quartier et réfléchir aux jardins partagés observés pendant la sortie de terrain. A nouveau, le jeu épistémique de la leçon de chose resurgit. Dans la leçon de chose, il s'agit d' « *exercer avant tout les sens de l'enfant, pour les rendre plus forts, plus souples, plus délicats ; exercer ensuite son jugement en le guidant sans lui imposer des idées toutes faites, en lui faisant peu apprendre et beaucoup trouver ; exercer sa volonté, soit comme attention, soit comme force de caractère, en lui donnant l'occasion de se former, et au besoin de se réformer elle-même : exercer son sens moral, en lui faisant tirer de sa propre expérience la notion de devoir* » (Ferdinand Buisson cité par Leininger-Freizal, Gaujal, Heiz, & Colin, 2020, p. 105). Les finalités citoyennes de la géographie sont donc intrinséquement liées au jeu épistémique scolaire choisi. Elle rajoute que le citoyen du futur devra savoir argumenter. Elle ne cite pas de finalités citoyennes quand elle parle de ce qu'elle fait en tant qu'enseignante de géographie, sans doute parce que pour elle, ça va de soi.

3 L'image actualisée

L'image actualisée n'est plus construite par le sujet, mais par la chercheuse à travers l'observation des tâches réalisées. Comment la personne gère-t-elle les tâches et son image au sein de celle-ci ? En l'absence d'observation. Il s'agit ici d'étudier le discours de l'enseignant.e à partir des supports de cours qu'elle ou il commente.

Trame du cours

La leçon porte sur le thème 1 du programme de 6e. « Habiter une métropole ». C'est une séquence sur la seconde entrée du thème « la ville de demain ». Elle dit s'appuyer sur les acquis de la première entrée du thème « les métropoles et leurs habitants ». Elle a d'abord fait la sortie de terrain. Elle a donné aux élèves des exercices à la maison à faire sur le manuel (Chaudron(dir), Arias(dir), & Chaumard(dir), 2016) sur les problèmes de la ville, puis elle leur a demandé par groupes de deux ou 3 de remplir une carte mentale sur les problèmes de la ville à partir d'un document fourni et de noter dans « un premier jet » ce qu'ils imaginent de la ville de demain. Puis la classe a fait une étude sur Curitiba au Brésil avec comme objectif « qu'ils aient des billes » et demander aux élèves de réfléchir à des solutions pour Curitiba, et une autre sur Mumbai. Les élèves ont dû ensuite construire une carte mentale sur les problèmes de la ville par groupe de 4 et remplir un document qu'elle leur avait fourni. Elle est ensuite allée en salle pupitre où elle a proposé aux élèves un travail différencié. Les élèves travaillent différents projets d'urbanisme proposés par des architectes sur des documents du manuel. Ils doivent compléter par une recherche Internet. Un groupe de très bons élèves travaille sur des documents en anglais. Ils doivent compléter une nouvelle carte mentale dans laquelle ils détaillent ce qui leur plaît et ce qui leur déplaît dans le projet. Elle leur donne ensuite un travail à la maison. A partir d'une photo qu'ils ont pris lors de la sortie de terrain ou qu'elle leur fournit sur l'Espace Numérique du collège, ils doivent identifier un ou plusieurs problèmes de la métropole lilloise et imaginer comment ces problèmes pourraient être réglés dans 30 ans en dessinant ce qui pourrait être modifié. Cette production graphique est accompagnée de la rédaction d'un paragraphe de 5 à 10 lignes. Ce travail est donné à faire à la maison pendant les vacances.

Les énoncés qui se rapportent aux contenus d'enseignement montrent une très forte présence de contenus méthodologiques, qui représentent plus de la moitié des énoncés. En effet, les tâches demandées aux élèves sont variées : observer, prendre des notes, prendre des photos, dessiner, tirer des informations à partir de documents, faire un schéma à partir d'une image découpée ou dessinée et faire une présentation orale. Séverine ne relève spontanément aucune difficulté pour ses élèves à réaliser ces tâches et précise à la demande de l'intervieweuse qu'elle a donné l'étude de documents à la maison, ainsi que le schéma à finir pendant les vacances. On peut donc faire l'hypothèse que ses élèves ont l'habitude de travailler sur des documents variés en autonomie et de la même façon ont déjà fait des schémas en géographie. Cela n'empêche cependant pas que les contenus méthodologiques soient très importants dans le chapitre présenté de géographie prospective. Par ailleurs, les contenus qui donnent nécessité à se projeter et à imaginer chez les élèves sont aussi très nombreux. Parmi les milieux mis en place pour l'image actualisée, la mise en scène est très présente, avec d'une part l'évocation de la sortie et de l'observation du territoire, puis les regroupements et les mises en commun. Viennent ensuite les outils, qui sont nombreux à l'instar des tâches évoquées plus haut. L'habitus est fort peu mis en avant par l'enseignante avec deux énoncés relevés, cependant, le fait que les élèves ne semblent pas avoir de difficultés dans les tâches demandées, même à la maison montrent qu'ils ont certaines habitudes. Elle distingue sans doute davantage ce qui est nouveau de ce qui est usuel. Contrairement à l'image déclarée de la géographie prospective où les situations didactiques étaient variées, l'enseignante se concentre uniquement dans la description des tâches sur la mise en activité des élèves. Il est vrai que l'exercice qui consiste à utiliser un support de cours pour raconter ce qui a été fait, se prête à être plus explicite sur le rôle des élèves. Cependant, l'image actualisée est très révélatrice du rôle de mise en situation de travail qui a été assignée par la géographie prospective à l'enseignante. L'image actualisée confirme la mise en place habituelle et pour la géographie prospective d'une situation d'apprentissage. Le jeu épistémique source du bureau d'urbanisme est lui aussi confirmé.

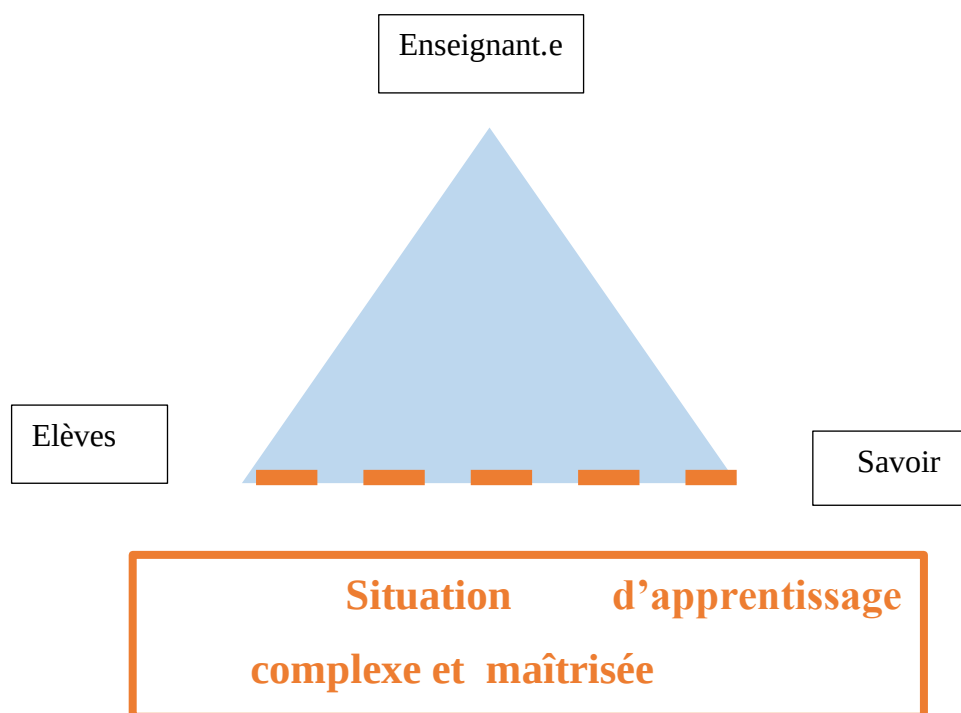


Figure 70: Situation d'Apprentissage-Enseignement de l'image actualisée de la géographie prospective pour Séverine

L'image énoncée de la géographie prospective

Descriptions des écrits fournis

L'image énoncée est construite par la chercheuse à partir des écrits fournis par l'enseignant-e. Séverine m'a fourni 4 écrits personnels et m'a indiqué des pages du manuel étudié. L'écrit le plus long s'appelle cours6G2016. Il s'agit d'une préparation de cours de 7 pages. L'écrit 2 est assez court et est nommé « Quels sont les problèmes des villes d'aujourd'hui ? » Il s'agit d'une carte mentale, faite sur le logiciel xmind, déjà complétée, qui récapitule les problèmes des villes d'aujourd'hui. 5 branches principales partent du titre « quels sont les problèmes des villes d'aujourd'hui ? ». L'écrit 3 est lui aussi assez court et est nommé « ville du futur » Il s'agit encore d'une carte mentale, faite sur le logiciel xmind, non complétée. L'écrit 4 est un document est une page de traitement de texte, faite sur openoffice, intitulé « j'imagine ma ville DOCUMENTS POSSIBLES » Elle contient 12 photos dont 11 sont prises dans la ville où est située le collège et une sur le périphérique lillois, et des lignes qui permettent d'écrire.

Analyse des écrits de Séverine

L'écrit qui articule les autres est celui qui s'intitule cours6e22016. Il est intéressant parce qu'il comporte une partie des consignes, celles données par écrit aux élèves, les traces écrites et certaines corrections d'exercice. Le document s'organise en 3 parties. Il s'agit d'abord de réfléchir à ce que seront les villes de demain où les élèves doivent identifier ou réactiver les problèmes qui se posent dans les villes, puis des solutions possibles à ces problèmes, pour enfin laisser les élèves en autonomie afin qu'ils imaginent leur ville de demain. Dans les deux premières parties, l'enseignante organise un va-et-vient entre l'étude de documents et la prise d'information et une partie où l'élève va devoir faire des choix et commencer à argumenter. Elle écrit par exemple « *pour moi la ville de demain sera* » et demande aux élèves « *imaginer une ou deux solutions simples à un ou deux problèmes* ». De la même façon, elle demande aux élèves de prélever de l'information sur les villes de Curitiba et de Mumbai et sur la façon dont certaines municipalités ou certains architectes ont essayé de proposer des solutions aux problèmes identifiés des villes, puis demande aux élèves de faire un travail de recherche

sur un projet d'urbanisme et d'argumenter en disant ce qu'ils aiment dans le projet et ce qu'ils n'aiment pas. Elle navigue entre savoirs stabilisés et choix faits par les élèves pour les amener à identifier dans leur espace proche qu'ils ont découvert de façon géographique, lors de la sortie de terrain, des problèmes d'urbanisme et leur demande d'inventer, « d'imaginer une solution ». A chaque étape de la séquence, les élèves restent autonomes face au savoir, à part les quelques moments d'institutionnalisation où l'enseignante donne une correction ou une trace écrite. La situation d'apprentissage maîtrisée est donc confirmée par l'image énoncée de la géographie prospective. De plus, ils construisent progressivement leur savoir pour aboutir à un travail personnel. Les conceptions de l'apprentissages sont ici fortement socio-constructivistes avec de fortes internalités des apprentissages et intersubjectivité des savoirs.

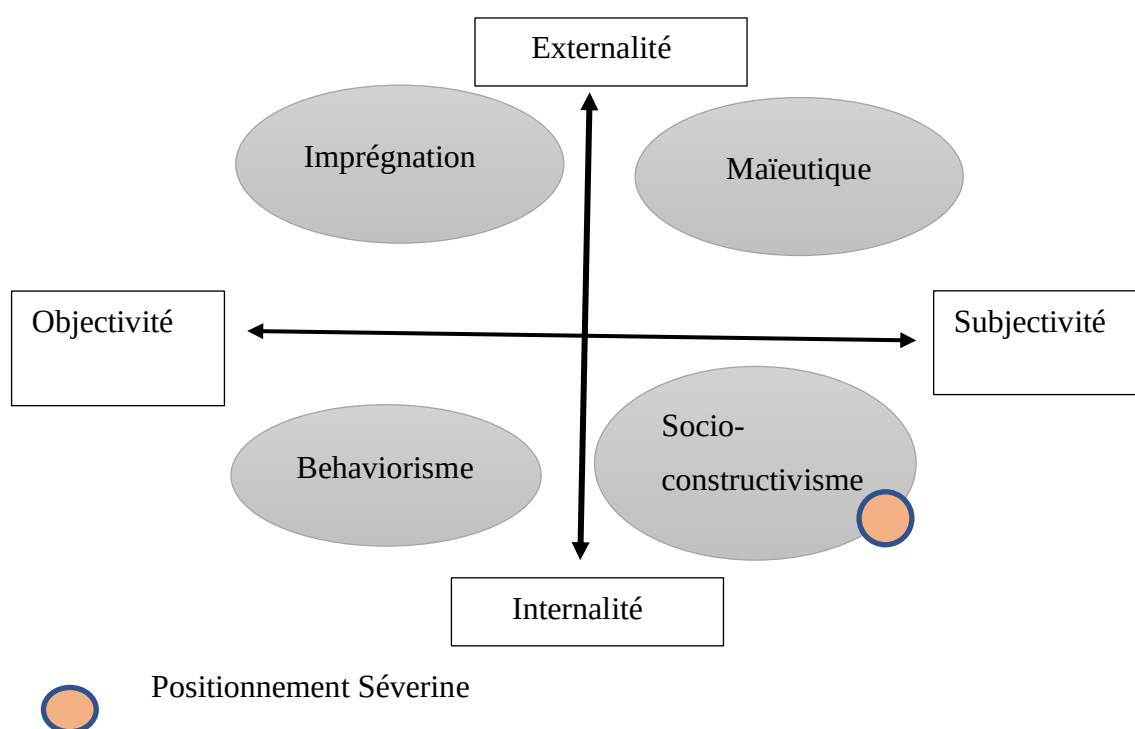


Figure 71: la conception des apprentissages de la géographie prospective pour Séverine

Séverine fait deux études de cas sur une ville du Sud. Chez elle, l'image projetée sur les villes du Sud présentes et futures est assez proche de celle présentée par Irène (voir supra). L'étude de Mumbaï en Inde montre une surpopulation, une pollution et une vie difficile dans les bidonvilles. Elle souligne dans l'étude de Curitiba de la même façon la ségrégation et la pollution existantes. Les solutions proposées sont une réduction des voitures, au profit des transports en communs moins polluants, une réduction des déchets et un habitat vertical. Le débat sur les bidonvilles n'est pas posé dans sa complexité, il s'agit bien de les faire disparaître, même si c'est au profit de « containscraper » (habitat fait d'un empilement vertical de conteneurs). L'imagination de l'élève est donc certes sollicitée, mais il s'agit pour reprendre le mot d'Irène d'une « *imagination encadrée* », qui permet de rester sur des savoirs géographiques maîtrisés par les enseignant.e.s.

Conclusion sur le portrait de Séverine

Sécurisée par sa formation initiale et continue (elle a fait un stage et connaît la géographie prospective), Séverine l'est aussi par l'habitude prise de mettre en place des milieux qui suppose des situations d'apprentissages, les situations d'enseignement étant réservées au moment d'institutionnalisation. La maîtrise de l'imaginaire des élèves est encadrée par un jeu épistémique source choisi et une avancée très progressive et pas à pas pour permettre aux élèves de faire des choix contrôlés et raisonnés. Ces choix sont aussi guidés par des images d'un monde futur plus respectueux de l'environnement et où les ségrégations socio-spatiales ont été atténuées. Il aurait été intéressant de pouvoir comparer avec les évaluations d'Irène pour justement pouvoir étudier la place laissée à l'imagination.

3.2.3.3 Christophe ou le bon élève

Cet entretien est l'illustration du fait que ce soit « *l'interaction entre interviewé et interviewer qui va décider du déroulement de l'entretien* » (Blanchet, 1992/2007, p. 19) et du biais possible de construire une image beaucoup plus positive de la géographie prospective que dans le réel. En effet, je connaissais personnellement certains interviewé.e.s, notamment ceux de la formation à l'agrégation, dont faisait partie Christophe, ce qui rend la proximité relationnelle plus forte (Nicolas, 2016). En analysant l'entretien, il m'est apparu comme très possible que Christophe ait cherché à me donner des réponses pour me satisfaire, biaisant ainsi l'analyse, ce dont je m'étais pas aperçue pendant l'entretien. Certains résultats sont néanmoins très intéressants, mais il faut connaître ce biais avant de lire l'analyse.

L'image déclarée de la géographie ordinaire

Sympathie avec la discipline

Christophe est docteur en Géographie, avec une spécialité « aménagement ». C'est un enseignant chevronné. Il enseigne la Géographie depuis 10 ans et l'a enseignée à l'université avant le collège. Son collège est un établissement « classique » de banlieue de la métropole lilloise. Il est professeur en collège depuis 3 ans. Il aimerait enseigner plus de Géographie. Il constate qu'il y a dans les programmes scolaires un déséquilibre par rapport au programme d'Histoire où les thèmes sont plus nombreux que ceux de Géographie. En réalité, ce ne sont pas les thèmes qui sont plus nombreux en Histoire qu'en Géographie. Il y a sur l'ensemble du collège trois thèmes par niveau pour chacune des deux disciplines. En revanche, ce sont les entrées par thèmes qui diffèrent. Les entrées sont en général de 3 pour les thèmes d'Histoire, voire 4 en 3^e et 2 pour les thèmes de Géographie. Cependant, les programmes stipulent que les deux disciplines doivent être « enseignées à parts égales pendant tout le cycle 3 » (Programmes pour les cycles 2, 3, 4, 2015, p. 171) et que les thèmes qui sont complémentaires dans les deux disciplines doivent être enseignés « de façon équilibrée à part égale » pour le cycle 4 (Programmes pour les cycles 2, 3, 4, 2015, p. 309). Christophe reconnaît d'ailleurs que « *les thèmes de géographie sont plus développés* », mais il regrette l'absence d'un « *chapitre supplémentaire en géographie dans les progressions de 5e, 4e, 3e [qui] serait intéressant* ». Christophe semble donc avoir une forte confiance en lui en Géographie,

nourrie à la fois par son expérience variée de l'enseignement de la Géographie et par ses études poussées dans la discipline.

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s)
d'enseignement

Les élèves sont très présents dans ses dires. Dans les 2/3 des énoncés, ils sont présentés conjointement comme en activité et de manière positive. Le seul point négatif soulevé est le « développement construit » que l'enseignant présente comme difficile à acquérir. Il y associe le raisonnement géographique et souligne la spécificité de la géographie : *« je me suis rendu compte que les développements construits qu'ils faisaient en géo étaient plus mauvais que ceux qu'ils faisaient en histoire »*. Cependant, cet état de fait s'explique par le manque d'habitude des élèves, puisque *« on est arrivé quand même dans une nouvelle ère, c'est à dire avec la réforme du collège, qui amène [...] de nouvelles formes d'évaluation qui se font notamment sous la forme d'un développement construit »*. L'enseignant dans son discours se met plutôt dans la position d'observateur. Les énoncés concernant le professeur ne représentent que le tiers des énoncés. Il se met plutôt dans la position d'observateur. Il dit plusieurs fois *« je pense que »* et s'englobe parfois avec l'utilisation du pronom indéfini « on » dans la communauté des enseignants. A contrario, le milieu est assez présent avec comme outils des documents, des développements construits et des habitus que Christophe essaie d'inculquer aux élèves, avec plus ou moins de succès selon ses dires : une bonne analyse de documents, *« tirer des informations au niveau d'un document »*, *« développer la situation situer dans l'espace »*, *« avoir un raisonnement géographique »*, *« c'est-à-dire comprendre les causes-descriptions-facteurs-conséquences »*, *« construire un texte structuré avec une introduction et une conclusion »*. Il met l'accent sur les compétences qui sont d'ailleurs dans l'intitulé assez proches de celles du programme. Enseignant en retrait, élèves en activité, savoirs prégnants, faits avant tout d'habitus, acquis avec le temps et la pratique (qui manquerait aux 3^e de 2016), Le tableau dressé par l'enseignant est plutôt celui d'une situation didactique de type « apprentissage ». De plus, l'enseignant semble un peu être le « mort ». Il constate que les élèves sont en difficulté face au raisonnement géographique et au développement construit, mais ne fait pas dans son discours référence à des remédiations immédiates.

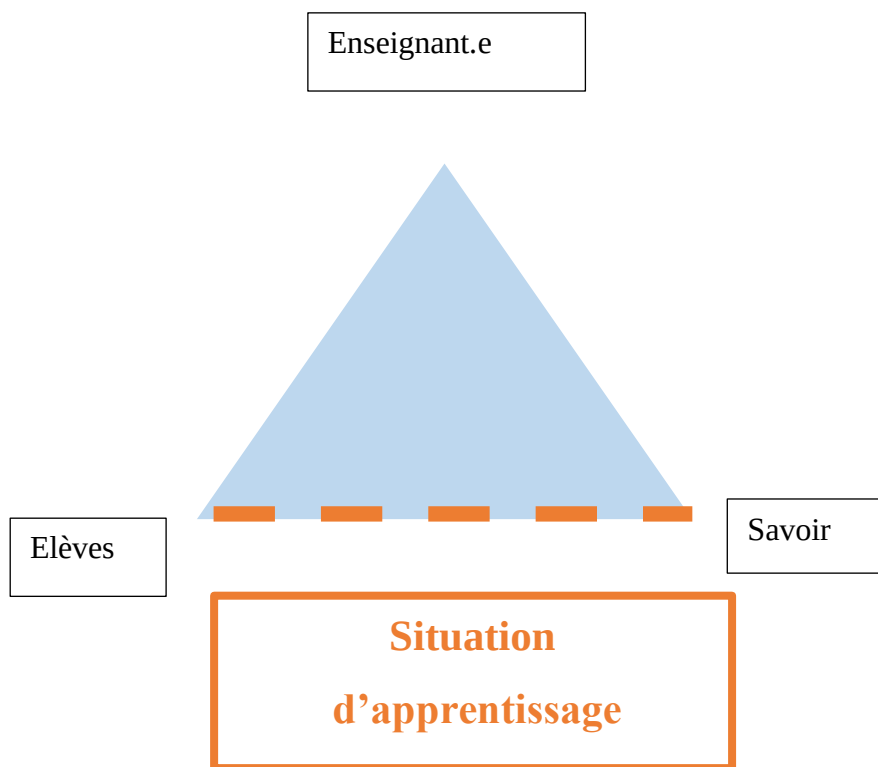
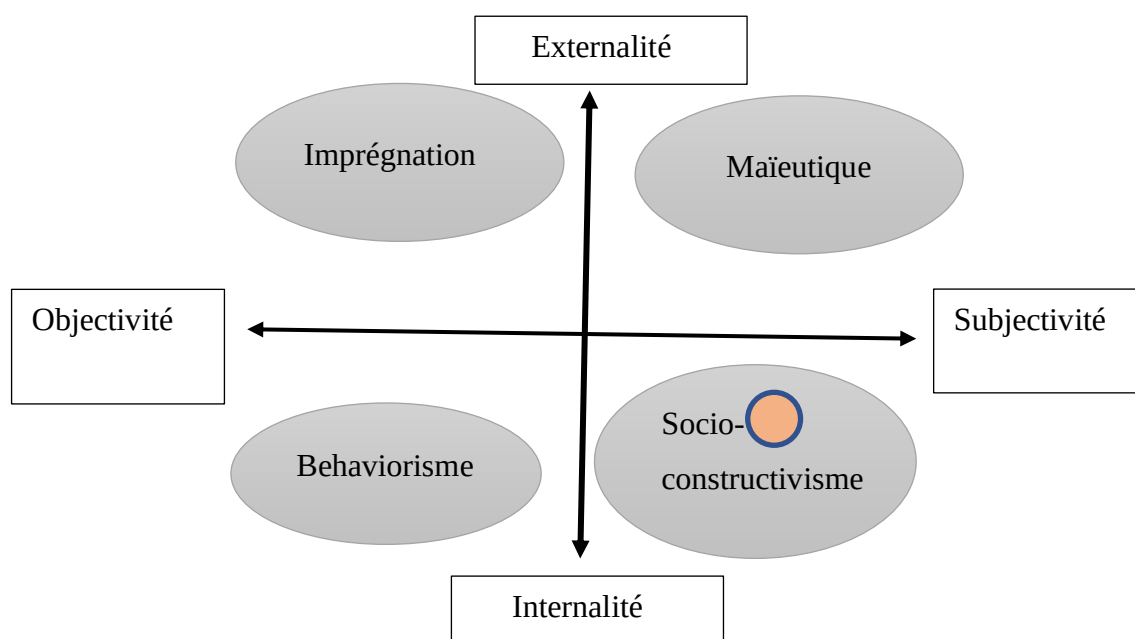


Figure 72: La Situation d'enseignement-apprentissage de la géographie ordinaire pour Christophe



Positionnement de Christophe

Figure 73: Les conceptions des apprentissages de la géographie ordinaire pour Christophe

Au départ de son discours, Christophe nous décrit plutôt un milieu lié à la géographie scolaire classique positiviste telle que l'a décrite Audigier dans sa thèse (Audigier, 1993) avec plusieurs références à l'analyse de documents et une référence au repérage géographique. Le jeu épistémique source, dans un premier temps, semble donc être celui de la géographie scolaire classique. Cependant, Christophe insiste ensuite sur le fait que le programme de 2016 a introduit une nouveauté, qui est celle du paragraphe construit en géographie où les élèves doivent développer un raisonnement géographique et respecter les règles d'un écrit en science sociale, écrire « *un texte structuré avec une introduction et une conclusion* » précise-t-il. Il a identifié un problème pour les élèves concernant cet exercice qu'il qualifie de nouveau. S'installe alors un autre jeu épistémique sur le long terme, puisqu'il pense que les élèves de 5^e, formés de longue date à cet exercice, le réussiront. Cependant, peu d'éléments permettent d'identifier ce jeu épistémique source, les mentions nombreuses au raisonnement géographique semblant cependant indiquer qu'il se réfère plutôt à de nouvelles géographies. La seule chose que l'on peut en dire est qu'il s'agit à nouveau d'un jeu épistémique scolaire. A aucun moment, Christophe, qui a une thèse en géographie, ne rattache ses pratiques de classe à un jeu épistémique source tirée d'une géographie universitaire explicite ou du métier d'aménageur. Il s'agit peut-être ici d'un biais dû à la situation d'entretien. Son discours aurait peut-être été différent si je m'étais présentée comme géographe, plutôt que chercheuse en sciences de l'éducation. Christophe répond à mes questions en sélectionnant les contenus qu'il pense importants pour moi.

Quelle géographicit , pour quel enseignement ?

Tant qu'il parle de la géographie ordinaire, Christophe n'évoque ni son rapport à l'espace, ni celui qu'il attribue aux élèves. Il est plutôt focalisé sur les compétences que le nouveau programme demande de faire acquérir aux élèves, ce qui est d'ailleurs surprenant pour un docteur en géographie. Outre le fait qu'il peut sélectionner certains contenus pour répondre à une chercheuse en science de l'éducation, il est possible aussi que les contenus pédagogiques entendus ici dans le sens courant pour des collégiens

soient une grande préoccupation pour lui. En effet, il n'enseigne en collège que depuis 3 ans. La géographie ne lui pose pas de souci, mais il est possible que l'adaptation de contenus géographiques à des collégiens soit parfois compliqué par moment. Le seul moment où il parle de l'espace, c'est après une question posée par la chercheuse « *donc l'espace qui serait lié à la géographie prospective pour toi, c'est plutôt l'espace mondial ?* » Il dit privilégier quand il le peut « *le territoire des élèves, parce que c'est quand même un territoire qui relève plus ou moins du quotidien des élèves, fin pas forcément du quotidien, mais qu'ils connaissent mieux* ». Il pense donc que les élèves ont des connaissances sur l'espace. L'utilisation du mot territoire, qu'il ne peut pas utiliser par hasard, suppose que l'élève est porteur de représentations sociales. Et enfin, il dit qu'il veut « *montrer que la géographie, ou les dynamiques territoriales ou les dynamiques spatiales, c'est quelque chose de fluctuant et qui peut évoluer vers différents scénarios, qui ne sont pas forcément connus à l'avance* ». Il se place donc comme un médiateur qui aide à construire un savoir scolaire. Il s'agirait donc d'un idéal de type 3 celui de la distanciation critique.

L'image déclarée de la géographie prospective

Sympathie avec la discipline

Christophe dit clairement que la prospective ne lui pose aucun problème, « *ça ne m'a pas paru très problématique d'enseigner la prospective* ». Il cite le programme à deux reprises, même s'il souligne « *qu'on en fait assez peu par rapport au programme* ». Il semble assez enthousiaste par rapport à cette réforme, puisqu'il dit « *je pense que là aujourd'hui, ceux qui arrivent en 5e vont pouvoir justement peut-être en profiter.* » Il n'exprime aucun frein vis-à-vis de la géographie prospective, mais seulement des starters. Le premier starter qu'il cite est sa formation et sa thèse en géographie de l'aménagement, au fait qu'il a pu transférer des pratiques de l'enseignement universitaire vers le collège et qu'il est bien formé pour enseigner la prospective, ce qui laisse supposer un jeu épistémique d'aménagement comme fondement du jeu épistémique scolaire. Les premiers starters sont donc liés à sa conception de l'identité professionnelle. Les starters suivants sont liés aux finalités de la discipline puisqu'il avance que les élèves vont acquérir des compétences transférables

dans d'autres matières, voire dans la vie courante et place alors les finalités de la géographie prospective sur un axe entre légitimités sociale et pédagogique, avec des énoncés tels que « *une capacité d'anticipation qu'ils ne vont pas forcément appliquer à la géographie mais qu'ils peuvent appliquer à d'autres matières* » « *ça leur permet d'élargir leur champ de compétences* » en parlant des recherches Internet. Enfin, il donne aussi des finalités citoyennes à la géographie prospective comme « *Comprendre le monde contemporain et savoir anticiper certaines évolutions liées à ce monde, donc par exemple le changement climatique* » et « *Essayer de réduire les problèmes* ». Enfin certains starters sont liés aux conceptions de l'apprentissage. Le premier starter concerne les élèves « *ça rend le cours beaucoup plus concret pour eux* ». Le second starter est intéressant car il montre que Christophe ne considère pas les savoirs comme figés et qu'il veut inculquer cette notion aux élèves, quand il dit par exemple « *Montrer que la géographie, ou les dynamiques territoriales ou les dynamiques spatiales, c'est quelque chose de fluctuant et qui peut évoluer vers différents scénarios, qui ne sont pas forcément connus à l'avance* ».

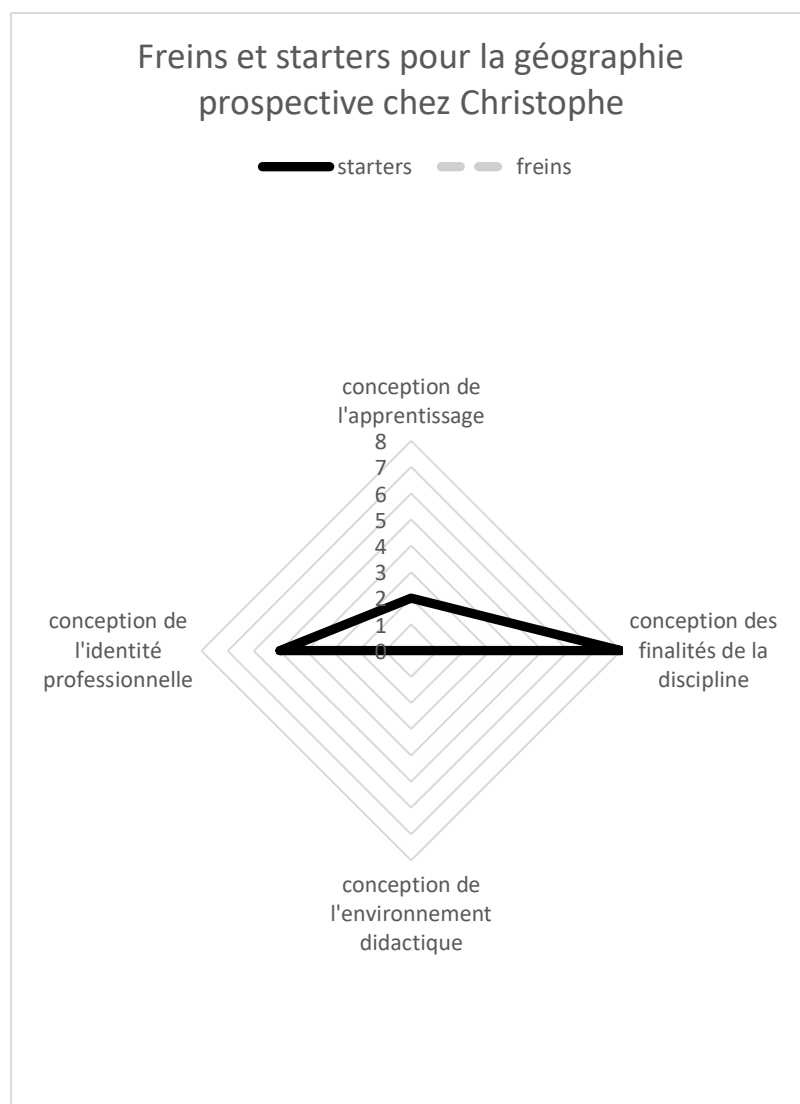


Figure 74: Freins et starters à la géographie prospective chez Christophe

Situation(s) didactique(s), milieu(x) et situation(s) d'enseignement

Le milieu décrit par Christophe est très riche avec, dans les outils, des images, des productions schématiques, cartographiques ou cartes mentales, utilisation d'Internet et d'ordinateurs, localisation sur Google Earth. Cette richesse se retrouve dans la mise en scène : groupe par équipes de deux ou trois, voire quatre, réflexion sur différents scénarios et travail sur un projet. Le milieu mis en place semble à nouveau appeler à une situation d'apprentissage. Les élèves sont montrés en action : ils devaient « *présenter justement la situation dans un pays, identifier les difficultés, les scénarios qu'il pouvait y avoir par rapport au problème de la faim dans le monde et quelles étaient les méthodes*

qu'ils proposaient ». L'enseignant parle de lui dans la partie de l'entretien sur la géographie prospective, puis s'efface au profit des élèves et surtout du milieu et de l'analyse de la façon dont il faut enseigner la géographie prospective et ses finalités. L'enseignant serait ici le Mort. Il ne mentionne aucun problème rencontré.

Le jeu épistémique source qui consiste à faire un diagnostic (ici de la situation mondiale de la faim dans le monde), à imaginer différents scénarios et à proposer différentes mesures pour corriger certains scénarios s'inspire du travail de la Direction à l'Aménagement du Territoire et de l'Action Régional (DATAR) et notamment de la publication « territoire 2040, aménager le changement » (D.A.T.A.R & Dartout(dir), 2010-).

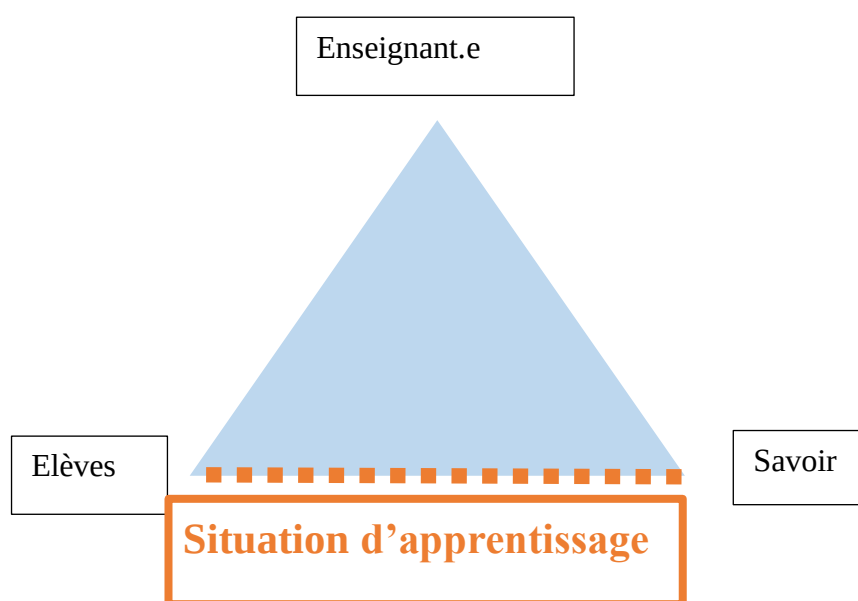
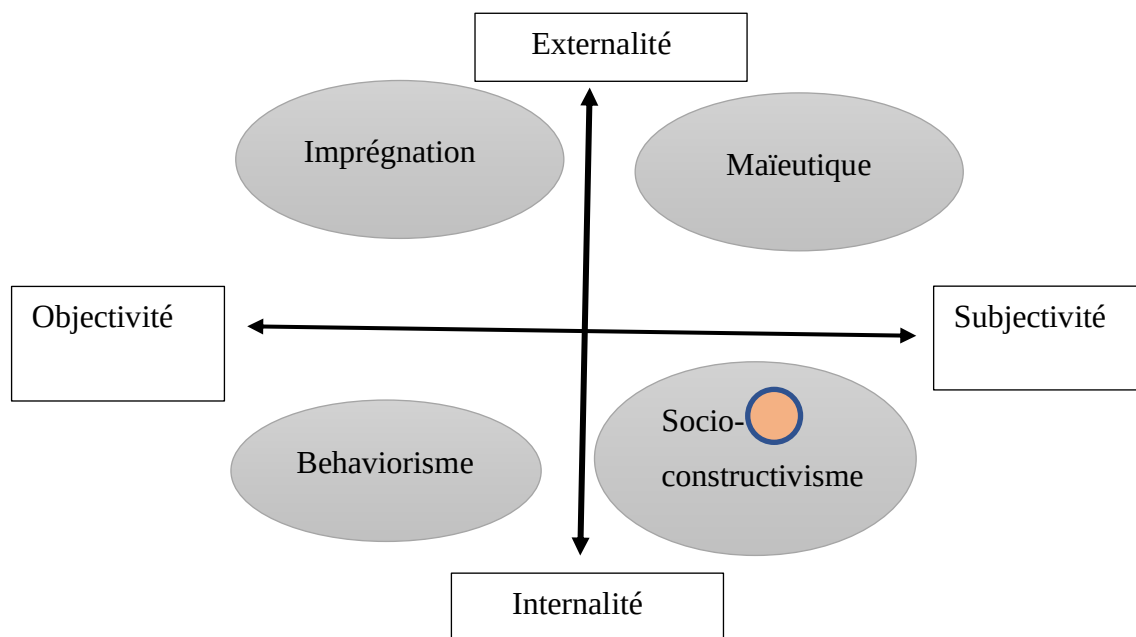


Figure 75: situation d'apprentissage pour l'image de la géographie prospective pour Christophe



Positionnement de Christophe

Figure 76: Les conceptions de l'Enseignement-Apprentissage de l'image de la géographie prospective chez Christophe

Citoyenneté

Christophe attribue au cours de l'entretien des finalités citoyennes à la géographie prospective, tournées plutôt vers une éducation à une citoyenneté active. Quand la chercheuse lui pose la question sur sa vision de la citoyenneté de demain. Il reprend le même discours que celui qu'il a tenu précédemment et dit « *c'est la question que tu te poses hein, je suppose ?* ». On retrouve ici le même biais dans l'entretien que ce qui avait été constaté pour la géographie ordinaire. L'interviewé se cale sur ce qu'il pense qu'attend la chercheuse, peut-être d'autant plus qu'il a lui-même fait de la recherche. Il change son discours quand il comprend que ce n'était pas ce que la chercheuse attendait pour finalement décrire une citoyenneté beaucoup plus axiologique puisque le citoyen de demain devrait selon lui « *respecter* » certaines règles, notamment celles qui visent à préserver l'environnement.

Conclusion au portrait de Christophe

Christophe est le « bon élève » à plusieurs niveaux. Tout d'abord, il veut répondre « juste » aux questions de la chercheuse et choisit ses éléments de discours pour se conformer à une certaine image dont il croit que l'autre est en attente. Son discours ne comporte aucune critique envers la géographie prospective et toutes les difficultés ont été gommées. Visiblement, il s'applique à mettre en œuvre avec enthousiasme le programme tel qu'il l'a compris. Il faut donc garder un certain recul par rapport à cet entretien, qui montre toutefois un enseignant qui a l'habitude de mettre une situation didactique d'apprentissage et pour lequel, la géographie prospective ne bouscule pas les habitudes et ne provoque aucun basculement dans sa façon d'enseigner. Ce profil est assez semblable à celui de Pedro analysé plus haut.

3.2.3.4 Virgile ou le pied à l'étrier par les collègues

Virgile est un jeune enseignant. Il enseigne depuis 4 ans dans un collège REP+ de la métropole lilloise. Il a suivi le même stage en géographie prospective qu'Anne-Laure. Il ne dit rien sur les élèves en début d'entretien.

L'image de la géographie ordinaire dans le cours

Sympathie déclarée avec la discipline

Il déclare avoir fait des études d'Histoire, mais qu'il aurait préféré faire des études de Géographie, cette discipline l'intéressant finalement beaucoup plus. Il trouve assez « *gratifiant d'enseigner la géographie* », parce que les élèves redécouvrent la Géographie, parfois négligée par certains collègues. Même s'il affirme « *Je ne sais pas si je le fais bien [enseigner la géographie]* », il fait montre d'une certaine assurance dans ses capacités à enseigner cette discipline « *Je n'ai pas l'impression de trouver des difficultés à enseigner la géo* ». Il y a quand même cette idée chez lui que c'est plus compliqué de sauter un chapitre d'Histoire que de Géographie à cause de la « *continuité chronologique* ».

Situation (s) didactique (s), milieu(x) et situation(s) d'enseignement

L'enseignant apparaît dans son discours sur la géographie ordinaire dans 15 énoncés (contre 12 pour les élèves). Cependant, il se place presque systématiquement en position de constat (67% des verbes employés sont des verbes qui expriment le constat). Il est plutôt dans une position d'observateur. Il observe les interactions entre les élèves et le savoir et « *ça interroge [sa] pratique* ». Les élèves sont d'ailleurs plutôt décrits comme actifs (2/3 des énoncés) et de façon positive (2/3 des énoncés). L'hypothèse peut donc être faite qu'il a mis en place des situations didactiques d'apprentissage.

Son discours sur le milieu mis en place dans les cours de géographie ordinaire se passe en deux temps. Dans un premier temps, il trouve que les élèves ont « *une bonne perception du monde* » et investissent bien les concepts. Il leur demande alors de construire un discours sur l'espace et constate que les élèves sont en réussite dans la tâche demandée. Dans un second temps, il trouve qu'ils ne maîtrisent pas « *les acquis de base* », qui sont en réalité les repères cartographiques. Il semblerait donc que les situations mises en place se réfèrent à deux jeux épistémiques source différents. Il n'est pas exclu d'ailleurs que ce soit cette dualité qui lui pose problème. Un des jeux épistémiques source serait celui de la géographie scolaire classique et notamment de la nomenclature, alors que l'autre serait celui de reproduire un discours sur le monde à l'instar des géographes actuels. Cette dualité est peut-être due au fait que Virgile est un enseignant jeune dans le métier puisqu'il enseigne depuis 4 ans. Il subit par la force des choses une forme d'acculturation au contact de ses collègues et des élèves qui l'oblige à confronter ses premiers apprentissages à la culture du métier.

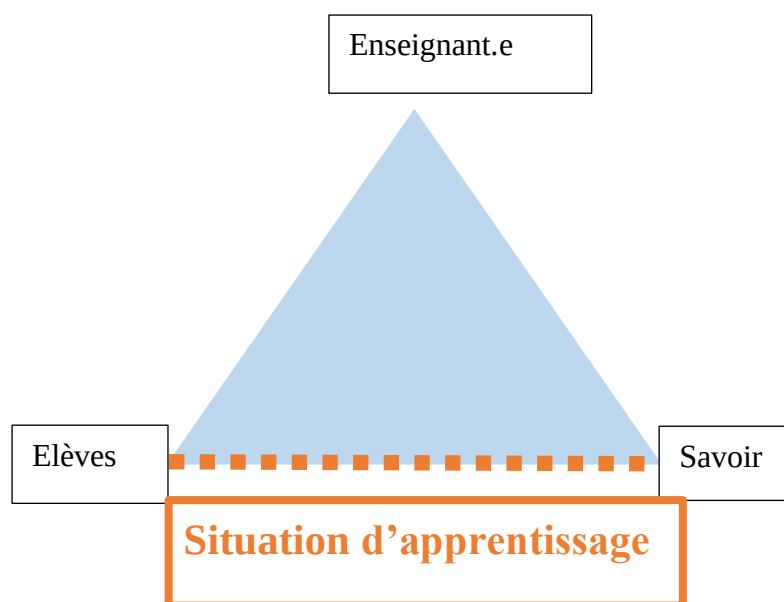
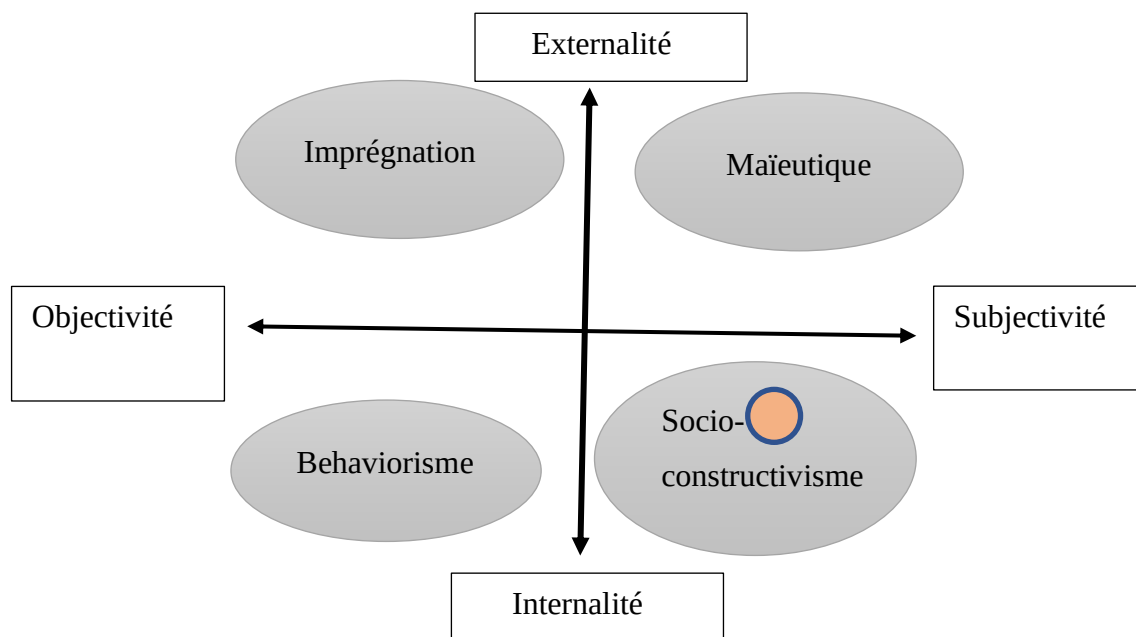


Figure 77: Situation d'enseignement-apprentissage de l'image de la géographie ordinaire pour Virgile



Positionnement de Virgile

Figure 78: les conceptions de l'apprentissage de l'image de la géographie ordinaire pour Virgile

Quels espaces, pour quel enseignement ?

Pour Virgile, les élèves ont des connaissances, voire des représentations, « *ils ont une bonne perception du monde qui les entoure* », mais une vision partiellement construite, par exemple une élève qui ne met pas en rapport l'Afrique où elle passe ses vacances et la ville de Nairobi. L'enseignant est alors un médiateur qui aide à construire un savoir scolaire et donc un idéal-type 3.

Image déclarée de la géographie prospective

Sympathie avec la discipline

Son principal starter a été ses collègues, qui ont vite travaillé en géographie prospective, puisque certains étaient membres du LéA (Lieu d'Education Associé), d'autant plus qu'il y avait été sensibilisé en temps que stagiaire. « *Mais vraiment, voir les prof en faire, heu, de voir les Je veux voir les cours qui sont proposés, de voir un peu les avantages, les choses que je trouvais pas faisables ou pas forcément pertinentes, tourner à la sauce prospective, sans cesse, voilà, c'est un peu l'expérience et de voir que c'était des activités effectivement qui euh qui changeaient un peu, qui pouvaient attirer les élèves et on sortait de de les d'études de cas mise en perspective euh voilà oui.* ». Il trouve ensuite que la géographie prospective a beaucoup d'avantages pour les apprentissages, elle plait aux élèves et leur permet de mieux acquérir certaines notions. Les freins seraient plutôt du côté des conceptions de l'environnement et notamment de la lourdeur du programme qu'il faut finir ou de certains élèves de Réseau d'Education Prioritaire, qui n'ont pas pas les codes ou la culture pour faire face à de telles séances.

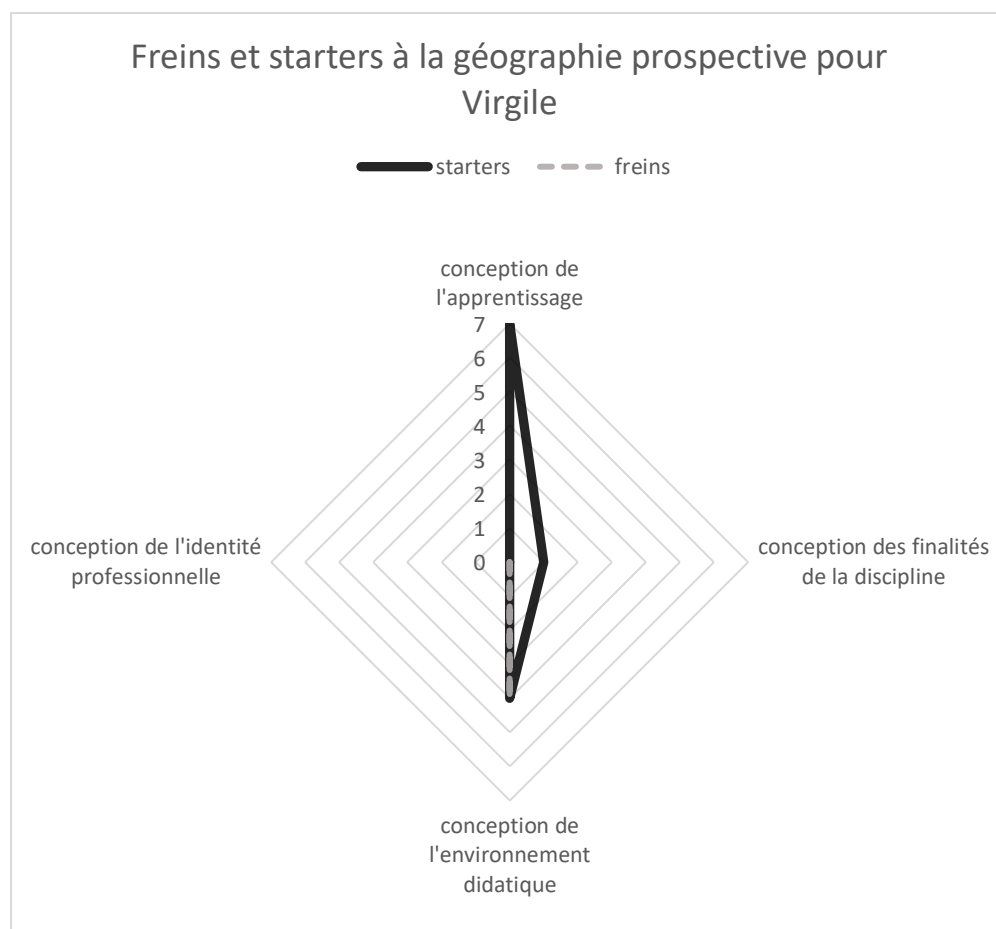


Figure 79: Freins et Starters à la géographie prospective de Virgile

Situation (s) didactique(s), milieu (x) et situation d'enseignement de la géographie prospective

Le milieu mis en place par Virgile, ou tout au moins le milieu qu'il juge le plus favorable, est celui de la sortie de terrain, tout comme Séverine, même s'il doit parfois la remplacer par une vidéo, quand elle n'est pas possible ou par un document qui était dans le Hachette-éducation 3 (Plaza & Vautier, 2016)^e sur les migrations pendulaires. Il évoque aussi des entretiens avec des habitants du quartier visité, un montage radio et une réflexion des élèves à partir de la sortie de terrain ou de la vidéo sur les mobilités du futur et une « *dynamique de projet* ». Il parle à plusieurs reprises de « *la prise d'initiative des élèves* » et de « *lâcher-prise* » pour l'enseignant. Il est assez content, en général du résultat « *même si les élèves étaient censés réaliser le cours heu, en étant dans le même type, c'est finalement à peu près ce que je voulais* ». Cependant, il exprime

deux difficultés un peu plus loin dans l'entretien « *j'ai eu des choses très concrètes et d'autres complètement sorties de leur imagination qui était euh des poney clubs dans tous les coins de la rue euh voilà parce que une élève faisait de l'équitation et elle était un peu un peu obnubilée par ça euh (rire). Et voilà parfois quand c'est lointain bon c'est un peu euh je trouve que ça moins à la portée des élèves en difficulté euh parce que les concepts de mondialisation c'est un peu compliqué* ». Il exprime aussi une difficulté face à des élèves au comportement difficile en sortie et pense que c'est son inexpérience qui a avait joué à l'époque. Le Mort semble ici être l'enseignant qui est parfois surpris par les productions ou l'attitude de ses élèves. Il met en place pour la géographie prospective des situation d'apprentissage à partir de documents ou d'observations directes. Le jeu épistémique source auquel il semble soumettre ses élèves semblent être celui du cabinet d'urbaniste avec des missions de diagnostic et de conseil.

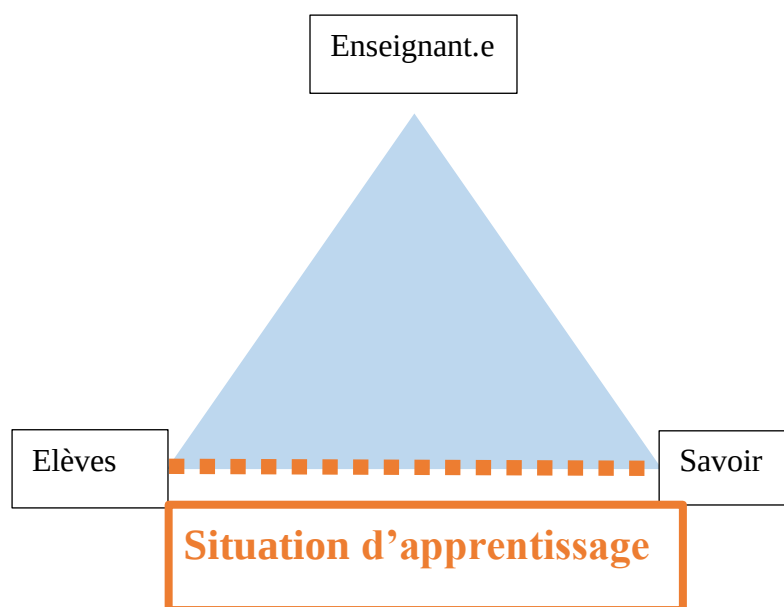
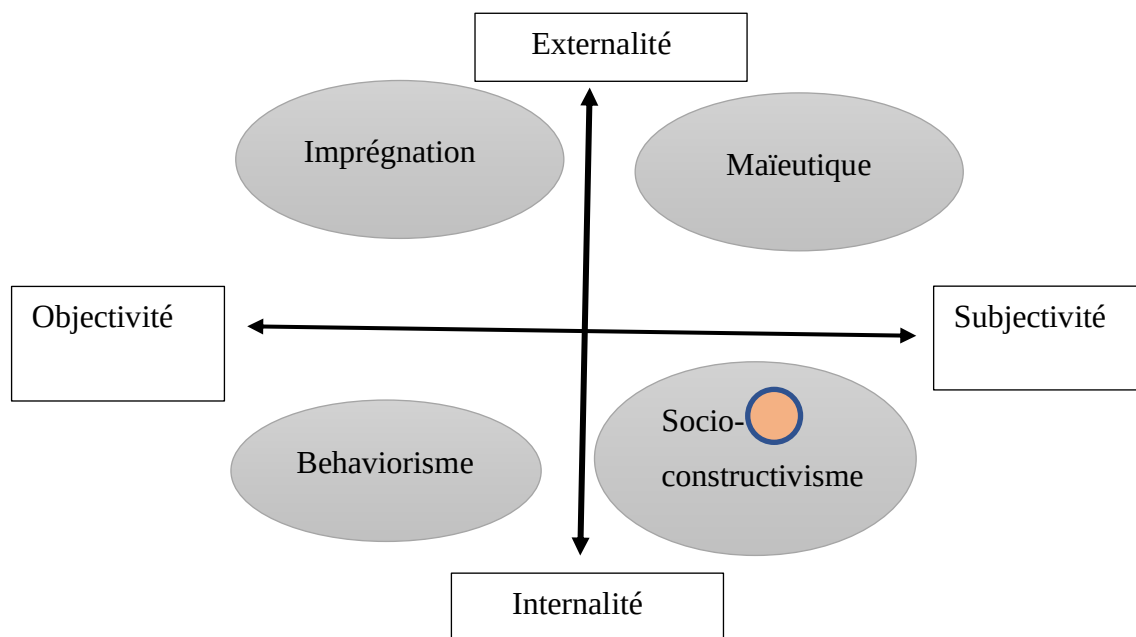


Figure 80: Situation d'enseignement-apprentissage de l'image de la géographie prospective pour Virgile



Positionnement de Virgile

Figure 81: Les conceptions de l'apprentissage pour la géographie prospective de Virgile

La citoyenneté

Pour Virgile, une des finalités de la géographie prospective est le côté « *acteur de son territoire* », ce qui correspond peu à sa vision du citoyen de demain, qui devra avant tout « *avoir conscience du monde qui l'entoure* ». A cette question du citoyen de demain, il répond par des finalités assez traditionnelles attribuées à la géographie : comprendre le monde et savoir chercher la bonne information dans un monde surinformé.

Conclusion pour Virgile

Virgile est un enseignant débutant, à l'instar d'Emma et de Colombe. Comme elles, il s'appuie en partie sur le jeu épistémique scolaire de la géographie ordinaire, mais aussi sur le jeu épistémique source « produire un discours sur le monde ». Il semble aussi avoir bénéficié d'un environnement didactique et de l'exemple de certains collègues, qui lui ont permis de faire évoluer rapidement ses pratiques vers un autre jeu épistémique. La mise en place de cet autre jeu épistémique lui sert d'appui pour la géographie prospective. Dans la géographie ordinaire comme dans la géographie prospective, la situation didactique installée est une situation d'apprentissage. Le jeu épistémique source choisi pour la géographie prospective, celui du bureau d'urbanisme lui permet de cadrer l'imaginaire des élèves, mais moins strictement qu'Irène ou Séverine.

Conclusion

La géographie prospective entre dans les programmes officiels du collège à la rentrée de septembre 2016 avec les nouveaux programmes (Bulletin officiel n°11 du 17 mars 2016). Les programmes de cycles 3 et 4 présentent des finalités et des conceptions de la géographie différentes, avec un cycle 3 où s'équilibrent finalités citoyennes axiologiques et actives, finalités de renforcement des contenus scolaires classiques et finalités de remise en cause de la forme scolaire. Ces programmes ont été écrits conjointement par des inspectrices, des professeures des écoles et des enseignantes de collège, et avec une attention particulière au fait que les professeur.e.s des écoles ne sont pas des spécialistes de géographie. Le processus d'écriture du programme de cycle 3 s'appuie sur une expérimentation relativement longue (3 ans entre 2012 et 2015) et une méta-analyse des expériences réalisées par des enseignants. Le programme de cycle 4 est plutôt axé sur des finalités de renforcement des contenus scolaires classiques et présente des finalités citoyennes plutôt axiologiques.

Les deux conceptrices du programme décrivaient dans leur entretien une géographie ordinaire majoritaire chez les enseignant.e.s de collège dont le jeu épistémique était plutôt celui de la géographie classique, un savoir géographique présenté comme unique et homogène et fondé sur une vérité scientifique indépassable, *ce qui remontait de toutes les académies et des analyses des inspecteurs généraux allait dans le même sens, dans les classes on enseignait beaucoup une géographie descriptive* (Natalie Malabre). Parmi les 14 enseignant.e.s interrogé.e.s, 7 s'inscrivent en effet dans le jeu épistémique source de la géographie classique. 6 sur 7 sont des enseignant.e.s qui ont comme spécialité première l'histoire. Le jeu épistémique de la géographie scolaire pourrait donc être lié à une position de repli par des enseignant.e.s face à un savoir qu'ils ou elles pensent ne pas maîtriser aussi bien que celui dont ils ou elles sont spécialistes. Dans cette position de repli, le jeu épistémique scolaire de la géographie classique est lié à une posture d'enseignement, indurée chez certains, plus malléable chez d'autres, qui adopteront plus facilement une posture d'apprentissage en histoire, parce que plus sûrs de leur savoir. Dans ce cas-là, la géographie prospective peut être un agent de forçage de la géographie scolaire... Une seule géographe, Cynthia, adopte pour la géographie ordinaire le jeu épistémique de la

géographie classique, qui n'est pas pour elle une position de repli, mais un choix assumé. Les jeux épistémiques adoptés par les autres enseignants pour la géographie ordinaire sont variés : celui de la leçon de chose (Séverine et Alceste, tous deux géographes), de la reproduction d'un discours sur le monde à l'instar des géographes actuels (Christophe, Virgile, Anne-Laure), des situations-problèmes (Irène) et de la méthode inductive (Pedro).

Cynthia appartient à l'idéal type 1, celui d'une vision autocentrée du monde hérité du XIXe siècle. Seule une autre enseignante a un idéal-type 1, il s'agit de Colombe, toute jeune enseignante qui n'a peut-être pas eu le temps de bâtir son discours sur l'espace et de mettre en place toutes les réflexions sur l'enseignement de la géographie qui en découle. Tous les enseignant.e.s qui mettent en place le jeu classique de la géographie scolaire ont un idéal-type de type 2, exceptée Emma, qui comme Colombe est une jeune enseignante et qui est en train de mettre en place son enseignement. Cependant, tous les enseignant.e.s répondant à l'idéal type 2 n'ont pas mis en place le jeu épistémique de la géographie classique en géographie ordinaire, même si des traces subsistent dans les discours d'Irène. Irène s'appuie sur un jeu épistémique scolaire qui pourrait se rapprocher des situations-problèmes, Anne-Laure sur le jeu épistémique source proche d'un discours sur le monde à l'instar des géographes actuels. Alceste et Séverine, tous deux géographes, semblent avoir opté pour le jeu épistémique de la leçon de choses. Il semblerait donc qu'il y ait une corrélation entre l'idéal-type et le jeu épistémique mis en place. Si l'idéal-type 1 est lié fortement au jeu épistémique de la géographie classique, l'idéal-type 2 semblent donner lieu à une diversité de jeux scolaires.

Les enseignants qui relèvent des idéaux-types 3 et 4 ont adopté des jeux différents. Virgile met en place le jeu épistémique source « reproduire un discours sur le monde » à l'instar des géographes actuels, comme Anne-Laure (idéal-type 2) et Christophe (idéal-type non déterminé), même si des traces du jeu épistémique scolaire de la géographie classique subsistent dans leur discours à tous les trois. De la même façon, des traces du jeu épistémique de la géographie classique se retrouvent aussi chez Pedro, qui semble avoir mis en place un système dual, puisque le jeu épistémique

scolaire proposé aux élèves en réussite est celui de la méthode inductive. L'idéal-type joue un rôle dans le jeu épistémique choisi et entre sans aucun doute dans l'activité (Clot, 2006) des enseignants.

L'innovation est dans l'ensemble plutôt bien perçue par les enseignant.e.s. Une seule enseignante dit ne pas avoir mis en œuvre, pour le moment, la géographie prospective (Léa), mais n'exclut pas de le faire dans l'avenir. Les 12 autres ont produit des séquences qu'ils rattachent à la géographie prospective. Les conceptions de l'identité professionnelle sont peu mentionnées tant dans les starters que dans les freins (11% des énoncés des freins/starters) et le sont surtout par des géographes. Les énoncés sont assez bien partagés entre freins et starters. Ils portent essentiellement sur la formation initiale qui favorise ou non l'enseignement de la géographie prospective. Christophe, en tant que géographe aménageur, pense que ça fait partie de son identité professionnelle, alors que Cynthia reconnaît son incompetence, mais ne désire pas être formée : pour elle finalement, la géographie prospective n'est pas un élément de l'identité professionnelle des professeurs de géographie. Séverine, quant à elle, pense au contraire que ça permet de renouveler la géographie. La seule enseignante ayant une formation en histoire dont des énoncés entrent dans les conceptions de l'identité professionnelle est Emmanuelle. Elle s'interroge sur l'évaluation. Il n'y a donc pas d'opposition de principe, quasi idéologique à faire de la géographie prospective.

Les conceptions de l'environnement didactique participent à cette mise en œuvre et tout d'abord la prescription du programme. Le rôle de certains collègues, comme facilitateurs de la mise en œuvre de la géographie prospective, joue aussi ; Irène, Virgile et Alceste en font mention. Ils travaillent ou participent à des sorties avec des enseignants qui participent au LéA. Un des principes du LéA Debeyre est d'accueillir de nombreux participants, répartis sur de nombreux bassins pour multiplier les expériences avec des projets qui pouvaient aller de simples séquences produites par un.e seul.e professeur.e à un projet d'établissement pluridisciplinaire conséquent (reseaulea.hypotheses.org, 2019). Une des idées était de diffuser l'innovation auprès d'un large public d'enseignants. La stratégie de diffusion par capillarité du LéA de Lille fonctionnerait assez bien ; cependant, une des collègues d'Irène n'a jamais donné suite à mes demandes répétées d'entretien. On peut donc penser que la géographie

prospective lui posait problème et qu'elle ne travaillait pas comme Irène avec la collègue Bénédicte qui était formatrice. D'autre part, Emma, Léa et Pedro travaillent dans le même collège et ont adopté une stratégie très différente par rapport à la géographie prospective. Ils ne font d'ailleurs jamais mention d'un.e de leurs collègues. Cette stratégie de diffusion par capillarité dépendrait de la cohésion de l'équipe pédagogique et d'une certaine appétence à travailler ensemble. Enfin, certains enseignants font entrer l'environnement proche du collège dans les facteurs facilitant la mise en place d'une géographie prospective, d'autant plus qu'ils lient espace-proche et géographie prospective (Alceste-Pedro-Séverine). Cependant, les starters sont beaucoup moins nombreux que les freins, qui représentent 83% de l'ensemble des énoncés pour les conceptions de l'environnement didactique. Sont pointés par les enseignants le manque de formation préalable, le manque de documents clé en main, le manque de temps tant dans la programmation annuelle que de préparation, puisque l'ensemble des programmes du collège a été renouvelé à la rentrée 2016. Les énoncés relatifs aux conceptions de l'environnement didactique représentent 29% de l'ensemble des freins-starters.

Les conceptions les plus en tension sont les conceptions des apprentissages. Ils représentent 39 % des freins-starters exprimés. Les freins sont cependant deux fois moins nombreux que les starters. Certain.e.s enseignants pensent que les élèves manquent de méthodes et/ou de connaissances. En général, l'expression de ce frein est couplée avec le jeu scolaire de la géographie classique, tout comme le refus de l'imagination, qui ne colle pas avec « la réalité » attachée à la géographie. L'autre frein exprimé en relation avec les conceptions de l'apprentissage est la peur du manque de maîtrise de l'enseignant par rapport à des savoirs non stabilisés, « *l'impression d'être sans filet* » (Jane-Séverine). Les starters sont beaucoup plus nombreux. Quasiment tous les enseignants pensent que la géographie prospective implique et donc intéresse les élèves. La motivation des élèves est donc un starter important. De nombreux enseignants insistent sur le fait que la géographie prospective rend la géographie plus concrète. Ce terme semble cependant recouvrir deux réalités. Pour certains, elle est « plus concrète » parce qu'elle part de l'espace proche, espace habité par les élèves et donc plus facilement appréhendable en cours (Pedro-Alceste-Séverine). D'autres la trouvent plus concrète car elle permet de manipuler des concepts et de mieux les comprendre, et ce

d'autant plus qu'ils utilisent le jeu épistémique source de la reproduction d'un discours géographique à l'instar des géographes actuels (Christophe, Marie-Laure, Virgile). Enfin, certains enseignant.e.s pensent qu'elle permet de renouveler la géographie actuelle. Pour certains enseignants, la tension interne aux conceptions de l'apprentissage se mesure au fait qu'ils expriment en même temps de nombreux starters et de nombreux freins qui entrent dans cette catégorie, notamment certaines enseignant.e.s qui peinent à basculer d'une conception d'enseignement vers une autre, comme Emmanuelle, Jane, Alceste ou Colombe. Cette tension se retrouve aussi, mais dans une moindre mesure, les freins étant moins nombreux que les starters, chez les enseignantes prudentes que sont Irène et Séverine qui cadrent d'une façon ou d'une autre l'imaginaire des élèves.

Le reste des énoncés des freins-starters (22%) sont ceux des conceptions des finalités de la discipline. Ils sont largement positifs, puisque les starters représentent 87% des énoncés. Ils sont sans surprise liés en majorité à des finalités citoyennes et notamment à la préparation à une citoyenneté active, mais aussi à une citoyenneté plus axiologique autour du développement durable et du vivre ensemble.

Les conceptions font partie des préconstruits et l'action est la résultante des choix opérés parmi un ensemble de préconstruits, mais aussi par l'expérience du sujet. La plupart des enseignants, sauf Léa, qui n'a pas fait de géographie prospective, ont tiré des expériences différentes de leur séquence. Pour la majorité, l'expérience a consolidé le socle de starters préexistants, notamment dans les conceptions de l'apprentissage, essentiellement autour de la motivation des élèves. Pour Virgile, l'expérience renforce ses conceptions de l'apprentissage, puisqu'il dit « *j'en tire plus de plaisir que pour un cours classique* ». En revanche, Emmanuelle et Cynthia ont vécu une expérience négative, avec, pour la première, un renoncement tout au moins provisoire à faire de la géographie prospective et, pour la seconde, un renforcement des freins, dans les conceptions de l'apprentissage.

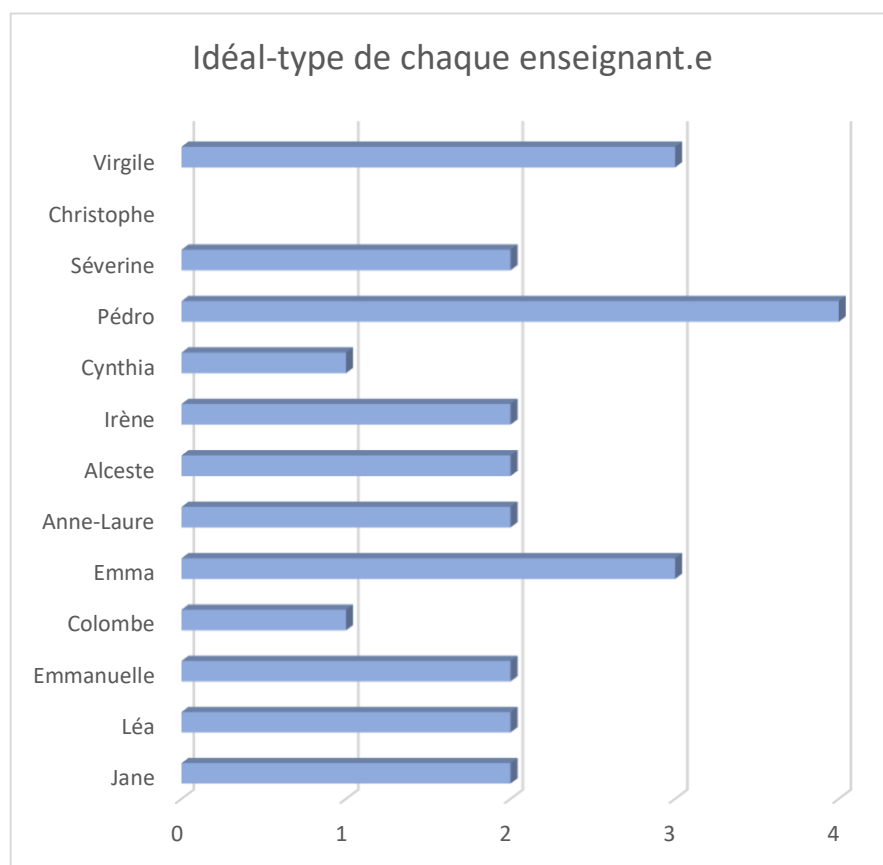


Figure 82: idéal-type de chaque enseignant.e

	Jeu épistémique pour la géographie ordinaire	Jeu épistémique pour la géographie prospective
Jane	Jeu épistémique scolaire fondé sur la géographie classique	Jeu épistémique scolaire fondé sur le projet d'un bureau d'étude d'urbanisme
Léa	Jeu épistémique scolaire fondé sur la géographie classique	Pas de jeu épistémique
Emmanuelle	Jeu épistémique scolaire fondé sur la géographie classique	Jeu épistémique scolaire fondé sur la rédaction du DICRIR par service d'urbanisme d'une mairie
Colombe	Jeu épistémique scolaire fondé sur la géographie classique	Jeu épistémique scolaire fondé sur l'étude d'un bureau d'urbanisme prise en amont d'une décision politique
Emma	Jeu épistémique scolaire fondé sur la géographie classique	Jeu épistémique scolaire fondé sur un argumentaire politique
Anne-Laure	Jeu épistémique scolaire fondé sur les discours sur le monde à l'instar de la géographie actuelle	Jeu épistémique scolaire fondé sur le travail d'un consultant en prospective territorial
Alceste	Jeu épistémique scolaire de la leçon de chose	Jeu épistémique scolaire de la leçon de chose
Irène	Trace du Jeu épistémique scolaire fondé sur la géographie classique et peut-être jeu épistémique scolaire des situations problèmes	Jeu épistémique scolaire fondé sur le projet d'un bureau d'étude d'urbanisme
Cynthia	Jeu épistémique scolaire fondé sur la géographie classique	Jeu épistémique scolaire fondé sur la rédaction d'un « scénario de l'inacceptable »
Pedro	Trace du Jeu épistémique scolaire de la géographie classique et jeu épistémique scolaire de la méthode inductive	Jeu épistémique scolaire fondé sur le projet d'un bureau d'étude d'urbanisme
Séverine	Jeu épistémique scolaire de la leçon de chose	Jeu épistémique scolaire fondé sur le projet d'un bureau d'étude d'urbanisme
Christophe	Trace de Jeu épistémique scolaire fondé sur la géographie classique et Jeu épistémique source reproduire des discours sur le monde à l'instar de la géographie actuelle	Jeu épistémique scolaire fondé sur la rédaction d'un scénario type territoire 2040
Virgile	Trace de Jeu épistémique scolaire fondé sur la géographie scolaire et Jeu épistémique source reproduire des discours sur le monde à l'instar de la géographie actuelle	Jeu épistémique scolaire fondé sur le projet d'un bureau d'étude d'urbanisme

Figure 83: Les jeux épistémiques pour la géographie ordinaire et pour la géographie prospective de tous les enseignant.e.s

Le jeu épistémique mis en place pour la géographie prospective est pratiquement toujours différent de celui mis en place pour la géographie ordinaire. Si les jeux épistémiques mis en place pour la géographie ordinaire sont, entre les jeux épistémiques scolaires fondés sur la géographie classique et celui de la leçon de chose, au $\frac{3}{4}$ des jeux épistémiques scolaires, la proportion s'inverse pour la géographie prospective où le jeu épistémique s'inspire plutôt des usages, universitaires, mais surtout professionnels des géographes ou des urbanistes. La plupart des références ancrent la géographie professionnelle dans l'action sur le territoire, ce qui rejoint avant tout des finalités citoyennes. Prospective spatiale et géoprospective, disciplines de recherche encore confidentielles, n'entrent pas dans le champ des références des enseignant.e.s. Le jeu épistémique choisi permet d'ouvrir ou fermer le champ des possibilités pour les élèves. Emma, par exemple, encadre fortement les élèves avec un jeu sur l'argumentation politique où il s'agit de convaincre les citoyens de changer d'alimentation dans le futur. En revanche, Anne-Laure, en adoptant le jeu épistémique source du consultant en prospective, élargit le champ des possibles et de l'imaginaire pour les élèves. Les rédactions ou mises en scène graphiques de scénarios sont les jeux épistémiques qui font le plus appel à l'imaginaire des élèves - ce sont aussi les plus difficiles à cadrer. Si Christophe ne nous dit pas comment il cadre les rédactions de scénario de ses élèves, Irène et Séverine les contraignent avec un ensemble documentaire et des consignes précises dont le respect entre dans l'évaluation et qui obligent l'élève à rester dans la rédaction d'un scénario axé sur le développement durable et le vivre ensemble. Tous les ensembles documentaires produits par les enseignants - excepté celui d'Emmanuelle dont la séquence portait sur les risques - donnent à voir aux élèves une ville du futur assez similaire : une ville verticale, respectueuse de l'environnement, sans ségrégation, avec des mobilités douces et de nombreux transports en commun. Ils permettent en partie de cadrer l'imaginaire des élèves et de répondre à des finalités citoyennes axiologiques.

De la même façon, les situations didactiques mises en place pour la géographie ordinaire et la géographie prospective sont différentes en partie, notamment pour les enseignants qui pour la géographie ordinaire affichent plutôt des conceptions d'apprentissage par imprégnation et qui mettent en place plutôt des situations d'enseignement.

Légende : en noir, pas de changement, en vert, passage d'une situation didactique à une autre, en marron, passage difficile d'un changement didactique à un autre

	Situation d'enseignement-apprentissage pour la géographie ordinaire	Situation d'enseignement-apprentissage pour la géographie prospective
Jane	Situation d'enseignement	Difficile passage à une situation d'apprentissage
Léa	Situation d'enseignement	Renoncement du passage à une situation d'apprentissage
Emmanuelle	Situation d'enseignement	Difficile passage à une situation d'apprentissage
Colombe	Situation d'enseignement	Passage à une situation d'apprentissage
Emma	Situation d'enseignement	Passage à une situation d'apprentissage
Anne-Laure	Situation d'enseignement	Passage à une situation d'apprentissage
Alceste	Situation d'enseignement	Situation d'enseignement
Irène	Profil labile	Profil labile
Cynthia	Situation de formation	Difficile passage à une situation d'apprentissage
Pedro	Situation d'apprentissage	Situation d'apprentissage
Séverine	Situation d'apprentissage	Situation d'apprentissage
Christophe	Situation d'apprentissage	Situation d'apprentissage
Virgile	Situation d'apprentissage	Situation d'apprentissage

Tableau 14: Les situations d'enseignement-apprentissage de l'ensemble des profils pour la géographie ordinaire et la géographie prospective

Les profils d'enseignement pour la géographie ordinaire sont les plus nombreux (7/13), viennent ensuite les profils d'apprentissage (4/13), puis deux autres profils atypiques, celui de Cynthia, qui est le seul profil formation, et d'Irène, qui a un profil extrêmement labile. Cependant, ces regroupements sont un peu factices dans le sens où ils recouvrent des réalités extrêmement variées. La question est de savoir si la géographie prospective permet de faire turbuler le système en opérant un forçage de la forme scolaire. Certains profils semblent indurés et les entretiens, tout comme l'étude des documents fournis, montrent une difficulté réelle, bien que la géographie

prospective soit mise en œuvre parfois avec enthousiasme, à changer des situations d'enseignement-apprentissage installées. C'est le cas de Jane, Emmanuelle, Léa, Alceste et Cynthia et dans une moindre mesure de Pedro. Ce sont tous des enseignants expérimentés (entre 8 et 23 ans d'enseignement). Chez certain.e.s enseignant.e.s, plus jeunes, la géographie prospective est l'occasion de quitter la position d'enseignement et le jeu épistémique de la géographie classique, posture refuge, pour essayer un autre positionnement. Le plus souvent, ces profils s'appuient sur d'autres expériences, notamment pour les historien.ne.s (Emma, Colombe, dans une moindre mesure Virgile et Anne-Laure). Ces enseignant.e.s sont en général moins expérimenté.e.s et la géographie prospective joue alors son rôle d'un forçage de la forme scolaire, forçage d'autant plus facile qu'elle est moins indurée que chez les autres. Ils ont aussi peut-être bénéficié d'une autre formation initiale, qui peut déployer tous ses effets avec le temps et l'expérience. D'autres enseignants mettent régulièrement en place des situations d'apprentissage. Ce qui est alors nouveau est la place laissée à l'imaginaire des élèves en géographie. En cela aussi, la géographie prospective peut être un forçage de la forme scolaire. En effet, ici, ce qui est pris en compte, c'est la géographicit  des élèves. Les savoirs géographiques sont alors négociés entre l'enseignant.e. et les élèves, et le discours géographique se construit dans l'entre-soi de la classe.

3 enseignants changent de situations didactiques. 4 essaient, mais avec difficultés. 6 gardent la même situation didactique et notamment ceux qui avaient mis en place pour la géographie ordinaire une situation d'apprentissage. Le forçage de la forme scolaire reste donc limité. Cependant, il s'agit de la première année de la mise en œuvre de l'innovation et il serait intéressant de réinterroger et d'observer certaines séquences aujourd'hui, notamment celles des enseignants qui avaient du mal à basculer vers une situation autre que celle d'enseignement.

L'introduction de la géographie prospective oblige les enseignant.e.s à abandonner au moins pour quelques séquences le jeu épistémique de la géographie classique, encore largement présent dans la géographie ordinaire. Il renforce la présence de jeux épistémiques inspirés plutôt d'usages professionnels des géographes ou des urbanistes et invite à interroger l'action sur le territoire. Ce premier forçage de la forme scolaire est parfaitement opérant. En revanche, La posture d'enseignement reste difficile

à quitter pour certains enseignants et le forçage est ici moins opérant, en tout cas dans la première année de mise en place de l'innovation. Dans l'ensemble, la géographie prospective permet de faire une autre géographie au collège.

Bibliographie

« *Les postures enseignantes* » Dominique Bucheton, professeure honoraire des Universités. (2016). Récupéré sur https://cache.media.eduscol.education.fr:https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf

Astolfi, J.-P. (2017). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.

Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences: repères, définitions, bibliographies*. bruxelles: De Boeck.

Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, à la recherche de modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves-thèse de doctorat*. Paris: Paris VII.

Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. Dans C. Gohier, & S. Laurin, *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. (pp. 141-192). Montréal: Les éditions logiques.

Audigier, F., Crémieux, C., & Mousseau, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde: études descriptives et comparatives*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Berger, G. (1967). *Etapes de la prospective*. Paris: Presses Universitaires de France.

Blanchard(dir), E., & Mercier(dir), A. (2016). *Histoire géographie et enseignement Moral et civique*. Lyon: Le Livre Scolaire.

Blanchet, A (1992/2007). *L'enquête et ses méthodes-L'entretien* (éd. 2e édition). Paris: Armand Colin.

- Blanchet, A., & Blanchet, G. (1994). Interactionnal effets of the environment on the interview. *European Journal of Psychology*, IX, 41-53.
- Blethon-Ruget, A., Commerçon, N., & Vanier, M. (2009). *Réseaux et question: utopies, pratiques et prospectives*. Macon: Institut de Recherches du Val de Saone Maconnais.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Editions de minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie pratique précédé de trois études d'ethnologie Kabyle*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, j. C. (1968/1983). *Le métier de sociologue*. Paris: Mouton.
- Bozec, G., & Duschene, S. (2007). Apprentissage de l'universalisme citoyen en France. *Revue Internationale de Sèvres*, 44, pp. 95-104.
- Bronckart, J. P., & Filliettaz, I. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation*. Louvain-La Neuve: Peeters.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes en didactique des mathématiques. 7(2), pp. 33-115.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu : dévolution. *Revue de recherches en didactique des mathématiques*, 9.3, pp. 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques. Didactique des mathématiques (1970-1990)*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2010, août 28). Consulté le 22 juillet 2019, sur <http://www.cfem.asso.fr: http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/Brousseau.pdf>
- Brousseau, G. (2019, Juillet 22). Récupéré sur www.cfem.asso.fr: http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/Brousseau.pdf

- Brunet, R. (1982). Rapport sur la géographie française. *L'espace géographique*, pp. 196-213.
- Bruter. (2001). Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, pp. 39-44.
- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. (s.d.).
- Cariou, D., & laubé, S. (2018). Croiser l'histoire des techniques et l'histoire pour construire un milieu didactique favorisant une pensée critique. Dans D. L. Marc-André Ethier, *Pensée critique, enseignement de l'histoire et citoyenneté* (pp. 71-91). Bruxelles: Le boeck.
- Chaudron(dir), E., A. S., & Chaumard(dir), F. (2016). *Histoire géographie et enseignement morale et civique*. Paris: Belin.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherches. *Histoire de l'éducation, "Pour une histoire des disciplines scolaires"*, N°38, pp. 50-119.
- Clerc, P. (2002). *La culture scolaire de la géographie, le monde dans la classe*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Clot, Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychologie*, 1, pp. 165-177.
- Colligon, B. (s.d.). *Savoirs Vernaculaires*. Récupéré sur Hypergeo: <http://hypergeo.eu/spip.php?article298#>
- Colomb, J. (1993). Contrat didactique et contrat disciplinaire. Dans J. Houssaye, *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 39-50). Paris: E.S.F.
- Commissariat général du plan, 1. 1. (1972). *la France face au choc du futur*. Paris: Armand Colin.

- Cordobès, S. (s.d., septembre 2017). *Prospective : de l'ingénierie territoriale à la pédagogie scolaire*. Consulté le Juillet 2019, sur Géoconfluences: URL : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/programmes/outils/prospective-ingenierie-pedagogie>
- Cottonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566>
- Cros, F. (2005). Innovation. Dans P. Champy, & C. Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (éd. 3e édition, pp. 497-501). Paris: Retz.
- Cros, F. (2013). De l'initiative à l'expérimentation : la longue vie du soutien à l'innovation. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle*, 46, pp. 63-88.
- D.A.T.A.R (1971). *Une image de la France en l'an 2000, scénario de l'inacceptable*. Paris: Documentation Française.
- D.A.T.A.R. (1972). *Survol de la France* . Paris: La Documentation française.
- D.A.T.A.R, & Dartout(dir), P. (2010-). *Territoire 2040-Revue d'étude prospective*. Paris: La Documentation française-DATAR.
- Dardel, E. (1952). *L'Homme et la Terre*. Paris: CTHS.
- Dartout, P., & Cordobès, S. (2010). Interview introductive. *Territoires 2040, Actes de prospective. Info du 1er juin 2010 "Des systèmes spatiaux à l'heure du changement"*.
- Delcambre, I. (2013/2007). Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Dans Y. R. (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 43-48). Bruxelles: De Boeck.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2000, novembre). Rapport à l'écriture et à l'image du scripteur. *Les cahiers Theodile n°1* , pp. 1-18.
- Dewey, J. (1938-1993). *Logique, les théories de l'enquête*. Paris: Presse Universitaire de France.

- Cariou D. , & Laubet S. (2018). Croiser l'histoire des techniques et l'histoire pour construire un milieu didactique favorisant une pensée critique. Dans D. L. Marc-André Ethier, *Pensée critique, enseignement de l'histoire et citoyenneté* (pp. 71-91). Bruxelles: Le Boeck.
- Didier, S., & Philifert, P. (2019). Droit à la ville au Sud et construction des légitimités ordinaires. *Annales de géographie*, pp. 5-13.
- Durance, P. (2005, février). *les entretiens de la mémoire prospective*, Jean-Pierre Bailly, Président du groupe La Poste. Consulté le février 2019, sur la prospective.fr: [http://www.lapro prospective.fr/dyn/francais/memoire/JP_Bailly_\(entretien\)_v4.pdf](http://www.lapro prospective.fr/dyn/francais/memoire/JP_Bailly_(entretien)_v4.pdf)
- Emsellem, K., Liziard, S., & Scarella, F. (2012). La géoprospective, l'émergence d'un nouveau champ de recherche. *L'Espace géographique*, 2, pp. 154-168.
- Ernult, B., Roux, A. L., & Thémines, J.-F. (1999, Décembre). Un modèle référentiel pour analyser les pratiques cartographiques de l'enseignement et de la formation. *L'Information géographique*, 43 n°120, pp. 473-493.
- Fabre, G., Lanneau, P., Linger, S., Sanchez, J.-C., & Strouk, H. (2005). Des profils de professeurs confrontés à l'innovation. Dans J. Fontanabona, & J.-f. Thémines, *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire* (pp. 79-116). Lyon: I.N.R.P.
- Favre, G., & Thémines, J.-F. (2005). L'innovation et ses acteurs. Dans J. Fontanabona, J.-F. Thémines, G. Favre, & P. Lanneau, *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire* (pp. 29-57). Paris: I.N.R.P.
- Fillietaz. (2002). *La parole en action. élément de pragmatique psychosociale*. Quebec: Editions Nota Bene.
- Fontanabona, J., & Jean-François, T. (2006). *Innovation et géographie dans l'enseignement secondaire: analyse didactique*. Paris: INRP.
- Fouache, L. (2013). *Conscienc es disciplinaires et culture générale-étude de cas: le projet PEI de l'I.E.P. de Lille*. Villeneuve d'Ascq: mémoire de master 2- Université de Lille 3- Charles de Gaulle.

- Frémont, A. (1976). *La région, espace vécu*. Paris: Flammarion.
- Fukuyama, F. (1992/2006). *The End of History and the Last Man*. New York London Toronto: Free Press.
- Gaudin, S. (2015). Le temps de l'engagement, enjeu et développement d'une géographie appliquée (1970-1980). *Bulletin de l'association des géographes*, pp. 111-125.
- Gaudin, T. (2005). *La prospective*. Paris: Que sais-je-PUF.
- Gaudin, T. (1993). *2100, l'Odyssée de l'espèce*. Paris: Payot.
- Genevois, S. (2014). Les Espaces Numériques de Travail (E.N.T.), un catalyseur de changement pour l'école? Dans S. Genevois, & M. M. al, *Ecole et mutation* (pp. 151-162). Bruxelles: Le Boeck sup.
- George, P. (1961). Existe-t-il une géographie appliquée ? *Annales de géographie*, *LXIX*, pp. 337-346.
- Giordan, A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris: Belin.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris: Belin collection débat.
- Glaudel-Serrière, A. (2016). L'activité didactique des enseignants de l'école primaire: étude de cas en géographie. Reims: Thèse de doctorat-Université de Reims-Champagne, Ardenne.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). Professionnelle, La profession enseignante: pour un modèle de construction de l'identité. *Revue des Sciences de l'Education*, *27*, pp. 3-32.
- Goncalvès Soares, R. (2016). Les favelas de Rio de Janeiro: informalité urbaine et droit à la ville. *Tous urbains*, *15*, pp. 45-48.
- Gouagou, R., Margolinas, C., & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, *57 (1)*, pp. 469-478.

- Grataloup, A.-M. G., Solonel, M., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). Les situations problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, pp. 25-37.
- Grataloup, C. (1998). Sous l'influence des conventions scolaires. *Espace-Temps*, 1, pp. 65-79.
- Gruson, B., Hénaffe, C. I., & Kewara, P. (2013). Analyse comparative de jeux épistémiques sources et de jeux épistémiques émergents de l'enseignement. Apprentissage de l'Anglais à l'école. *Troisième Colloque Internationale de l'Association de recherches comparatistes en didactiques (A.R.C.D.)*. Marseille: H.A.L.
- Haas, V., & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition de l'entretien. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 7, pp. 71-78.
- Hertig P., (2009). Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud. Thèse de doctorat, faculté de géosciences et de l'environnement de Lausanne. Lausanne
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle didactique, les différentes facettes du triangle*. Issy les Moulineaux: ESF.
- https://www.francetvinfo.fr/economie/transports/mobilite-electrique-zoom-sur-ces-nouveaux-pietons-roulants_1232245.html. (2015, 12 20). Consulté le Juin 2020, sur <https://www.francetvinfo.fr/>.
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/équité/30712>. (2019, Juillet 10). Récupéré sur www.larousse.fr.
- Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Institut Français d'Éducation. (s.d.). *Les Lieux d'éducation Associés*. Consulté le Juillet 2020, sur ife.ens-lyon.fr: <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau>
- Jégou, A. (2007). Les géographes français face au développement durable. *L'information géographique*, 3.

- Journot, M. (1999). Schématisation et modélisation cartographiques en France: les pratiques scolaires en débat. *Cahiers de géographie du québec*, 43, 120, pp. 495-515.
- Lacoste, Y. (1984). Les problèmes de l'enseignement de la géographie. *Historiens et géographes*, 300, pp. 1181-1183.
- Lautier, N. (1997). *A la recherche de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presse Universitaire du septentrion.
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008, Janv-mars). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie-Recherches en éducation*, pp. 95-131.
- Le Roux, A. (1995). Le problème dans l'enseignement de la géographie. *L'Information géographique*, 59 n°5, pp. 209-214.
- Lebeaume, J. (2016). Ombres et lumières sur "les espaces" construits pour les recherches en didactiques. Dans C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin, & D. Orange-ravachol, *Questionner l'espace- Les méthodes de recherches en didactiques* (pp. 15-25). Lille: Les Presses Universitaires du septentrion.
- Lefebvre, H. (1976). Préface. Dans N. H.-G. Henri Raymond, *L'Habitat pavillonnaire* (pp. 3-24). Paris: Centre de Recherche d'Urbanisme.
- Lefort, I. (1992). *La lettre et l'esprit: géographie scolaire et géographie savante en France-1870-1970*. Paris: Edition scientifique de la recherche nationales.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes scolaires d'histoire ?* Grenoble: Presses universitaire de Grenoble.
- Leininger-Freizal, C., Gaujal, S., Heiz, C., & Colin, P. (2020, juin). Vers une géographie expérimentielle à l'école, l'exemple de l'espace proche. *Recherches en éducation*, pp. 105-125.
- Leininger-Frezal, C. (2016). *La géographie scolaire en France, vers un changement de paradigme?* Consulté le Juillet 2019, sur hal.archives-ouvertes.fr: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01951079/document>

- Leroux, A. (2001). *Enseigner le paysage?* Caen: C.R.D.P. de Basse-Normandie.
- Lesourne, J. (s.d.). « *FOURASTIÉ JEAN - (1907-1990)* ». Récupéré sur Encyclopædia Universalis [en ligne] consultée de 7 juillet 2020: URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/jean-fourastie/>
- Lesourne, J. (1977). Introduction. Dans M. Godet, *Crise de la prévision, essor de la prospective*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Levasseur, E.-P., & Himly, A. (1871). Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Dans *L'enseignement de l'histoire de l'école primaire de la Révolution à nos jours, textes officiels, tome 1, 1793, 1914* (pp. 226-229). Institut National de Recherche Pédagogique.
- Levy, J. (1994). *L'espace légitime*. Paris: Presses de Science Po.
- Levy, J. (2015). *Réinventer la France*. Paris: Fayard.
- Levy, J., & Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*. Paris, France: Belin.
- Marsollier, C. (1998). Le "rapport à l'innovation", un analyseur de l'implication professionnel de l'enseignant. *Expressions*.
- Marsollier, C. (1998). *Les maîtres de l'innovation. Ouverture et résistances*. Paris: Anthropos.
- Meadows, d., Meadows, D., & Randers, J. (1972). *The Limits to Growth*. Londres: Universe book.
- Minc, A. (1994). *La France de l'an 2000*. Paris: La Documentation française.
- Musso, P. (2008). La prospective territoriale des années 1980-2000: de l'Etat savant à l'Etat communicant. Dans A. Frémond, S. Allemand, & E. Heurgon, *L'aménagement du territoire* (pp. 39-62). Caen.

- Nicolas, L. (2016). Espaces positionnel et relationnel. Quelle influence sur l'entretien de recherche? Dans M.-P. C.-R. Cora Cohen-Azria, *Questionner l'espace-méthodes de recherche en didactiques (4)* (pp. 243-254). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Orain, O., & Robic, M.-C. (2017). La Géographie au Collège de France (milieu XIXe-milieu XXe). Dans W. Feuerhahn, *La politique des chaires au collège de France* (pp. 435-480). Paris.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants à l'école primaire: les savoirs et les pratiques*. Reims: Thèse de doctorat, Université de Reims-Champagne- Ardennes.
- Philippot, T. (2016). primaire, Espace(s) et activité didactique de l'enseignant de la géographie au cycle 3 de l'école. Dans S. Doussot, & J.-F. Thémines, *Place et statuts des acteurs et actions. perspectives en didactique de l'histoire et de la géographie* (pp. 181-188). Caen.
- Philippot, T., & Glaudel, A. (2016). L'espace de l'activité didactique "réelle" d'enseignants de l'école primaire en géographie: un espace fragmenté. Dans C. C. Azria, & D. O.-r. Marie Pierre Chopin, *Questionner l'espace, les méthodes de recherche en didactiques (4)* (pp. 121-132). Lille: Presses Universitaires du septentrion.
- Philippot, T., Glaudel, A., & Charpentier, P. (2016). Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant de l'école primaire en géographie. *Sciences de l'éducation pour une ère nouvelle*, pp. 41-66.
- Phlipponneau, M. (1960). *Géographie et action. Introduction à la géographie appliquée*. Paris: Colin.
- Plaza(dir), N., & Vautier(dir), S. (2016). *Histoire EMC géographie 6e*. Vanves: hachette-éducation.
- Plaza(dir), N., & Vautier(dir), S. (2016). *Histoire EMC géographie 4e*. Vanves: hachette-éducation.

- Polère, C. (2012, janvier). *La prospective, les fondements historiques, volume 1*. Consulté le aout 2020, sur millenaire3.com: <https://www.millenaire3.com/ressources/la-prospective-1-fondements-historiques>
- Programme 2012 du festival de Saint-Dié*. (2012). Récupéré sur <https://www.fig.saint-die-des-vosges.fr>: https://www.fig.saint-die-des-vosges.fr/images/01_Festival/archives_programmes/2012.pdf
- Programmes pour les cycles 2, 3, 4. (2015, novembre 11). *Bulletin officiel spécial*.
- Raibaud, Y. (2012). Géographie du genre, ouverture et digression". *L'information géographique*, 76, pp. 7-75.
- Raisson, V. (2016). *Atlas de la France des futurs du monde*. Paris: Editions Robert Laffont.
- Réflexions pour 1985*. (1964). Paris: La Documentation française.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Education et didactique, volume 1/n°2*, pp. 55-71.
- Reuter, Y., Daunay, C. C.-A., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques-3e édition*. Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.
- Ria, L., sève, C., Durand, M., & Berlone, S. (2004). Trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique..*Revue des sciences de l'éducation, volume 30/n°3*, pp 535-554.
- Rivière, D. (2002). Michel Rochefort et l'aménagement. *Strates, hors série*.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour apprendre et comprendre l'action didactique. Dans G. S. (dir.), *Agir ensemble-l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-45). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sensévy, G. (2011). *Le sens du savoir-élément pour une théorie de l'action conjointe*. Bruxelles: De Boeck.

- Sensévy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, pp. 47-56.
- Siegfried, A. (1910/2010). *Le tableau politique de la France de l'Ouest sous la IIIe République*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Simmat, B. (2016). *Atlas de la France du futur, notre avenir en 72 cartes*. Paris: Editions autrement.
- Simmel, G. (2013). *Sociologie-étude sur les formes de la socialisation*. Paris: PUF.
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015, Avril 2). *J.O.R.F. n° 0078*.
- Taddei, F., Bechetti-Bizot, C., & Houzel, G. (2017). *rapport_taddei-synthese*. Récupéré sur <https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>:
https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/34/3/2017_rapport_taddei-synthese_739343.pdf#xd_co_f=NWE0MDgyNTctYjgyYi00MDA4LWIxYTEtNjM2MzEwYmFhZTk4~
- Thémines, J.-F. (2004). *4 conceptions de la géographie scolaire. Un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ?* Consulté le 2017, sur Cybergéo: <https://journals.openedition.org/cybergeogeo/4325>
- Thémines, J.-F. (2016). *Géographicité et enseignement de la géographie*. Récupéré sur <http://ecehg.ens-lyon.fr/>: <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/methodologie-de-la-recherche/geographicite-jft.pdf>
- Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Histoire-géographie dans le secondaire, analyse didactique d'une inertie scolaire-mémoire pour l'HDR*. Lyon II.
- Tutiaux-Guillon. (2008a). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans Audigier, & Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus, les curriculum en question*. Bruxelles: De Boeck.

- Tutiaux-Guillon, N. (2008b). Histoire-géographie: un trait d'union pour traduire un modèle scolaire commun. Dans L. Viennot, *Didactique, épistémologie et histoire des sciences* (pp. 89-111). Paris: P.U.F.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015a). Éducation au développement durable et histoire-géographie : les contenus disciplinaires au prisme d'une éducation à. Dans B. Daunay, C. Fluckiger, & R. Hassan, *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage, approches didactiques* (pp. 101-118). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015b). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie entre opportunité et résistance. Dans F. Audigier, A. Sgard, & N. T.-G. (Dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutations-fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.
- Vanier, M. (2015). 28 scénarios de prospective territoriale pour la France, relecture transversale. *L'information géographique*, pp. 79-91.
- Vergnolle-Mainar, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement-une discipline en dialogue*. Rennes: P.U.R.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, M. M., Dubus, N., Bley, D., Voiron, C., Helle, C., Cheylan, J.-P., . . . Piot, J.-Y. (2012). « *La Géogouvernance : un concept novateur?* Consulté le février 2019, sur Cybergeog : <https://cybergeog.revues.org/25086>

4 Les sources

4.1 Les sources pour l'analyse des programmes

4.1.1 Extrait du programme de cycle 3

CYCLE 3

Histoire et géographie

Les élèves poursuivent au cycle 3 la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport au temps et à l'espace, à partir des contributions de deux enseignements disciplinaires liés, l'histoire et la géographie. Ces deux enseignements traitent de thématiques et de notions communes et partagent des outils et des méthodes. Leurs spécificités tiennent à leurs objets d'étude, le temps et l'espace, et aux modalités qu'ils mettent en œuvre pour les appréhender. Histoire et géographie sont enseignées à parts égales durant tout le cycle 3. Pour la classe de 6^e, les enseignants déterminent le volume horaire qu'ils consacrent à chaque thème ou sous-thème en fonction des démarches pédagogiques qu'ils souhaitent mettre en œuvre. Les professeurs établissent des liens avec l'enseignement moral et civique et sont attentifs à la contribution effective de l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'atteinte des objectifs du cycle dans les différents domaines du socle commun – notamment les domaines 1 et 2. Tout au long du cycle 3, les élèves acquièrent des compétences et des connaissances qu'ils pourront mobiliser dans la suite de leur scolarité et de leur vie personnelle.

Compétences travaillées

Se repérer dans le temps : construire des repères historiques

- » Situer chronologiquement des grandes périodes historiques.
- » Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée.
- » Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes.
- » Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits.
- » Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.

Domaine du socle : 1, 2, 5

Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques

- » Nommer et localiser les grands repères géographiques.
- » Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique.
- » Nommer, localiser et caractériser des espaces.
- » Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres.
- » Appréhender la notion d'échelle géographique.
- » Mémoriser les repères géographiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.

Domaine du socle : 1, 2, 5

Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués

- » Poser des questions, se poser des questions.
- » Formuler des hypothèses.
- » Vérifier.
- » Justifier.

Domaine du socle : 1, 2

S'informer dans le monde du numérique

- » Connaître différents systèmes d'information, les utiliser.
- » Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique.
- » Identifier la ressource numérique utilisée.

Domaine du socle : 1, 2

► CYCLE 3 HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Géographie

La notion d'habiter est centrale au cycle 3 ; elle permet aux élèves de mieux cerner et s'approprier l'objectif et les méthodes de l'enseignement de géographie. En géographie, habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. S'intéresser à l'habiter consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles. Ainsi, l'étude des « modes d'habiter » doit faire entrer simplement les élèves, à partir de cas très concrets, dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les individus-habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent.

Les élèves découvrent ainsi que pratiquer un lieu, pour une personne, c'est en avoir l'usage et y accomplir des actes du quotidien comme le travail, les achats, les loisirs... Il faut pour cela pouvoir y accéder, le parcourir, en connaître les fonctions, le partager avec d'autres. Les apprentissages commencent par une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité ; sont ensuite abordés d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels ; enfin, la dernière année du cycle s'ouvre à l'analyse de la diversité des « habiter » dans le monde.

La nécessité de faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés structure l'enseignement de géographie des cycles 3 et 4. Ils introduisent un nouveau rapport au futur et permettent aux élèves d'apprendre à inscrire leur réflexion dans un temps long et à imaginer des alternatives à ce que l'on pense comme un futur inéluctable. C'est notamment l'occasion d'une sensibilisation des élèves à la prospective territoriale. En effet, l'introduction d'une dimension prospective dans l'enseignement de la géographie permet aux élèves de mieux s'approprier les dynamiques des territoires et de réfléchir aux scénarios d'avenir possibles. En classe de sixième, c'est l'occasion pour le(s) professeur(s) de mener un projet de son (leur) choix, qui peut reprendre des thématiques abordées en première partie du cycle.

Pendant le cycle 3, l'acquisition de connaissances et de méthodes géographiques variées aide les élèves à dépasser une expérience personnelle de l'espace vécu pour accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus.

Les sujets d'étude traités à l'école élémentaire se sont appuyés sur des exemples précis qui peuvent alimenter l'étude des systèmes spatiaux abordés au cours de l'année de sixième.

Le professeur élabore un parcours qui conduit les élèves à découvrir différents lieux dans le monde tout en poursuivant la découverte et la connaissance des territoires de proximité. Il traite les thèmes au programme dans l'ordre qu'il choisit. En sixième, le thème 4 peut être scindé et étudié de manière filée tout au long de l'année.

Des études approfondies de certains lieux permettent aux élèves d'observer des réalités géographiques concrètes et de s'exercer au raisonnement géographique. La contextualisation, mettant en relation le lieu étudié avec d'autres lieux et avec le monde, donne la possibilité de continuer le travail sur les grands repères géographiques.

Les thèmes du programme invitent à poursuivre la réflexion sur les enjeux liés au développement durable des territoires.

Classe de CM1	
Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
Thème 1 Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » Identifier les caractéristiques de mon(mes) lieu(x) de vie. » Localiser mon (mes) lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles.	Ce thème introducteur réinvestit la lecture des paysages du quotidien de l'élève et la découverte de son environnement proche, réalisées au cycle 2, pour élargir ses horizons. C'est l'occasion de mobiliser un vocabulaire de base lié à la fois à la description des milieux (relief, hydrologie, climat, végétation) et à celle des formes d'occupation humaine (ville, campagne, activités...). L'acquisition de ce vocabulaire géographique se poursuivra tout au long du cycle. Un premier questionnement est ainsi posé sur ce qu'est « habiter ». On travaille sur les représentations et les pratiques que l'élève a de son (ses) lieu(x) de vie. Le(s) lieu(x) de vie de l'élève est (sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, région, France, Europe, monde, qu'on doit savoir reconnaître et nommer.
Thème 2 Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France » Dans des espaces urbains. » Dans un espace touristique.	Le thème permet aux élèves de sortir de l'espace vécu et d'appréhender d'autres espaces. En privilégiant les outils du géographe (documents cartographiques, photographies, systèmes d'information géographique), les élèves apprennent à identifier et à caractériser des espaces et leurs fonctions. Ils comprennent que les actes du quotidien s'accomplissent dans des espaces qui sont organisés selon différentes logiques et nécessitent des déplacements. Le travail sur un espace touristique montre par ailleurs qu'on peut habiter un lieu de façon temporaire et il permet d'observer la cohabitation de divers acteurs. Ils découvrent la spécificité des espaces de production.
Thème 3 Consommer en France » Satisfaire les besoins en énergie, en eau. » Satisfaire les besoins alimentaires.	Consommer renvoie à un autre acte quotidien accompli dans le lieu habité afin de satisfaire des besoins individuels et collectifs. L'étude permet d'envisager d'autres usages de ce lieu, d'en continuer l'exploration des fonctions et des réseaux et de faire intervenir d'autres acteurs. Satisfaire les besoins en énergie, en eau et en produits alimentaires soulève des problèmes géographiques liés à la question des ressources et de leur gestion : production, approvisionnement, distribution, exploitation sont envisagés à partir de cas simples qui permettent de repérer la géographie souvent complexe de la trajectoire d'un produit lorsqu'il arrive chez le consommateur. Les deux sous-thèmes sont l'occasion, à partir d'études de cas, d'aborder des enjeux liés au développement durable des territoires.

Classe de CM2	
Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
Thème 1 Se déplacer » Se déplacer au quotidien en France. » Se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde. » Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde.	Les thèmes traités en CM1 ont introduit l'importance des déplacements. En s'appuyant sur les exemples de mobilité déjà abordés et en proposant de nouvelles situations, on étudie les modes et réseaux de transport utilisés par les habitants dans leur quotidien ou dans des déplacements plus lointains. L'élève découvre aussi les aménagements liés aux infrastructures de communication. On étudie différents types de mobilités et on dégage des enjeux de nouvelles formes de mobilités.
Thème 2 Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet » Un monde de réseaux. » Un habitant connecté au monde. » Des habitants inégalement connectés dans le monde.	À partir des usages personnels de l'élève de l'Internet et des activités proposées pour développer la compétence « S'informer dans le monde du numérique », on propose à l'élève de réfléchir sur le fonctionnement de ce réseau. On découvre les infrastructures matérielles nécessaires au fonctionnement et au développement de l'Internet. Ses usages définissent un nouveau rapport à l'espace et au temps caractérisé par l'immédiateté et la proximité. Ils questionnent la citoyenneté. On constate les inégalités d'accès à l'Internet en France et dans le monde.
Thème 3 Mieux habiter » Favoriser la place de la « nature » en ville. » Recycler. » Habiter un écoquartier.	Améliorer le cadre de vie et préserver l'environnement sont au cœur des préoccupations actuelles. Il s'agit d'explorer, à l'échelle des territoires de proximité (quartier, commune, métropole, région), des cas de réalisations ou des projets qui contribuent au « mieux habiter ». La place réservée dans la ville aux espaces verts, aux circulations douces, aux berges et corridors verts, au développement de la biodiversité, le recyclage au-delà du tri des déchets, l'aménagement d'un écoquartier sont autant d'occasions de réfléchir aux choix des acteurs dans les politiques de développement durable.

Classe de sixième	
Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
Thème 1 Habiter une métropole » Les métropoles et leurs habitants. » La ville de demain.	La métropolisation est une caractéristique majeure de l'évolution géographique du monde contemporain et ce thème doit donner les premières bases de connaissances à l'élève, qui seront remobilisées en classe de 4ème. Pour le premier sous-thème on se fonde sur une étude de deux cas de métropoles choisies pour l'une dans un pays développé, pour l'autre dans un pays émergent ou en développement. Il s'agit de caractériser ce qu'est une métropole, en insistant sur ses fonctions économiques, sociales, politiques et culturelles, sur la variété des espaces qui la composent et les flux qui la parcourent. Elles sont marquées par la diversité de leurs habitants : résidents, migrants pendulaires, touristes, usagers occasionnels, la pratiquent différemment et contribuent à la façonner. Quels sont les problèmes et les contraintes de la métropole d'aujourd'hui ? Quelles sont les réponses apportées ou envisagées ? Quelles sont les analogies et les différences entre une métropole d'un pays développé et une d'un pays émergent ou en développement Les élèves sont ensuite invités, dans le cadre d'une initiation à la prospective territoriale, à imaginer la ville du futur : comment s'y déplacer ? Comment repenser la question de son approvisionnement ? Quelles architectures inventer ? Comment ménager la cohabitation pour mieux vivre ensemble ? Comment améliorer le développement durable ? Le sujet peut se prêter à une approche pluridisciplinaire.
Thème 2 Habiter un espace de faible densité » Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité. » Habiter un espace de faible densité à vocation agricole.	Certains espaces présentent des contraintes particulières pour l'occupation humaine. Les sociétés, suivant leurs traditions culturelles et les moyens dont elles disposent, les subissent, s'y adaptent, les surmontent voire les transforment en atouts. On mettra en évidence les représentations dont ces espaces sont parfois l'objet ainsi que les dynamiques qui leur sont propres, notamment pour se doter d'une très grande biodiversité. Les espaces de faible densité à vocation agricole recouvrent tout autant des espaces riches intégrés aux dynamiques urbaines que des espaces ruraux en déprise et en voie de désertification. Les cas étudiés sont laissés au choix du professeur mais peuvent donner lieu à des études comparatives entre les « Nords » et les « Suds ».
Thème 3 Habiter les littoraux » Littoral industrialo-portuaire, littoral touristique.	Les littoraux concentrent une part accrue de la population mondiale et sont des espaces aménagés pour des usages et pratiques très variés. La question porte plus spécifiquement sur les espaces littoraux à vocation industrialo-portuaires et/ou touristiques. Les types d'activités, les choix et les capacités d'aménagement, les conditions naturelles, leur vulnérabilité sont autant d'éléments à prendre en compte pour caractériser et différencier les façons d'habiter ces littoraux. C'est l'occasion de sensibiliser les élèves à la richesse de la faune et de la flore des littoraux et aux questions liées à leur protection.

► CYCLE 3 HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Thème 4 Le monde habité » La répartition de la population mondiale et ses dynamiques. » La variété des formes d'occupation spatiale dans le monde.	Où sont les femmes et les hommes sur la Terre ? Comment expliquer l'inégal peuplement de la Terre ? Quelles sont les dynamiques de peuplement en cours ? Le thème est ainsi l'occasion de proposer une approche de géo-histoire en montrant les permanences des grands foyers de population et leurs évolutions dans la longue durée. Les formes d'occupation spatiale et les inégalités de la répartition de la population posent par ailleurs des contraintes spécifiques aux habitants. Il s'agira d'en donner quelques exemples concrets.

4.1.2 Extrait du programme de Cycle 4

CYCLE 4

Histoire et géographie

Au cycle 3, l'enseignement de l'histoire et de la géographie a permis aux élèves d'acquérir une première maîtrise des connaissances, des langages et des méthodes historiques et géographiques. En cycle 4, les compétences travaillées au cycle précédent sont approfondies : se repérer dans le temps, se repérer dans l'espace, raisonner, s'informer dans le monde du numérique, comprendre et analyser un document, pratiquer différents langages en histoire et en géographie, coopérer et mutualiser.

Au cours du cycle 4, les élèves comprennent progressivement comment les disciplines scientifiques que sont l'histoire et la géographie permettent de réfléchir avec précision aux temps et aux espaces des sociétés humaines et d'appréhender des phénomènes sociaux d'une grande diversité. Les thèmes d'enseignement programmés assurent que les élèves découvrent la complexité de l'évolution historique et de l'organisation géographique des groupes humains.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie doit être envisagé dans la complémentarité entre les deux disciplines : les équipes de professeurs mettent en œuvre les questions programmées dans l'une et dans l'autre de manière équilibrée, à parts égales, en n'hésitant pas à souligner les apports de l'histoire à la géographie et réciproquement. Les enseignants déterminent le volume horaire qu'ils consacrent à chaque thème ou sous-thème en fonction des démarches pédagogiques qu'ils souhaitent mettre en œuvre. Les thèmes, outils et méthodes abordés offrent de nombreuses occasions de travailler avec d'autres disciplines, notamment les sciences de la vie et de la Terre, les mathématiques, le français ou encore les langues vivantes, qui ouvrent sur l'histoire des cultures étrangères ou régionales. Une attention particulière est portée aux liens à construire avec l'enseignement moral et civique, auquel l'enseignement de l'histoire et de la géographie au cycle 4 est étroitement lié, dans la perspective de la maîtrise par les élèves en fin de cycle des objectifs fixés par le domaine 3 du socle commun, « La formation de la personne et du citoyen ». Les équipes de professeurs d'histoire et de géographie puisent également dans les thématiques d'histoire des arts pour nourrir leur enseignement ; la connexion est réalisable à partir de toutes les entrées du programme d'histoire, mais aussi à partir de celles de géographie. Ce travail contribue à rendre les élèves sensibles au statut particulier de l'œuvre d'art. Liée au particulier comme à l'universel, la production artistique leur donne accès aux faits et, plus encore, aux cultures du passé ; cette découverte les aide à relier la production artistique passée à celle d'aujourd'hui. Pour rapprocher ce patrimoine culturel de leur propre culture, les élèves apprennent à identifier les formes, les matériaux et les expressions artistiques, et à les associer à des usages pour leur donner un sens. De nombreuses entrées thématiques et méthodologiques d'histoire et géographie permettent également de contribuer à l'éducation aux médias et à l'information.

309

Compétences travaillées

(en italiques : les compétences déjà travaillées en cycle 3 et approfondies en cycle 4)

Se repérer dans le temps : construire des repères historiques

- » *Situer un fait dans une époque ou une période donnée.*
- » *Ordonner des faits les uns par rapport aux autres.*
- » Mettre en relation des faits d'une époque ou d'une période donnée.
- » Identifier des continuités et des ruptures chronologiques pour s'approprier la périodisation de l'histoire et pratiquer de conscients allers-retours au sein de la chronologie.

Domaine du socle : 1, 2

Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques

- » *Nommer et localiser les grands repères géographiques.*
- » *Nommer, localiser et caractériser un lieu dans un espace géographique.*
- » Nommer, localiser et caractériser des espaces plus complexes.
- » *Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres.*
- » Utiliser des représentations analogiques et numériques des espaces à différentes échelles ainsi que différents modes de projection.

Domaine du socle : 1, 2

Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués

- » *Poser des questions, se poser des questions à propos de situations historiques ou/et géographiques.*
- » *Construire des hypothèses d'interprétation de phénomènes historiques ou géographiques.*
- » *Vérifier des données et des sources.*
- » *Justifier une démarche, une interprétation.*

Domaine du socle : 1, 2

S'informer dans le monde du numérique

- » *Connaître différents systèmes d'information, les utiliser.*
- » *Trouver, sélectionner et exploiter des informations.*
- » Utiliser des moteurs de recherche, des dictionnaires et des encyclopédies en ligne, des sites et des réseaux de ressources documentaires, des manuels numériques, des systèmes d'information géographique.
- » Vérifier l'origine/la source des informations et leur pertinence.
- » Exercer son esprit critique sur les données numériques, en apprenant à les comparer à celles qu'on peut tirer de documents de divers types.

Domaine du socle : 1, 2, 3

Géographie

L'enseignement de la géographie en cycle 3, centré sur la notion « Habiter », a introduit des notions géographiques et initié des démarches qui sont enrichies et approfondies au cycle 4. Les espaces et les territoires dans le cadre de leur aménagement par les sociétés sont questionnés au regard de la durabilité de leur développement et des effets géographiques de la mondialisation contemporaine. Dans cette perspective, il est important de sensibiliser les élèves à la question du développement, qui reste tout à fait essentielle, mais dont les termes sont modifiés par la montée en puissance des problèmes liés au changement global et à la surexploitation de certaines ressources. Les équipes de professeurs peuvent organiser leur progression librement, même s'il est préférable d'aborder en début d'année les thèmes 1 de chaque partie du programme.

Compte tenu de l'ampleur des thèmes abordés, les professeurs doivent faire les choix nécessaires pour que l'initiation des élèves aux questions traitées leur soit accessible. Il s'agit en particulier de privilégier ce qui permet aux élèves de maîtriser progressivement les bases de l'analyse géographique des espaces, de différentes échelles, du lieu au monde, que les sociétés humaines construisent.

La démarche reposant sur l'étude concrète de cas de territoires, contextualisés et replacés à différentes échelles, est particulièrement importante : elle permet aux élèves de mettre en œuvre le raisonnement géographique et d'utiliser des outils et documents variés particulièrement importants (planisphères, cartes, paysages, photographies, SIG, données statistiques, sources écrites, données qualitatives...). Il est également intéressant d'utiliser les représentations et l'expérience géographiques des élèves pour conforter les apprentissages.

Cet enseignement doit aussi être l'occasion de familiariser les élèves avec les notions de base que la géographie utilise pour décrire et analyser les ensembles géographiques de différentes échelles que les sociétés construisent. Certains sujets d'étude peuvent déboucher sur la réalisation de croquis et de schémas qui initient les élèves au langage cartographique. À côté de l'apprentissage des grands principes de la cartographie « classique », on veille à initier les élèves aux principes de la cartographie et de l'imagerie géographique numériques.

Il est important que les élèves soient confrontés durant leur parcours à des exemples et des cas appartenant aux différents grands ensembles territoriaux du monde contemporain. On pourra utiliser les ressources de la réflexion prospective, qui permet, pour tous les thèmes proposés, de poser des questions pertinentes sur les ressources et les contraintes géographiques que des sociétés connaissent et sur les perspectives de développement qu'elles peuvent envisager, et d'engager de nombreuses activités de type projet avec les élèves.

Classe de 5ème	
Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
Thème 1 La question démographique et l'inégal développement » La croissance démographique et ses effets. » Répartition de la richesse et de la pauvreté dans le monde.	L'objectif de cette première partie du cycle est de sensibiliser les élèves aux problèmes posés aux espaces humains par le changement global et la tension concernant des ressources essentielles (énergie, eau, alimentation). Il s'agit de faire comprendre aux élèves la nécessité de prendre en compte la vulnérabilité des espaces humains, mais sans verser dans le catastrophisme et en insistant sur les capacités des sociétés à trouver les solutions permettant d'assurer un développement durable (au sens du mot anglais sustainable, dont il est la traduction) et équitable. Pour ce premier thème, on part des acquis du dernier thème de la 6^e pour aborder la problématique posée par la croissance démographique, notamment dans les pays en développement et en émergence, où elle rend difficile le développement durable et équitable et l'accès de tous aux biens et aux services de base. Le premier sous-thème sera abordé à partir de deux études de cas : une puissance émergente (la Chine ou l'Inde) et un pays d'Afrique au choix. On mettra en perspective ces cas avec les États-Unis et l'Europe, où la question démographique se pose de manière très différente. Mais on montrera aussi les points communs, comme, par exemple, celui du vieillissement. On abordera ensuite, à grands traits, la géographie de la richesse et de la pauvreté à l'échelle du monde. L'objectif est de sensibiliser les élèves à l'inégale répartition des richesses. Ils découvrent aussi que les différents niveaux de richesse et de pauvreté et donc les inégalités sociales sont observables dans tous les pays. L'outil cartographique est important pour aborder les questions liées à ce thème, qui est en lien très évident avec le suivant.
Thème 2 Des ressources limitées, à gérer et à renouveler » L'énergie, l'eau : des ressources à ménager et à mieux utiliser. » L'alimentation : comment nourrir une humanité en croissance démographique et aux besoins alimentaires accrus ?	La question des ressources est aujourd'hui une des plus importantes qui soient et la géographie l'aborde de façon efficace. On peut ainsi insister sur l'importance des espaces ruraux et agricoles, en tant qu'ils contribuent à la fourniture des ressources essentielles, notamment alimentaires, alors qu'une partie de l'humanité est toujours sous-alimentée ou mal alimentée. On montre les enjeux liés à la recherche de nouvelles formes de développement économique, susceptibles d'assurer une vie matérielle décente au plus grand nombre, sans compromettre l'écoumène et sans surexploitation des ressources. Ce thème autorise aussi une présentation de type géo-histoire, qui donne de la profondeur à l'analyse et offre la possibilité de bien connecter la partie histoire et la partie géographie du programme de C4. Chaque sous-thème est abordé par une étude de cas au choix du professeur, contextualisée à l'échelle mondiale.

► CYCLE 4 HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Thème 3 Prévenir les risques, s'adapter au changement global » Le changement global et ses principaux effets géographiques régionaux. » Prévenir les risques industriels et technologiques.	Ce thème doit permettre aux élèves d'aborder la question du changement global (changement climatique, urbanisation généralisée, déforestation...). Il permet d'appréhender quelques questions élémentaires liées à la vulnérabilité et à la résilience des sociétés face aux risques, qu'ils soient industriels, technologiques ou liés à ce changement global. Ce thème est étudié en remobilisant les acquis des élèves construits durant le programme de géographie du cycle 3. Il est particulièrement adapté à la démarche prospective. Le sous thème 1 est traité à partir d'une étude de cas simple, au choix du professeur, des effets potentiels d'un changement climatique et d'une politique locale, régionale ou nationale, pour les éviter, les modérer ou s'y adapter. Le sous-thème 2 est abordé à partir d'une étude de cas sur un risque industriel et technologique. Cette approche du thème, centrée sur les bouleversements géographiques prévus et sur les tentatives d'anticiper ceux-ci, permet de nouer des liens avec les programmes de SVT et de technologie et d'aborder de manière nouvelle la question du développement durable.

Classe de 4ème	
Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
Thème 1 L'urbanisation du monde. » Espaces et paysages de l'urbanisation : géographie des centres et des périphéries. » Des villes inégalement connectées aux réseaux de la mondialisation.	À partir des acquis de la classe de 5^e, on aborde en 4^e quelques caractéristiques géographiques majeures du processus de mondialisation contemporaine. On peut ainsi sensibiliser les élèves aux différences entre celle-ci et la « première mondialisation » (XV-XVI^e siècles) étudiée en histoire. Il s'agit de sensibiliser les élèves aux nouvelles formes d'organisation des espaces et des territoires que cette mondialisation provoque et d'aborder avec eux quelques-uns des problèmes qu'elle pose. Le monde s'urbanise à grande vitesse depuis 1945. Plus de la moitié de l'humanité habite les villes, depuis 2007, et probablement les 2/3 à l'horizon 2050. Il s'agit d'un fait majeur qui caractérise la mondialisation. En 6^e les élèves ont abordé la question urbaine à partir de l'analyse de « l'habiter ». En 4^e on leur fait prendre conscience des principaux types d'espaces et de paysages que l'urbanisation met en place, ce qui est l'occasion de les sensibiliser au vocabulaire de base de la géographie urbaine. On insiste ensuite sur la connexion des villes aux grands réseaux de la mondialisation et aux différences que cela crée entre les villes connectées et bien intégrées à une mondialisation qu'elles entraînent et des villes plus à l'écart, voire confrontées à des phénomènes de « rétrécissement » (Shrinking Cities, comme Detroit). Deux études de cas de grandes villes, au choix du professeur, permettent d'aborder concrètement les différents aspects du thème. Ces études de cas contextualisées offrent une première approche de l'espace mondialisé.



► CYCLE 4 HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Thème 2 Les mobilités humaines transnationales » Un monde de migrants. » Le tourisme et ses espaces.	Il est essentiel de montrer aux élèves l'importance des grands mouvements transnationaux de population que le monde connaît et qui sont d'une ampleur considérable. Les migrations transnationales dont les motivations peuvent être extrêmement variées (Erasmus, suite de conflits, crise climatique, raisons économiques...), sont souvent au centre de l'actualité et il est important que les élèves comprennent que cette géographie des migrations n'est pas centrée sur la seule Europe, ni marquée par les seuls mouvements des « Suds » vers les « Nords », mais comporte aussi des foyers de migrations intracontinentales sud-sud. Quant au tourisme international, il constitue désormais le mouvement de population le plus massif que le monde ait jamais connu ; il est porteur d'effets économiques, sociaux et territoriaux très importants. Chaque sous-thème est abordé par une étude de cas locale ou régionale, au choix du professeur, mise en perspective à l'échelle mondiale, afin de pouvoir monter en généralité. Ce thème permet des liens avec le programme d'histoire de 4^e.
Thème 3 Des espaces transformés par la mondialisation » Mers et Océans : un monde maritimisé. » L'adaptation du territoire des États-Unis aux nouvelles conditions de la mondialisation. » Les dynamiques d'un grand ensemble géographique africain (au choix : Afrique de l'Ouest, Afrique Orientale, Afrique australe).	L'objectif est de sensibiliser les élèves à la spécificité de la géographie qui est de mettre en évidence des enjeux spatiaux liés à la mondialisation. Les mers et les océans sont des espaces emblématiques de ces enjeux. Intensément parcourus par les lignes de transport maritimes, essentielles au fonctionnement économique du monde, bordés par les littoraux qui concentrent les populations et les activités, les mers et les océans sont aussi des régulateurs climatiques, des zones exploitées pour la pêche et d'autres ressources, au centre de conflits d'intérêts nombreux. Ce sont des milieux fragiles, dont la conservation est un problème majeur pour les sociétés. Les deuxième et troisième sous-thèmes permettent une présentation à grands traits des dynamiques spatiales que la mondialisation impulse dans deux grands ensembles géographiques, étudiés séparément, mais sans oublier de les mettre en lien autant que de besoin. Le territoire des États-Unis est un exemple intéressant d'adaptation d'une grande puissance attractive (qui accueille des flux migratoires importants) aux nouvelles conditions économiques et sociales issues de la mondialisation. Le continent africain, quant à lui, est celui où cette mondialisation produit les effets les plus importants et où les potentiels de développement, mais aussi les fragilités sont manifestes. L'étude de ces trois sous-thèmes de très large spectre ne peut être qu'esquissée avec les élèves, en insistant sur les bases de connaissance géographique permettant de poser les problèmes principaux. L'analyse cartographique pourra être privilégiée.



► CYCLE 4 HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Classe de 3 ^{ème}	
Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
Thème 1 Dynamiques territoriales de la France contemporaine » Les aires urbaines, une nouvelle géographie d'une France mondialisée. » Les espaces productifs et leurs évolutions. » Les espaces de faible densité (espaces ruraux, montagnes, secteurs touristiques peu urbanisés) et leurs atouts.	L'orientation de la classe de 3^e consiste à proposer aux élèves des bases pour la connaissance de la géographie de la France et de l'Union européenne. Il s'agit d'un moment étape particulièrement important dans le cadre de la scolarité obligatoire. Cette approche peut être utilement articulée avec l'étude du dernier thème du programme d'histoire de l'année de 3^e. Le territoire français a profondément changé depuis 50 ans, en raison de l'urbanisation qui a modifié les genres de vie et redistribué les populations et les activités économiques. Il s'agit de présenter aux élèves ces principaux bouleversements. La géographie des aires urbaines permet de sensibiliser les élèves à la diversité des espaces (centraux, péri-centraux, périurbains, suburbains) concernés par l'urbanisation et aux relations entre les aires d'influences urbaines. Les mutations des espaces productifs, à dominante industrielle, agricole, touristique ou d'affaires peuvent être abordées en lien avec l'urbanisation et la mondialisation qui en redessinent la géographie. Les espaces de faible densité (espaces ruraux, montagnes, secteurs touristiques peu urbanisés) sont abordés sous l'angle de la diversité de leurs dynamiques et de leurs atouts. Ce ne sont pas seulement des marges délaissées et des espaces sans ressources productives via notamment les activités agricoles, touristiques ou liées à l'accueil de nouveaux types d'habitants. Les trois sous-thèmes sont abordés à travers des études de cas, des exemples concrets, au choix du professeur, et des cartes à différentes échelles. Ce thème se prête à la réalisation de croquis ou de schémas.
Thème 2 Pourquoi et comment aménager le territoire ? » Aménager pour répondre aux inégalités croissantes entre territoires français, à toutes les échelles. » Les territoires ultra-marins français : une problématique spécifique.	Il s'agit de présenter aux élèves l'aménagement du territoire considéré comme une tentative des pouvoirs publics de compenser les inégalités entre territoires, qu'elles soient économiques, sociales, d'accès aux équipements publics. Ce thème permet de livrer aux élèves les bases des notions renvoyant à l'étude de l'aménagement de l'espace. Il permet notamment de les sensibiliser aux outils et acteurs de l'aménagement français et européen. Le sous-thème 1 est mis en œuvre à partir d'une étude de cas d'un aménagement local ou/et régional. Les approches de prospective territoriale sont particulièrement intéressantes pour sensibiliser les élèves à la portée de l'aménagement et aux débats qu'il suscite. L'étude de cas est mise en perspective aux échelles nationale et européenne. La démarche se prête à la réalisation d'un croquis de l'organisation du territoire national. L'étude du sous-thème 2 est conduite à partir de cartes à différentes échelles et d'exemples concrets.

323



► CYCLE 4 HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Thème 3 La France et l'Union européenne » L'Union européenne, un nouveau territoire de référence et d'appartenance. » La France et l'Europe dans le monde.	L'analyse géographique permet d'aborder l'Union européenne dans une perspective de construction et de politiques territoriales. Cette étude est complémentaire de celle menée au thème 2 d'histoire en cette même classe de 3^e. On présente les caractéristiques du territoire de l'UE en insistant sur la position du territoire français dans cette géographie européenne et le potentiel que l'UE représente pour notre pays. On aborde cette question en y intégrant l'examen d'une région transfrontalière. Cette approche permet de poser la question de la place et de l'influence culturelle, géopolitique, économique, de la France et de l'Europe dans le monde, qu'on examine à partir d'exemples concrets.

4.1.3 Entretien avec Natalie Malabre, Une des conceptrices du programme et IA-IPR

LF : LAURENCE FOUACHE (CHERCHEUSE)

NM : NATALIE MALABRE UNE DES CONCEPTRICES DU PROGRAMME ET
INSPECTRICE PEDAGOGIQUE REGIONALE

LF : Alors euh ... pourquoi enseigner la géographie au collège ?

NM : alors je pourrais euh avoir une réponse en termes euh de connaissances et de compétences que les programmes de géographie euh permettent de développer, qui donnent des outils, des ressources, euh des méthodes aux élèves pour comprendre le monde qui les entoure, les territoires dans lesquels ils vivent, euh le fonctionnement de ces territoires mais euh pour moi enseigner la géographie ça a aussi une idée éducative et euh... On apprend pas aux élèves à devenir des géographes mais la géographie doit leur permettre de développer des compétences spatiales qui euh leur apportera dans leur parcours de formation et qui les construira en tant qu'euh habitants éclairés.

LF : D'accord euh le euh quel quel euh comment définiriez-vous le rôle politique de la géographie en général ?

NM : Alors là je pense de suite à géopolitique mais euh en fait euh si je reprends tout ce que j'ai fait euh sur le collège, c'est plutôt euh permettre aider l'élève à devenir un habitant, un acteur euh, un acteur géographique un acteur des territoires et les investir aussi sur le plan euh des décisions politiques qui sont à prendre pour aménager le territoire.

LF : D'accord. Euh donc en fait la géographie, ça a un rôle dans l'aménagement du territoire ? Parce que vous pensez que les géographes sont importants euh.

NM : Je pense oui. Alors je pense l'aménagement du territoire, ce que je j'aime bien dans la géographie, ce que je voudrais poser au départ, c'est que euh c'est une discipline qui a eu euh toujours eu quelques difficultés à se définir, moi je la vois très bien dans le champ des sciences sociales, et c'est une discipline qui a besoin des autres disciplines en fait pour euh exister, je sais même pas si c'est une discipline, c'est une regard spécifique que l'on porte sur l'espace ou le territoire mais euh la géographie telle que euh je l'ai euh pratiquée avec des enseignants euh depuis euh 2010, c'est une géographie qui regarde aussi, qui utilise des approches euh des outils euh de l'anthropologie, de la sociologie euh, donc qui qui s'inscrit pleinement dans le champ des sciences sociales en en pluridisciplinaire, et euh je me souviens plus de la question au départ.

LF : (Rires) la question de départ, euh, c'était euh quel, quel rôle pourrait avoir euh la géographie...

NM : Dans l'aménagement du territoire

LF : dans l'aménagement du territoire en général ?

NM : Euh donc euh la géographie euh permet euh avec des euh de comprendre comment fonctionne un territoire, comment euh les acteurs les habitants en fait utilisent et pratiquent ce territoire et donc euh peut donner euh peut apporter une aide éclairée aux décideurs politiques qui doivent prendre des décisions sur ce territoire.

LF : Et en tant que science sociale, euh, son rôle dans la société en général ?

NM : Alors. Euh permettre euh à l'habitant euh d'être conscient euh de ce qui se passe sur le territoire euh conscient de l'action des autres acteurs mais aussi euh lui permettre euh de prendre euh des décisions éclairées quant à ses propres pratiques spatiales. 4.16

LF : D'accord. Donc c'est en fait dans ce cadre là que euh c'est important pour les élèves d'avoir une vision euh géographique euh ?

NM : C'est pour les aider à se construire en tant qu'habitants

LF : D'accord

NM : Et euh essayer aussi de euh qu'ils puissent euh observer d'un regard conscientisé en fait les territoires sur lesquels ils euh ils vivent mais euh à plusieurs échelles euh puisqu'on vit aussi dans le monde, euh comprendre euh les actions qui se déroulent sur ces euh territoires et qui les transforment et pouvoir participer à cette transformation du territoire. 5.00

LF : Alors dans quel cadre ou à quel titre avez-vous participé à l'élaboration du programme ?

NM : Donc j'ai été euh intégrée au euh sous-groupe d'experts euh histoire-géographie euh du groupe d'experts pour le cycle 3.

LF : D'accord.

NM : Par euh donc il y avait donc euh un un groupe d'experts cycle 3 qui travaillait sous euh le pilotage euh d'une inspectrice générale de Lettres, et il y avait des sous-groupes disciplinaires et euh celle qui avait été désignée comme pilote du groupe histoire-géographie c'était Sophie Fournier-Gassie qui est IPR à Versailles, qui connaissait euh très bien le premier degré puisqu'elle avait été IEN premier degré pendant 10 ans avant de passer le concours IPR. Elle a longtemps travaillé avec l'Inspection générale Premier degré et euh je la connaissais puisqu'alors nous avons travaillé ensemble à Lille, elle avait été IPR 2 ans à Lille avant de partir à Versailles et elle savait euh que euh on avait l'habitude de travailler ensemble, elle savait que euh j'avais une thèse en histoire, que j'avais une formation donc initiale en histoire et que... euh on développait des expériences nouvelles en géographie.

LF : D'accord. Alors quelles ont été concrètement vos tâches ?

NM : l'élaboration et la rédaction euh de projets de programmes en histoire, en géographie, euh l'élaboration euh la la conception et la rédaction du tableau de compétences pour le cycle 3, euh projet de programme qui était discuté à l'intérieur euh du groupe complet cycle 3 avec les autres euh disciplines aussi et projet de programme qui a été présenté à Michel Lussault.

LF : D'accord. Donc ça c'était conjointement euh en fait l'élaboration du tableau de compétences et euh l'élaboration des programmes euh de de géographie ?

NM : Oui. On a toujours eu, on avait en fait un cahier des charges à respecter et toutes les disciplines devaient rédiger un tableau de compétences.

LF : D'accord.

NM : Donc euh ce tableau de compétences a fait euh a toujours été dans nos premières préoccupations et euh a été élaboré progressivement euh et en même temps que la réflexion sur euh les thèmes au programme. Et d'ailleurs c'est le tableau de compétences qui m'a aussi, euh qui nous a aussi conduites, je dis conduites parce que euh dans le groupe euh dans ce groupe histoire-géo y avait que des femmes au départ pour le cycle 3 et donc ça nous a conduites à travailler aussi avec le cycle 4 puisque euh c'est au cycle 3 qu'on a proposé un tableau de compétences, que l'on a discuté aussi avec les autres disciplines notamment les Lettres, les sciences, les mathématiques et euh on a été aussi euh on a proposé un un tableau de compétences pour le cycle 4.

LF : D'accord. Euh. Comment fonctionnait le Conseil National des Programmes ? 8.30

NM : Alors. Donc euh alors il y a une page sur euh Eduscol je crois sur le ministère qui explique le fonctionnement alors euh y avait le CSP en tant que tel et des groupes d'experts chargés de projets de programmes qui seraient adressés au CSP euh donc on avait un cahier des charges euh, cahier des charges je euh où il y avait des points communs entre toutes les disciplines et puis des variantes possibles par exemple sur les repères annuels du programmation, en histoire sur le cahier des charges il était dit que l'histoire aurait peut-être besoin de faire un repère annuel de programmation et euh on avait des réunions plénières au niveau du cycle 3 pour euh discuter et harmoniser euh avec toutes les disciplines et puis euh le sous groupe histoire-géo travaillait de façon autonome entre ces réunions plénières, et on était en lien, Sophie Fournier était en lien très souvent euh était en lien très régulier avec Anne Vibert. Parfois on rencontrait Michel Lussault pour faire le point avec lui.

LF : D'accord. Euh quelles sont les difficultés rencontrées dans l'élaboration du programme ? 10.01

NM : En géographie ?

LF : En géographie.

NM : Aucune.

LF : Euh en histoire-géographie ?

NM : Alors en géographie sur le plan politique hein de négociation politique, aucune difficulté. Euh ça a été plutôt une difficulté euh intellectuelle pour trouver euh des euh une cohérence à l'ensemble du programme et décliner cette cohérence au niveau école euh collège. Donc il y a, il y a eu des contributions, euh des contributions de l'Inspection générale, de didacticiens, euh de d'universitaires euh qui ont été mises à notre disposition, donc euh, des consultations euh de euh de l'APHG, des consultations euh avec les organisations syndicales et Michel euh Michel Lussault et Anne Vibert nous tenaient au courant des retours de ces consultations et euh on a euh on a essayé euh de d'écrire un projet qui était euh cohérent autour euh d'une thématique euh centrale qui était l'Habiter et qui a fait euh l'unanimité euh dès que euh nous l'avons proposé en ménageant une continuité avec ce qui existait déjà et ce qui fonctionnait bien avec les précédents programmes. Donc euh on a proposé de prendre cette problématique qui était complètement investie dans le programme de 6e et de la décliner du CM1 sur tout le cycle pour pouvoir construire en fait le concept d'Habiter et euh ça euh tout le monde a été d'accord et ça a été euh le programme de de géographie. Bon il a fallu euh qu'intellectuellement et scientifiquement on on se documente, qu'on réfléchisse, euh qu'on discute avec euh différents scientifiques, universitaires, euh didacticiens euh, mais euh c'est il n'y a pas eu de de difficulté à le négocier, il a fait euh l'unanimité. 12.10

LF : D'accord.

NM : Et d'ailleurs, euh nous avons rendu un pré-projet en euh janvier et le programme qui a été euh publié ensuite à l'automne 2015 n'a rien changé au pré-projet, Michel Lussault a juste rajouté une ligne dans euh dans les thématiques

LF : Oui c'est ce que m'a dit Sophie, que...

NM : Rien n'a bougé.

LF : Donc ça n'a pas été le cas du programme d'histoire ?

NM : Du tout. Du tout puisque en programme d'histoire en fait euh c'est euh impossible à écrire de façon sereine puisque euh le programme d'histoire euh le programme d'histoire euh pour le cycle 3 euh quand il a été euh présenté à la consultation n'a pas fait l'objet de remontées euh extraordinaires, médiatiquement euh y a pas eu trop euh de soucis mais comme le programme pour le cycle 4 a fait l'objet de de débats, de dénonciations, euh de controverses, en fait euh il a été plus euh même le programme pour le cycle 3 a été dans un 2e temps plus largement réécrit.

LF : D'accord. Alors quels quels points ont posé problème euh si tu t'en souviens ? Vous vous en souvenez ?

NM : Cycle 3, cycle 4 ? L'ensemble ? Alors c'est toujours pareil hein. ce qui était débattu c'est la place euh de l'histoire de France, euh c'était euh la cohérence chronologique, sur le cycle euh le groupe d'experts qui avait proposé le projet pour le cycle 4, ce qui n'a pas été supporté, c'était les questions au choix donc euh c'était euh de donner en fin euh ces questions au choix qui étaient parfois un peu maladroit parce que mettre les Lumières au choix on sait que à un moment donné ça va poser un problème politique et certains problèmes politiques n'avaient pas été anticipés, et euh ensuite il y a euh des questions euh qu'on avait proposé pour le cycle 3, une question notamment sur les migrations et sur l'immigration, euh question qui a été refusée.

LF : D'accord.

NM : Donc c'est euh les éternels débats autour du programme d'histoire puisque tout le monde en France est historien et tout le monde a son idée sur les programmes d'histoire.

LF : D'accord. Donc les migrations et l'immigration, c'était un point de vue historique en fait euh ?

NM : Oui.

LF : D'accord. Historique plutôt que euh fin...

NM : Non en fait c'était de balayer euh, on avait proposé une question transversale euh transpériodes et on balayait cette thématique euh de l'Antiquité au XIXe siècle mais euh voilà pour montrer que la France était un pays qui s'était construit euh avec des migrations euh successives et pour discuter de euh de l'intégration euh de ces immigrés dans la société française, euh de l'altérité, de la façon dont euh une société pouvait euh se construire avec des apports euh différents euh voilà, c'est euh cette question de la diversité n'a pas été acceptée.

LF : D'accord. Et pour ce qui est de la géographie, tout ce qui est question d'espaces est plutôt euh, par exemple la France en 3e euh ?

NM : Non. Alors le programme de géographie pour le cycle 4 euh c'est après le pré-projet de programme qui a été mis à la consultation, c'est Michel Lussault qui s'est chargé de le réécrire.

LF : D'accord.

NM : Largement. Donc euh il nous l'a montré euh pour voir ce qu'on en pensait euh vu du terrain plutôt mais c'est lui qui a réécrit le programme et qui l'a, euh au niveau des méthodes et des démarches, proposé qui l'a euh, qui a établi une cohérence entre programmes cycle 3 et cycle 4.

LF : D'accord, d'accord. Euh une fois le programme rédigé euh, a-t-il été soumis euh à des enseignants ?

NM : Alors dans le groupe d'experts, euh dans toutes les disciplines et donc notamment en histoire-géographie, il y avait des enseignants. Nous étions 5, 4 à travailler euh de façon plus soutenue, mais parmi ces 5 on était 2 IPR, une professeure des écoles, une enseignante-maître formatrice du 1er degré et euh une professeure enseignante du 2nd degré, professeure formatrice aussi.

LF : D'accord. Et euh le fait que les enseignants euh finalement corédigent le programme euh...

NM : Ben après quand il a été mis à la discussion, alors les retours sur le programme de géographie pour le cycle 3 euh, notamment les retours du 1er degré, les professeurs du 1er degré étaient un peu euh affolés et inquiets des nouvelles approches euh que ce programme euh ce projet induisait. Euh et donc il y a eu des réticences et des résistances à ce changement parce qu'ils avaient l'habitude euh d'une géographie euh beaucoup plus traditionnelle, classique voire, sur certains aspects, un peu obsolète. Euh mais ils étaient habitués euh à ces

façons de faire alors après euh on sait, il y avait eu une enquête juste quelques années auparavant de l'Inspection générale 1er degré euh qui disait que 70 % euh des enseignants donc 1er degré ne faisaient pas de géographie. Donc euh voilà mais euh ça a inquiété. L'approche par le concept d'habiter euh inquiétait. 18.29

LF : Et y a pas eu de remontées au niveau du collège particulièrement sur le programme de géographie ou euh ?

NM : Alors euh sur la 6e euh des regrets puisqu'était abandonné un chapitre sur l'espace proche, euh que les enseignants n'ont pas tout de suite compris qu'ils pouvaient aussi mener des études sur euh des territoires euh connus des euh des élèves et que la sortie de terrain euh n'était pas abandonnée. Sur euh le cycle 4, ils ont été euh parfois un peu inquiets par euh l'ambition scientifique et euh des concepts non stabilisés comme celui du changement global mais euh le programme ne les a pas déroutés tant que ça, non. Ils ont plutôt apprécié, par exemple euh ceux qui critiquaient, euh les euh la façon dont était écrit le programme de 5e auparavant euh avec beaucoup de redondances euh autour euh du concept de développement durable, ils ont apprécié euh la nouvelle forme d'écriture par exemple du programme de 5e.

LF : D'accord.

NM : En tout cas c'est ce qui remonté des consultations du terrain quand on a rencontré les enseignants. 19.47

LF : Alors...

NM : Alors la démarche, en revanche certaines démarches les ont surpris et inquiétés parce qu'ils ne savaient pas faire comme la démarche prospective.

LF : Est-ce qu'il y en avait d'autres qui les ont surpris ou est-ce que c'est surtout celle-là qui a cristallisé euh les choses ?

NM : Alors ils ont été plutôt heureux de voir euh les ce qu'était demandée à certains moments selon leur choix, une approche de géohistoire, puisque c'était une approche qu'ils réclamaient euh depuis longtemps euh, après euh la géographie avait quand même euh, la géographie scolaire avait déjà euh connu une forte évolution avec euh les précédents programmes et euh ils disaient que finalement ces nouveaux programmes euh établissaient bien une continuité, proposaient un renouvellement sur certains aspects mais euh c'est euh voilà c'était pas euh ils ont été plutôt bien accueillis.

LF : D'accord. Au même titre que les programmes d'histoire ou euh... ?

NM : Alors les programmes d'histoire, c'est toujours plus difficile enfin c'est un peu plus difficile parce que les programmes d'histoire sont plus lourds, parce que quand on veut enlever quelque chose en histoire, tout le monde se met euh à crier parce que en fait tout le monde a le rêve d'une histoire exhaustive, d'un récit exhaustif de l'histoire de l'humanité euh. Il y a des choses qui ont surpris en histoire comme l'apparition, la réapparition, la réintroduction de la préhistoire et ça a pas toujours été bien compris, et puis chaque fois qu'on enlève quelque chose pour euh renouveler et mettre autre chose, tout le monde euh beaucoup de personnes sont regrettent ce qui disparaît euh et après non mais c'est surtout la lourdeur du programme de 3e,

ils ont euh les enseignants ont tout de suite vu que le programme d'histoire était plus long que le programme de géographie euh mais quand on proposait l'écriture d'un programme plus léger, l'opinion publique et les politiques interviennent pour rajouter ça ça ça et je pense que même pas on fait le deuil d'un récit considéré comme idéal, exhaustif de l'histoire. Et que, autant finalement on peut comprendre quand la géographie a une visée éducative et propose des outils, des démarches, des méthodes pour construire en fait euh une intelligence euh du monde et des territoires, autant euh cette approche elle n'est elle n'est la majorité des personnes ne la conçoivent pas en histoire. 22.49

LF : Alors qu'est-ce qui vous a convaincu d'introduire de la géographie prospective dans les programmes ?

NM : Alors l'expérience euh les programmes c'était plutôt une étape dans la démarche d'introduction d'une démarche prospective euh dans l'enseignement de la géographie puisque euh cette introduction on l'a mise en place dans un groupe de travail sur l'académie de Lille et que euh d'autres académies comme celle de Lyon ont testé aussi cette nouvelle démarche et donc on l'a on avait commencé à travailler sur les anciens programmes et euh donc ça faisait plusieurs années qu'on expérimentait euh des façons d'enseigner euh la géographie en introduisant de la prospective territoriale euh dans l'académie de Lille et euh voilà euh le fait que Michel Lussault soit le correspondant IFE de, il était directeur de l'IFE à ce moment-là et c'était notre correspondant au niveau euh de l'expérimentation que l'on menait sur Lille, il se retrouve Président du Conseil Supérieur des Programmes , il a suivi, il a en mains les travaux qui euh qui émergent, qui sont testés à Lille euh, je suis dans le groupe d'experts du CSP, Sophie Nilsson est aussi euh dans ce groupe euh d'experts et c'est une des professeures expérimentatrices de l'académie, donc, euh cette conjonction, hasard hein puisqu'on ne savait pas en entrant au CSP qu'on allait retrouver Michel Lussault euh, cette conjonction a fait que ça nous est apparu comme comme évident, comme une évidence qu'on allait proposer cette démarche dans le programme. 24.51

LF : Donc la rentrée d'une innovation qui était déjà testée en fait dans l'académie, dans d'autres académies, dans le programme ?

NM : Oui

LF : Et est-ce que... ?

NM : Mais c'est aussi euh cette innovation était aussi suivie par le doyen de l'inspection générale, Michel Hagnerelle, qui euh qui est venu plusieurs fois à Lille rencontrer les formateurs, qui avait en main les travaux, euh qui les analysait avec nous et qui a été très partie prenante de ce type de de cette innovation puisque c'est euh c'est lui qui a l'académie euh mis le groupe de travail de l'académie de Lille en lien avec ce qui était encore la Datar qui est devenu le Commissariat général à l'Egalité des territoires et il nous a aidé à tisser cette relation, ce partenariat avec euh euh le service prospective de la Datar, devenu CEGT, donc euh l'Inspection, à la suite, euh à la suite de Michel Hagnerelle, Catherine Biaggi, autre inspectrice générale géographe a euh aussi euh piloté accompagné les expérimentations en prospective de l'académie de Lyon et les a initiées dans l'académie d'Aix-Marseille.

LF : D'accord

NM : Donc on a aussi travaillé avec l'inspection générale qui était partie prenante de cette expérimentation. 26.23

LF : Et est ce que vous savez euh comment a été euh c'est euh est venue finalement l'idée d'utiliser la géographie prospective qui est plutôt un outil des urbanistes euh ?

NM : Oui. Euh en fait en je sais plus quand c'était en 2012 au début de l'été 2012, au cours de l'entretien individuel que Michel Hagnerelle qui était alors l'IG référent avait avec chaque IPR de Lille, il fait un état des lieux sur le travail mené dans l'académie de Lille par chaque IPR et euh je lui ai dit que j'étais historienne et que j'avais peu l'occasion de faire de l'histoire dans cette académie et il m'a dit : oh vous savez l'histoire, l'histoire, vous n'aimez pas la géographie ? Et donc il m'a confié une mission, il m'a dit qu'il me donnait 3 ans pour renouveler les pratiques euh de l'enseignement de la géographie dans l'académie et que euh je devais me débrouiller pour qu'on entende parler de l'académie de Lille au niveau de l'enseignement de la géographie. Donc euh j'ai constitué un groupe de travail, j'ai travaillé avec euh l'IEN-ET-EG donc en lycée professionnel Cyril Larat, et euh on cherchait euh des modalités euh des modalités pour renouveler euh l'enseignement de la géographie et euh avec un groupe d'enseignants je suis allée au festival international de géographie donc en 2012 euh à Saint-Dié, et avec Laura Carbonnier, euh une enseignante euh qui fait partie de son noyau initial d'expérimentateurs de euh prospective pour la géo, elle enseigne en dans un lycée d'Haubourdin, euh dans des classes filières générales et euh on a assisté toutes les deux à euh une conférence donnée euh par ce qui était encore euh la Datar, conférence animée euh par Michel Hagnerelle, donc voulue par Michel Hagnerelle, où Karine Hurel, la cartographe de la Datar à l'époque euh, est intervenue avec une universitaire spécialiste des espaces ruraux, Mme Laurence Barthe il me semble, pour présenter euh le travail euh mené et qui avait abouti à l'exercice euh fin à l'exercice de prospective qui avait abouti à la publication territoires 2040. Et donc elle a euh expliqué euh ce comment les méthodes de travail de ses groupes, euh les productions, et ce que pouvait être cet exercice de prospective qui était euh en fait destiné à produire des ressources et des scénarios possibles du futur sur des systèmes spatiaux, différents systèmes spatiaux, et que ces ressources devaient être mises entre les mains, à disposition des décideurs politiques pour éclairer leurs décisions concernant l'aménagement du territoire et donc euh j'étais avec Laura dans la salle et j'ai dit si on veut renouveler les pratiques c'est ça qu'il faut faire parce qu'on va demander euh d'utiliser une démarche qui n'a jamais été utilisée et en introduisant quelque chose d'entièrement nouveau et qu'on ne sait pas faire, on va re-questionner toutes les pratiques. 30.21. Euh la place du professeur, son rôle, la place des élèves, les postures des élèves euh euh les méthodes pédagogiques, les pratiques de classe euh les euh les types de production qu'on peut demander aux élèves, la façon dont on va investir et développer euh des compétences donc voilà euh. On a réuni euh fin j'ai réuni un groupe ensuite de euh d'enseignants volontaires alors euh soit qui travaillaient déjà dans des groupes ou qui étaient formateurs, soit des enseignants que j'avais repérés euh sur le terrain et euh qui n'étaient pas spécialement innovants mais qui euh qui euh qui euh travaillaient avec beaucoup de rigueur, euh parfois de façon très classique et euh je leur ai proposé et ceux qui étaient volontaires ont rejoint euh le groupe et donc on a réuni le groupe et j'ai dit ben voilà vous allez introduire une dimension prospective dans l'enseignement de la géographie. Et euh lors euh d'une réunion lors d'une 2e réunion, Karine Hurel, de la Datar était là, Michel Hagnerelle était là, et donc euh ils ont présenté l'exercice de Territoires 2040, ils ont défini ce qu'était la prospective territoriale et euh les enseignants ils euh j'ai dit aux enseignants vous allez essayer de faire quelque chose et euh sans donner plus de consignes, et c'est au fur et à mesure de ce que vous ferez qu'on analysera ce que vous faites,

comment vous faites, comment réagissent les élèves, ce que font les élèves et on réajustera au fur et à mesure on verra ce que cela donne.

LF : D'accord.

NM : Voilà. Alors c'était d'abord une entrée euh c'était enfin cette entrée-là, pourquoi il fallait renouveler les pratiques de l'enseignement de la géographie, parce que dans ce que je pouvais observer sur le terrain et ce qui remontait de toutes les académies hein et de des analyses euh de des Inspecteurs Généraux géographes euh allaient dans ce sens, euh dans les classes on enseignait beaucoup une géographie descriptive. On faisait un état des lieux de ce qui existait sur les territoires, on avait du mal à investir les dynamiques territoriales, le mouvement, ce qui changeait, pourquoi ça changeait et euh, et en fait euh la leçon se terminait euh, quand elle se terminait sur un croquis, sur un croquis d'organisation spatiale. Voilà ce qui existe, voilà comment ça fonctionne mais y avait pas euh de euh réflexion sur le changement et quels étaient les outils et les instruments de ce changement. Bon y avait ça et puis euh l'idée de euh de Michel Hagnerelle aussi parce qu'on que j'ai beaucoup discuté avec lui et réfléchi avec lui, et lui donc il s'occupait aussi de l'éducation au développement durable, il est l'un des euh des fondateurs de cette éducation au développement durable euh dans euh l'Education Nationale et euh ce qui euh l'inquiétait c'est qu'on ne donnait pas aux élèves une vision d'avenir euh qu'on les euh qu'on contribuait à les engluer dans une société euh des euh limitée par le euh le catastrophisme, par un avenir bouché euh, qu'on voulait travailler leur parcours à venir, on voulait travailler euh leur parcours et les aider à devenir des citoyens responsables et des individus épanouis dans la société, à trouver leur place dans la société mais tout en leur disant que l'avenir était sombre. Et donc pour pouvoir, l'idée de, et là c'est vraiment une idée très éducative, et donc pour pouvoir les aider à se projeter dans leur propre futur, euh on s'était dit que leur demander d'imaginer des futurs possibles en fait euh et de conduire ça dans un enseignement disciplinaire dans la classe, au cœur de la classe, euh, et bien c'était une façon d'ouvrir les possibles pour eux aussi et de leur redonner un peu d'espoir. 34.57

LF : Donc c'est en ça que la géographie prospective elle est différente de la de la géographie... ?

NM : C'est aussi une géographie qui prend en compte l'agir, c'est à dire qu'on on dit et on tente de que les élèves comprennent que l'on peut agir sur le monde et que euh le monde ne s'impose pas euh à eux et aux adultes qui les entourent sans possibilité euh d'action. Et c'est euh tenter aussi euh elle a une visée émancipatrice aussi sur le plan intellectuel mais aussi sur le plan citoyen. Euh si on veut les considérer en tant que citoyens, il faut euh leur euh il faut qu'ils comprennent que euh ils pourront agir. Donc euh voilà ça permettait aussi de mettre en place et c'est pour ça mettre en place une pédagogie active c'est non seulement euh on voulait sortir de l'idée que l'enseignement de la géographie c'était pour empiler les connaissances.

LF : D'accord. Euh... Euh selon vous comment un enseignant peut-il se former à la géographie prospective ? 36.17

NM : Alors dans euh dans l'académie euh on a de suite pensé euh expérimentation au sein de ce groupe de travail mais diffusion aussi parce que euh le euh le problème de l'innovation c'est quand cette innovation elle n'est pas diffusée et qu'elle reste euh dans un milieu clos et que les élèves se retrouvent euh et dans une rupture pédagogique euh parce que une année ils auront le prof qui fait de la prospective et une année ils n'auront rien, fin ils auront un prof qui va les

remettre dans un enseignement très classique et donc du coup on perd, y a de la déperdition et l'élève peut même connaître des régressions euh parce que ces apprentissages tels qu'il les a connus à un moment donné ben ça va s'arrêter et euh en tout cas les effets positifs euh de ce type de pédagogie ben euh ça va s'éteindre enfin ils vont s'éteindre et puis on était tellement convaincus des effets positifs de ce type d'enseignement que on voulait que un maximum d'élèves puisse en profiter donc euh on a assuré euh la communication et la diffusion en même temps très rapidement après les premières expérimentations, et puis pour montrer aussi euh donc on a pensé des formations sur le plan académique mais qui sont faites, qui étaient inscrites dans le PAF mais pour des groupes, donc on a formé à peu près 30 personnes par an en quelques années, c'est pas énorme non plus mais euh c'est à la fois pour les premières années leur montrer qu'on pouvait expérimenter des choses, euh qui n'étaient pas euh, qu'y avait pas de modèle de leçon, qu'y avait pas euh de recette, et que euh chacun devait trouver sa façon de faire, sa démarche, sa pratique de prolonger ses pratiques de classe et que euh ben voilà, on allait euh tout en allant... et donc euh déjà ça. Et puis euh on s'est testés sur plusieurs formes de formation qui passaient par des ateliers où on discutait, où on mettait en jeu et en discussion euh les pratiques euh qui étaient euh testées dans les classes, et puis euh on avait des interventions euh d'acteurs extérieurs et notamment euh du CEGT, de Karine Hurel ou de Stéphane Courbebesse qui venaient expliquer ce qu'étaient les pratiques de prospectivistes euh soit au CEGT soit euh dans les territoires et ensuite on a calé, on s'est mieux calés sur un type de formation où euh on faisait passer euh les enseignants par un atelier de prospective. Où euh avant de discuter de ce qu'on faisait en classe et de comment le faire avec les élèves, on leur faisait faire un exercice de prospective. Donc euh pendant quelques années on on a fait ça euh, on a euh, on investissait un territoire à enjeux, un espace de la métropole, un espace du littoral et euh on menait un exercice de prospective tel qu'on avait appris à le faire avec des prospectivistes professionnels. Voilà et euh donc euh c'étaient des euh des enseignants volontaires qui assistaient à la formation donc un public volontaire. 39.57

LF : D'accord.

NM : On a débuté comme ça. Euh les retours qu'on a, euh, soit des jeunes enseignants très intéressés et prêts à tester euh beaucoup de choses. Alors des jeunes enseignants, alors pas forcément des tout jeunes, pas des néo-titulaires, mais plutôt des trentenaires avec quelques années d'expérience, euh donc euh qui se sont lancés, hein, ici et là, après certains euh adoraient la formation, on avait des retours positifs sur la formation, mais ils avaient peur de se lancer parce que ça bousculait trop leurs pratiques de classe. Travail en îlot, travail euh en groupe, articulation du travail personnel de l'élève dans et hors la classe, euh complètement différente, euh des postures d'élèves différentes puisque euh la posture euh très active voire réflexive de l'élève exige d'autres postures de la part euh de l'enseignant, notamment on a travaillé le lâcher prise et donc euh ça ça a questionné beaucoup les euh les enseignants. 41.13

LF : D'accord.

NM : C'était pas euh très rassurant pour eux.

LF : Je confirme (Silence). Quel sens peuvent donner les enseignants à la géographie prospective dans la classe ? 41.29

NM : Alors là euh il faudrait les écouter euh eux mais là, euh j'ai écouté récemment une émission de radio avec un entretien euh euh qu'a donné Gabriel Kitchinski qui résume bien

euh, Gabriel est un expert dans sa classe euh et donc euh, ce que les enseignants aiment, je sais pas, je me rappelle plus la question, le sens de la question mais...

LF : Quel sens peuvent donner les enseignants à la géographie prospective dans la classe ?

NM : Alors euh ce qu'ils disent euh, c'est que, enfin ce qu'ils retiennent, en observant les élèves travailler, c'est que les élèves s'engagent dans la tâche beaucoup plus facilement et de façon euh dense, plus soutenue que, et que euh, ils vont développer des compétences auxquelles on ne fait pas appel d'habitude. Donc euh le sens de l'organisation, euh la créativité, euh la négociation, le débat euh, la... et que euh finalement peu de situations euh pédagogiques autour d'autres objets de travail euh amènent ça, et que euh donc euh le sens est euh des apprentissages dans lesquels les élèves entrent plus facilement et des compétences que euh qu'ils peuvent développer et qui ne sont pas forcément sollicitées euh dans d'autres situations pédagogiques euh. Il dit aussi que comme les élèves doivent argumenter, démontrer, convaincre, il y a des compétences que l'on travaille de façon très classique en histoire ou en géographie euh qui trouvent là euh un terrain euh de déploiement euh plus facilitateur euh comme l'argumentation par exemple, que comme les élèves ont besoin de convaincre et pour proposer leur projet ont besoin de d'outils et de méthodes propres à la géographie, ils vont s'en emparer donc la motivation intrinsèque euh de l'élève est plus forte.

LF : D'accord

NM : Dans les apprentissages.

LF : Donc euh en 1 on pourrait mettre la motivation de l'élève et ensuite finalement euh euh évaluer en tout cas travailler euh euh les compétences euh euh d'histoire-géographie qui sont euh apparues avec euh les compétences qui allaient avec le programme...

NM : Oui

LF : Et qui n'étaient pas des compétences on va dire traditionnellement travaillées par la discipline

NM : Euh

LF : Comme mutualiser euh...

NM : Par exemple mais ça c'est des compétences qu'on peut mobiliser dans d'autres situations aussi. Mais euh l'exercice de prospective euh euh fait par les élèves euh c'est un terrain facilitateur d'un travail sur ces compétences.

LF : D'accord. 44.52

NM : Parce que euh les élèves s'engagent plus volontiers dans la tâche. Ils sont plus motivés pour le faire parce que je pense que euh le levier de la créativité, c'est de je suis force de proposition, euh, j'agis, je m'engage, et bien c'est un levier extraordinaire pour les apprentissages scolaires, ça donne plus de sens aux apprentissages aux élèves.

LF : Que diriez-vous à un enseignant qui ne verrait pas l'intérêt de la géographie prospective ?

NM : Alors j'en ai vu plein des enseignants comme ça, qui me disent euh que c'est chronophage euh, que euh ça euh ce n'est pas évalué à l'examen donc euh moi je me place euh bon soit je développe une argumentation liée justement au travail sur les compétences et euh à une expérience qui facilite des apprentissages scolaires même sur le plan des connaissances euh, donc j'explique et donc souvent j'utilise l'entrée acteur, acteur des territoires parce que c'est une notion qui est difficile à appréhender euh pour les élèves dans le cadre d'une géographie assez classique euh où on fait un état des lieux, où on explique comment ça se passe dans l'espace, où on va identifier et lister des acteurs, ça n'a pas de sens pour euh ça a pas forcément du sens pour les élèves. Et tandis que quand on fait euh de la géographie prospective, ces acteurs-là si on veut proposer un scénario pour le euh des scénarios du futur pour euh des possibles pour un territoire, les élèves vont euh devoir identifier qui agit sur ces territoires, qui est en lien, qui est en interaction, et voire même sur les sorties de terrain ou quand ils restituent leur projet, ils vont rencontrer ces acteurs là et donc euh ça va mieux s'incarner et ils vont mieux comprendre comment ils agissent. Donc soit euh alors soit j'utilise ça sur le plan euh pour convaincre sur le plan de la connaissance, moi je fais mon topo euh sur les compétences qui sont en jeu, qui sont travaillées, soit je parle du sens de l'école, à quoi ça sert hein l'école, hein, euh à quoi sert l'école, à construire le citoyen et l'habitant le euh de de demain, donc euh mais aussi euh comment on prépare une poursuite d'études. Et euh y compris pour les très bons élèves qui vont aller en école d'architecture, et que l'on va euh accueillir euh l'équipe de profs est là, ils accueillent euh les élèves et euh on dit à ces élèves là, vous allez vous mettre par groupe et dans 15 jours on vous revoit, vous devez présenter un projet sur telle thématique. Au revoir. Donc voilà, euh je leur explique, je peux leur expliquer que euh en ce moment, dans la filière sciences politiques de Lille 2, euh les euh élèves euh qui se sont inscrits, euh du lycée Beaupré par exemple, qui se sont inscrits euh dans cette filière, il y en a beaucoup qui ont échoué à leur premier semestre, parce qu'ils n'ont pas su organiser leur travail, parce qu'ils n'ont pas su manipuler des documents, traiter de la documentation, parce qu'ils n'ont pas su travailler en équipe, parce que voilà. Donc euh il me semble que euh le type de travail que l'on demande aux élèves, les tâches qu'ils doivent effectuer euh et l'organisation d'un travail personnel, d'un travail en groupe, ce sont la façon euh dont ils vont traiter de la documentation, la façon dont ils vont devoir restituer des projets, de façon très variée, ça leur donne une euh une autonomie, on est dans la construction de l'autonomie intellectuelle de l'élève et qui est primordiale dans une optique de poursuite d'études. Donc c'est une façon de faire dans le contexte de l'enseignement de la géographie qui permet de développer euh les compétences qui euh faciliteront la réussite dans la poursuite d'études après le Bac. Donc euh voilà je dis qu'un élève qui sait plein de choses mais qui n'a pas construit d'autonomie intellectuelle, c'est pas l'élève qui va le mieux réussir quelles que soient les études euh demandées. Donc voilà, donc soit j'prends euh le euh la filière euh la géographie à des finalités civiques, centrées sur le citoyen euh actif qui agit dans son monde, soit on prépare une poursuite d'études et on veut les faire réussir.

LF : D'accord (silence). Merci beaucoup.

NM : Voilà, je sais pas si

LF : C'était euh c'était très intéressant.

NM : Bon, euh voilà . Après euh voilà j'étais rodée euh ça fait un moment maintenant que (inaudible). J'sais pas euh, les enseignants ils disent quoi ?

LF : Ah euh, les enseignants, y a ceux qui pratiquent et ceux qui pratiquent pas...

NM : Hum hum

LF : Voilà. C'était la première année en plus de sortie du programme donc euh

NM : Oui

LF : Et une innovation, y a toujours euh euh

NM : Résistance

LF : Résistance euh

NM : Inquiétude

LF : Inquiétude et euh stratégies pour éviter

NM : Voilà

LF : Et qui sont diverses et variées, tout dépend si on est un jeune prof, si on est pas un jeune prof euh, alors ce qui est euh amusant c'est que j'ai vraiment interrogé plein des gens très différents et notamment quelqu'un qui avait participé à la formation. Donc ça ça fait un panel euh...

NM : Oui...

LF : Euh et qui était enchanté de la formation

NM : C'était qui ?

LF : Alors là j'ai plus d'idée de qui c'était...

NM : Et elle a pratiqué ?

LF : oui, elle l'avait fait à sur Saint-So, euh sur la friche et, ouais, ça lui avait plu mais elle avait déjà pratiqué avant en réalité. Elle avait déjà fait un petit peu sur l'outre-mer et donc c'était pas euh...

4.2 Sources inhérentes aux entretiens avec les enseignants

4.2.1 Jane

4.2.1.1 La transcription de l'entretien

Intervieweuse : Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

Interviewée : Dans un collège heu un collège avec 90% de réussite au brevet plutôt heu rural avec une majorité d'élèves qui est plutôt qui ont plutôt un bon niveau et puis on a quand même, c'est un très gros collège de 700 de 856 élèves et donc on a une filière de SEGPA et on a également heu des élèves beaucoup d'élèves dyslexiques et on a des élèves heu qui relève d'ITEP, d'IME, voilà. On a quelques cas dans quelques classes.

Intervieweuse : Heu depuis combien de temps enseignez-vous la géographie ?

Interviewée : Alors depuis septembre 2001 donc 16 ans (rire)

Intervieweuse : Aimerez-vous enseigner plus ou alors moins de géographie ?

Interviewée : Ben, la géographie c'était la matière mineure de mes études, j'étais pas 'fin ça ne me plaisait pas plus que ça, mais depuis que je l'enseigne, ça me plaît beaucoup, donc j'essaie au moins 'fin j'essaie de faire moitié même temps de géo et d'histoire l'un comme l'autre, voilà, je trouve que c'est aussi important que l'histoire donc et j'aime vraiment beaucoup enseigner la géographie. Donc je ne vais pas plus enseigner la géographie que l'histoire parce que je pense que je suis quand même heu je fais moit-moit déjà. Donc heu je respecte les programmes quoi. Mais si je pouvais enseigner plus de géo, j'aimerais bien. Du coup, on fait de la géo-histoire, voilà. Je compense comme ça.

Intervieweuse : Trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie ?

Interviewée : Heu... ça dépend des thèmes, je trouve que c'est plus facile parce qu'il y a un rapport avec l'actualité qui est là. Les élèves, ils trouvent ça plus concret aussi, mais en même temps heu, il y a des. Par exemple en géographie pour lire des graphiques heu pour les petites classes 6^e 5^e quand on fait des choses un peu scientifiques, ben si on n'a pas des bonnes classes, ils sont bloqués, bon comme ils peuvent être bloqués par l'écrit en histoire, mais on a des écrits en géo aussi, mais les mathématiques dès fois ça pose beaucoup de problèmes. Moi cette année pour les graphiques, la démographie, les pyramides des âges, j'ai eu beaucoup, beaucoup de difficultés parce qu'ils n'avaient pas le niveau en maths et du coup heu ben il y a certaines choses en géographie qui sont compliquées.

Intervieweuse : Plus que en histoire ? Ou...

Interviewée : Je pense que ça dépend pareil des chapitres, plus que en histoire. En histoire, en histoire et en géo, ils écrivent maintenant. Avant, on écrivait peut-être moins en géographie. Maintenant ils écrivent autant donc heu le français pose des problèmes, la maîtrise de la langue heu après heu en géographie on a quand-même beaucoup de choses scientifiques, les cartes, mais bon, analyser une carte, c'est comme analyser un document iconographique en en histoire il faut quand même qu'ils aient les clés de de. Moi c'est plus en du point de vue des mathématiques, oui je trouve qu'au niveau scientifique, comme en géographie on touche peut-être plus de choses relatives à la physique et aux mathématiques, ben dès fois ça bloque et nous comme on n'est pas professeurs de math, moi il y a des choses dès fois que j'ai parfois du mal à expliquer heu à me mettre à leur niveau pour expliquer quoi.

Intervieweuse : Quels sont selon vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

Interviewée : Alors heu les points faibles, c'est qu'ils ne savent pas comme en histoire heu analyser un document, présenter un document c'est compliqué. Ils ne lisent jamais le titre. Heu ils ne lisent pas correctement la légende, donc il faut toujours les guider, après ils arrivent à comprendre, mais les choses de bases, je trouve que ce n'est pas du tout maîtrisé et heu les points forts c'est que ils ont quand même beaucoup de connaissances, même si dès fois, on pense qu'ils n'en ont pas ou ils n'ont pas des connaissances de base par exemple, il vont placer heu des fois des pays africains en Europe ou des pays Africains en Afrique, donc on voit bien qu'ils n'ont pas la base, mais heu une fois que ça c'est réparé, ils ont quand même heu comme maintenant ils sont connectés à Internet, etc. ben, ils ont plein d'idées, ils regardent des séries, ça leur donne aussi... Ils arrivent à faire le. Ils sont plus ouverts qu'avant je pense et du coup, ils arrivent à à rentrer plus facilement dans des problématiques plus complexes. Par contre tout ce qui est simple des fois, c'est ça qui va, c'est ça qui va pêcher le plus

Intervieweuse : Heu...Qu'est-ce qui vous a convaincu au départ de faire de la géographie prospective ou qu'est-ce qui pourrait vous convaincre de faire de la géographie prospective ?

Interviewée : Ben d'abord, je pense que ça intéresse vraiment beaucoup les élèves. Là cette année quand je leur ai dit qu'on allait imaginer la ville du futur, ça les a tout de suite branchés, ils ont trouvé ça heu ils étaient motivés tout de suite, ça leur a plu. Après la géographie prospective, c'est une géographie de projet donc je trouve que faire des projets avec les élèves c'est beaucoup plus intéressant pour eux et ça les motive davantage. Donc heu voilà c'est surtout je pense que. Et puis bon je trouve que c'est bien parce que c'est une démarche citoyenne, ils réfléchissent au futur au développement durable, à l'environnement, ça leur permet de réfléchir à l'avenir et ils sont il y en a beaucoup qui s'interroge quand même donc ça les c'est une démarche qui les intéresse je pense. En plus, démarche géographie prospective, on a plus l'occasion de rencontrer de faire venir des intervenants, d'aller à la rencontre de gens qui sont en plein projets, on peut voir des projets qui ne sont pas finis. Donc heu je trouve que pour les élèves, c'est quand-même super intéressant quoi.

Intervieweuse : Heu... est-ce que la géographie prospective vous paraît différente de la géographie ordinaire ?

Interviewée : Ben heu moi, pour moi oui, parce que je n'ai pas eu de formation dessus, je trouve que, 'fin moi ça me paraît plus difficile parce que je on ne sait pas trop comment s'y pendre et en même temps heu la géographie ordinaire heu ... je me suis rendu compte qu'il y a quand même toujours souvent des documents de prospective qu'on utilise et en fait, on ne se rend pas compte que c'est de la géographie prospective. Donc heu la différence ça serait vraiment axer sur la le futur, toujours avoir en tête que le le ce qu'on est en train de faire maintenant comme la géographie c'est le temps présent, ben ce qu'on est en train de faire maintenant les projets qu'on qu'on monte ou les effets de ce qu'on a prévu, ben ils vont se répercuter dans l'avenir donc c'est en ça que c'est différent, parce que la géographie ordinaire, on avait tendance à dire, ben voilà c'est au jour d'aujourd'hui donc on ne se projetait pas dans l'avenir on ne faisait pas on ne faisait pas de comment ça s'appelle de bilan ou en tout cas on n'essayait pas de chercher heu ce qui pouvait advenir plus tard, les conséquences, c'était quand même avant de la géographie voilà tel que c'était aujourd'hui, même si on commençait à déceler des problèmes, il n'y avait pas toute cette dimension supplémentaire quand même, c'est surtout ça qui fait. Peut-être aussi, on axe plus sur les acteurs en géographie prospective, on ne le faisait pas forcément toujours en géographie ordinaire.

Intervieweuse : Heu qu'est-ce qu'elle peut amener aux élèves la géographie prospective ?

Interviewée : Ben moi je pensais surtout le lien avec l'EMC, la démarche citoyenne, de se dire que quand on construit un aménagement, je ne sais pas, quand on parle du bio et tout ça, ben pour l'agriculture, c'est réfléchir à un mieux pour la planète, un mieux pour les gens, les besoins qu'ils ont, heu ben je ne sais pas notamment dans les pays pauvres. De voir ce que les pays riches ont fait, ce qu'il ne faut pas reproduire dans les pays pauvres. Comment on peut éviter de 'Fin moi je trouve que c'est ça qui est vraiment intéressant en fait. Donc du coup les élèves ça leur donne ça leur donne une vue plus large, ça leur permet de prendre du recul, ça leur permet de penser à l'avenir, parce qu'ils sont toujours dans l'instant présent, donc ça c'est toujours le gros point fort de la prospective.

Intervieweuse : Est-ce qu'il y a une lecture qui vous a été particulièrement utile ?

Interviewée : ...Ben, j'ai lu des articles sur heu, surtout géoconfluence, je n'ai pas lu de livres pour l'instant parce que je ne m'y étais pas mis, mais les j'ai regardé toutes les ressources académiques et surtout des articles, mais je ne saurais plus dire qui les a écrit, mais je sais que je suis allée lire des articles sur géoconfluence et sur un autre site aussi heu comment ça s'appelle où il y a plein d'articles là ? Je ne saurais pas, je ne vais pas le retrouver. Je l'ai utilisé pour l'agreg en plus. Où ils ont beaucoup d'articles de géographie heu et il y avait des articles de géographie prospective, je ne me souviens plus, mais j'ai plus lu des articles de scientifiques en fait que j'ai pas lu de manuels ou voilà.

Intervieweuse : Est-ce que vous avez réussi pour l'instant à toutes les questions que pose la géographie prospective.

Interviewée : Non, déjà, il faudrait que je sache exactement toutes les questions auxquelles répond la géographie prospective, donc comme je n'ai pas eu de formation encore, je pense que non, je pense que non, mais on essaie.

Intervieweuse : Elle est un peu bizarre cette question.

Interviewée : Ben si, si on a eu une formation tout ça si on a bien balisé, mais c'est vrai que moi là ça il y a certainement des choses auquel je ne vais pas penser quoi ?

Intervieweuse : Non, c'est en fait je pense qu'il faut que je la revoie la question. Est-ce que la géographie heu prospective t'a posé des problèmes, est-ce que tu as réussi à les résoudre ?

Interviewée : Ben je n'en ai pas fait énormément, donc pour l'instant heu ...disons que c'est surtout, le problème que j'ai eu et que je n'ai pas réussi à résoudre, c'est surtout sur le choix des documents. Avoir des documents vraiment heu parce que souvent on a des documents de marketing territorial on a des documents des mairies qui proposent des plans et heu ben on a pas beaucoup, moi je n'avais pas à ma disposition beaucoup de heu de document de géographes parce que c'est de la prospective, donc je pense que c'est quand même encore nouveau, donc heu des documents vraiment

scientifiques, tout ça ça manque un peu dans les manuels et puis même sur Internet quand on cherche, ce n'est pas évident.

Intervieweuse : Heu est-ce que la démarche pédagogique est différente en géographie prospective ou pas forcément.

Interviewée : Est-ce que la démarche est différente heu. Ben je trouve que oui, parce qu'il faut quand même faire un historique parce que pour revenir un peu en arrière ou il faut toujours faire un bilan de ce qu'ils connaissent, il faut toujours faire un diagnostic en fait et on ne fait pas forcément un diagnostic dans tous les cours de géographie donc heu heu je pense qu'il faut davantage partir des représentations des élèves heu de leur quotidien, 'fin après ça dépend aussi pour quel chapitre, mais au moins l'imaginaire qu'ils ont, le confronter à la réalité et puis seulement après on peut voir dans le futur. Donc il y a quand même un truc particulier à faire quand on fait un chapitre de géographie prospective oui.

Intervieweuse : Heu et la façon de travailler avec les élèves ?

Interviewée : Ben je trouve ça que la géographie prospective, elle se prête plus à des travaux de groupe, une démarche de projet sur plusieurs heures heu je trouve que c'est plus, je ne vois pas comment faire de la géo, 'fin faire une heure de cours de géographie prospective, ça me paraît un peu à contresens de ce que c'est la géographie prospective. 'Fin je ne sais pas, ça ne me viendrait pas à l'idée de faire une heure en disant voilà aujourd'hui on fait une heure de géographie prospective. Alors peut-être c'est...

Intervieweuse : Quand tu dis une heure de cours, c'est une heure de cours dialogué ?

Interviewée : Voilà, c'est ça oui. Ou une heure de cours magistral. Je veux dire la géographie prospective, c'est des projets, c'est du questionnement donc si le professeur il est là, il arrive et il fait son cours sans trop d'interaction avec les élèves. On ne peut pas par exemple gagner du temps sur la géographie prospective par exemple en classe c'est plutôt chronophage que. 'Fin là je ne sais pas comment je pourrais faire de la géographie prospective en me faisant gagner du temps sur mon programme. ça me

paraît quelque chose de chronophage et que voilà et qu'il faut où les élèves doivent forcément mettre les mains dans dans la boue quoi.

Intervieweuse : Quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ?

Interviewée : Ben je vais me répéter la démarche citoyenne pour moi c'est vraiment 'fin je veux dire moi je suis quand même sensibilisée à l'environnement etc. A ne pas construire des objets 'fin l'obsolescence programmée, ne pas construire des infrastructures pour rien, que ce soit utile pour tous, que ça soit, qu'il y est une mixité sociale tout ça, donc heu la géographie prospective, elle est à fond dans ce. De toute façon, je pense qu'elle est née de cette volonté de je ne sais pas d'avoir un recul sur ce qu'on est en train de faire et ce que ça va donner dans le futur donc je pense que c'est ça la spécificité.

Intervieweuse : Et quelles qualités devra avoir le citoyen de demain ?

Interviewée : Déjà il devra savoir il devra avoir le le comment dire la le réflexe de s'informer. Heu de ne pas dire oh, je ne savais pas. Il devra avoir aussi le réflexe de il devra savoir aussi où aller chercher aussi les informations parce que heu ben d'avoir l'esprit critique, de ne pas prendre pour argent comptant une information qu'il a vu dans tel ou tel je ne sais pas bouquin dans tel ou tel journal ou sur Internet ou à la télévision parce que on peut très bien dire ben voilà on a un nouveau projet, ça va être vachement écologique et au final heu c'est une entreprise qui promeut un projet qui est à la fin pas si écologique que ça donc voilà et puis ben le citoyen de demain il doit un peu s'intéresser au futur, aux générations futures, à ses enfants, aux gens qui habitent avec lui heu à la société, aux autres. Euh ça doit être quelqu'un de tourné vers les autres quand-même et de 'fin et vers son environnement, les animaux, voilà, le Monde, une ouverture sur le Monde.

Intervieweuse : D'accord. Attends je vais juste regarder les documents que tu m'as donné. Ça c'est le power point que tu as fait pour les élèves ?

Interviewée : Voilà alors en fait j'ai fait une heure de cours sur la ville de Détroit, donc de la géo histoire, où je raconté, je le fais de temps en temps, j'ai raconté l'histoire

de la ville de Détroit. Ils ont pris des notes, on avait enlevé les tables, c'était un peu comme au théâtre ou au cinéma voilà. Donc, j'ai montré le j'ai montré aussi des extraits, heu... J'avais trouvé heu des projets à Détroits heu ben actuels ben comment on peut faire que Détroit, ben reprenne du poil de la bête heu donc il y avait des démarches citoyennes, des connections Wifi heu qui était libres, il y avait des jardins heu urbains, fin de l'hydroponie, fin voilà, donc j'avais montré des petites vidéos comme ça à la fin. J'avais aussi montré un axe sur Eminem, Clint Eastwood qui essaie de redonner une image positive de la ville et après ils avaient pris des notes et après le travail en classe, c'était de de faire heu de dessiner le paysage de Détroit, il est un peu plus en bas. Il y avait une photo de la ville de Détroit heu alors tu peux ouais tu peux encore aller plus bas.

Intervieweuse : C'est encore...

Interviewée : Vas-y vas-y. Voilà, là j'avais pris aussi heu dans il y a des gens qui ont photographié avec Google Earth heu, mai 2009- août 2009 où on voit les voilà les maisons tu vois qui qui décrépissent quoi heu en juillet 2006 2016, il y avait des trucs très récents donc ça c'était bien et il y avait un artiste aussi qui a fait des photos de la ville de Détroit.

Intervieweuse : Ici ?

Interviewée : Ouais, c'est un photographe, un couple de photographes français donc qui ont photographié heu toutes les ben l'état de la ville de Détroit actuellement et donc après je leur ai montré un un voilà, ce paysage-là de Détroit. Donc on avait déjà travaillé le paysage dans le thème 1. Donc ils ont dû heu dessiner avec les consignes, ben pour réactualiser un peu ce qu'on fait en 6^e. Donc ça c'était une partie de l'évaluation, parce qu'on l'avait déjà faite et après.

Intervieweuse : Tu leur as fait faire un schéma...

Interviewée : Voilà, un croquis de paysage avec une légende ordonnée etc et ensuite heu ils avaient leurs notes et j'ai donné quelques documents qui sont là. Alors don heu, non c'est en dessous, c'est pas ça ouais encore ouais, c'est encore en dessous, ben attends ils sont où. Alors on a fait d'abord une carte mentale sur Détroit. Alors là,

elle n'est pas terminée, mais avec ce qu'on avait heu ce qu'ils avaient vu, ils ont fait une carte mentale en groupe et après l'évaluation ça a été de

Intervieweuse : C'est pas ça ...chacun fin chaque groupe a fait sa propre carte mentale

Interviewée : C'est ça

Intervieweuse : Donc ça ressemblera pas forcément à ça au final ?

Interviewée : Alors ils ont tous la carte mentale et en fait la carte mentale après doit les aider à rédiger heu l'évaluation en fait

Intervieweuse : Mais ça tu leur as fourni la carte mentale ou c'est eux qui ont fait...

Interviewée : Non non, ils se sont débrouillés. On avait fait ça déjà sur les paysage des grandes villes pour essayer de trouver, donc ils avaient travaillé un groupe avait travaillé sur la Chine, heu je sais pas heu Londres, un groupe avait travaillé heu sur Los Angeles, sur Mexico, sur Lagos et donc ils avaient dû trouver, bon je les avais un peu aidé pour trouver les grandes heu... Comment, le paysage, les voies de communications, fin les grandes thématiques et donc la pour Détroit, ils savaient déjà un peu plus ou moins comment faire quoi, donc ils ont essayé de regrouper par exemple les activités, heu l'avenir il y avait heu ils parlaient d'Eminem, ils parlaient du Do It Yourself ce qui est un gros mouvement heu à Détroit. Des jardins urbains, etc. le paysage, ben ils devaient retrouver le CBD, les friches industrielles, ça on ne l'avaient pas vu, heu la banlieue, la périphérie, les axes de communication. Tout ça. Et donc une fois que la carte était complète on l'a corrigé pour que tout le monde ait à peu près les mêmes informations et après, ben après heu...

Alors regarde ça je ne sais plus ce que c'est

Voilà donc et l'évaluation ça a été heu d'expliquer heu heu la situation de départ de Détroit. Ce qui lui est arrivé. Comment elle est aujourd'hui et qu'est-ce qui est envisagé pour le futur pour sauver cette ville de la faillite heu et des problèmes qu'elle

a fragmentation sociale heu heu pauvreté heu absence de mixité etc. Donc ils devaient rédiger un texte heu chronologiquement dans l'ordre et en même temps j'attendais, alors ils avaient des documents aussi je leur ai donné aussi heu ben le projet Do it Yourself, je leur ai donné un petit truc sur l'hydroponie, heu alors c'était même l'aquaponie. Il y avait un texte sur heu heu Ben il y avait, c'était des documents heu sur ce qui est en train de se passer, le futur, ce qu'ils veulent faire à Détroit. Donc un peu de prospective et du coup, ils devaient aussi avoir un paragraphe à la fin sur heu ben quelles sont les solutions envisagées pour sortir la ville et donc normalement ils devaient trouver une solution pour le fait qu'il y ait une fragmentation sociale, qu'il y ait des crises sociales, retrouver des emplois, redynamiser la ville, donner une bonne image de la ville à l'extérieur, voilà. Alors si tu ouvres le deuxième, je crois que tu as la fiche d'évaluation heu voilà. Là tu vas peut-être mieux voir, ah non, là c'est celui de X. C'est celle d'à côté. Je crois que c'est ça ah ben non, c'est même pas ça ; Alors attends, je vais te le remettre. Là tu verras la fiche. C'est dommage, je n'ai pas pensé à ramener, je fais un cahier des élèves et j'ai pas pensé à le ramener c'est vrai c'est idiot. Tu sais, je copie pour les absents en fait donc j'ai un cahier complet. A ben Y a son cahier.

Elle va chercher le cahier de Y

Alors voilà, hop ils avaient fait, donc lui il a travaillé sur Mexico. Tu vois, ils avaient ça, comprendre à quoi ressemble une ville mondiale en 2016, donc ils avaient plein de documents en salle pupitre, ils ont dû faire un croquis et une carte mentale. J'ai donné une correction. Donc après ils se sont mis, un de chaque ville se sont mis ensemble en groupe pour voir ce qu'il y avait comme point commun ou comme différences dans les villes du monde.

Intervieweuse : D'accord.

Interviewée : Donc on a fait un schéma explicatif et donc après heu on a fait une ville dans le ... mondiale qui est très connectée ou bon ou ça se passe plutôt bien. Donc ils ont refait un croquis de paysage. Ils ont fait, tu vois heu, ils avaient plusieurs documents on pour essayer de définir ce que c'est qu'une métropole mondiale. Donc là on a parlé un peu des mégapoles, voilà. J'ai gardé mon cours de l'année dernière. Je trouvais que c'était pas mal de voir heu Et donc là c'était pour les métropoles hyper

connectées. Donc après heu voilà, ils ont eu on a fabriqué le lexique de l'urbain avec les élèves et voilà ils ont eu le croquis de Détroit

Intervieweuse : D'accord

Interviewée : Et ça c'est les fiches que j'avais données pour leur donner des petites idées sur heu... tu vois ce qui se passe aujourd'hui à Détroit et voilà. Ça c'était la fiche. Donc heu heu alors je me suis rend compte que ça c'était pas la peine parce que j'avais mis des petites questions et ça ne servait à rien.

Intervieweuse : Oui

Interviewée : Heu en fait, heu, raconte l'histoire de cette ville pour pouvoir expliquer sa situation actuelle et ils avaient heu où est-ce que c'est ? J'explique quel avenir se construit actuellement heu la ville voilà. Je fais le point sur la ville aujourd'hui et quel avenir elle se construit. Et en fait j'avais mis ça et c'est une erreur totale parce qu'il y a des enfants qui ont répondu à chaque question. Je voulais donner ça en aide aux élèves qui sont plus en difficulté, mais en fait, ça ça suffisait.

Intervieweuse : Ouais

Interviewée : J'explique la situation de départ de la ville, j'explique les étapes de celle-ci depuis le départ jusqu'à aujourd'hui. Je fais le point aujourd'hui et j'explique quel avenir elle se construit. Voilà.

Intervieweuse : Donc en fait pour toi, quand on fait de la géographie prospective, forcément, il faut toujours se référer au passé ? Tu me l'avais déjà dit dans l'entretien

Interviewée : Ouais. Ben là pour le coup heu... la ville de Détroit, je ne voyais pas comment faire autrement

Intervieweuse : Ouais

Interviewée : Je pense que si non si il y a des nouveaux projets heu je pense c'est pas la peine, mais là pour le coup pour les villes.

Intervieweuse : Si un projet, fin sur une ville qui existe déjà, ça te paraîtrait plus évident d'expliquer les...

Interviewée : Il faut au moins faire la... Fin non, je pense que la situation à ce moment-là. Je pense que ça suffit de faire un point sur la situation actuelle.

Intervieweuse : D'accord

Interviewée : Là c'est parce que Détroit ça me paraissait heu important qu'ils voient qu'une ville, fin cette ville-là, elle a connu un âge d'or en fait

Intervieweuse : Ouais

Interviewée : C'était plus dans ce sens-là que. C'était plus dans ce sens-là heu que j'ai que j'estimais qu'il fallait un une démarche heu de géohistoire, mais après non si il y a des nouveaux projets on n'est pas obligé de remonter au Moyen-Âge pour heu pour savoir heu voilà non non pas du tout

Intervieweuse : D'accord. Oui ...et donc ensuite ?

Interviewée : Alors heu voilà, là ce qu'on voulait faire ensuite avec Sophie, on aurait voulu heu heu heu alors c'était quoi le projet, 'tends que je m'en rappelle parce que du coup on a coupé court parce que en plus c'était pas terminé parce qu'il fallait faire la mise en perspective avec les autres villes heu mondiales, mais dans l'idée ça aurait été, mais c'est une idée d'EPI qui est venu trop tard. Ce qu'on aurait Donc ce qu'on fera l'année prochaine c'est que l'EPI se sera d'imaginer une métropole heu en 2050. Ça serait ça l'objectif et donc heu il pourrait utiliser heu partir des villes qu'ils ont étudié dans ces deux chapitres en fait. Et à chaque fois, on avait quand même donné quand ils ont fait New York ou Lagos. A chaque fois on a donné des documents par exemple le plan New York 2050 heu Lagos, c'est 2025, Dubaï heu...Donc on avait donné des villes qui sont en pleine restructuration heu donc heu voilà. Pour le coup, on n'a pas fait du tout d'histoire on a juste vu la ville actuelle. En plus on avait fait toute

une démarche en histoire des arts parce qu'on avait à chaque fois mis pour heu... 'Fin, pas à chaque fois, pour New York, pour heu Lagos, pour Dubaï des c'est du cinéma et pour montrer que c'était des villes que les gens voyaient futuristes en fait. Qui étaient utilisées heu... Voilà. Et on avait quand même mis heu un document historique, si, l'étalement urbain pour parce qu'il fallait qu'on qu'on explique ce que C'était fin les élèves trouvent ce que ça voulait dire étalement urbain. Mais sinon, on n'avait pas du tout mis de textes historiques hein. On n'avait pas mis la fondation de la ville de Mexico ou je ne sais pas quoi. On n'était pas remonté là. On avait juste mis un point de vue actuel. Donc l'idée ça aurait été de là avec tout ce qu'ils ont fait de finir l'EPI en histoire, en lettres et on aurait bien aimé avec les profs d'anglais, la ville en 2050 et peut-être avec le prof d'art plastique, une maquette pourquoi pas, ça pourrait être heu sympa

Intervieweuse : Donc en fait, pour vous, la démarche de l'EPI elle est, elle peut vraiment servir la géographie prospective

Interviewée : Ah ben de toute façon c'est une démarche de projet, moi je fais des EPI tout le temps, je fais des EPI transdisciplinaire, mais si on prend heu le cas de heu je ne sais pas d'un écoquartier dans une ville et que heu on va appeler des gens de différents milieux pour discuter d'un projet. On va appeler des associations, on va appeler des des gens du départements, de la régions etc... Donc heu si la géo prospective je ne vois pas comment ça peut se faire autrement que justement heu heu par groupe en mêlant des connaissances de différentes matières et tout ça. Fin je trouve que l'EPI s'y prête particulièrement bien oui.

Intervieweuse : Merci

Interviewée : De toute façon ça sera notre EPI l'année prochaine, c'est sûr. On a dit que cela, il y avait fallu qu'on pense à des EPI sans avoir fait les programmes, fin, c'était impossible pour moi si on trouvé, mais à part la valise du migrant qui a bien marché faut quand même être honnête heu on a fait du bricolage donc là ayant fait le tour des programme et voyant vraiment ce qu'on peut faire c'est quand même vachement plus simple de se dire l'année prochaine oui tel EPI avec telle matière heu en plus du coup on a beaucoup discuté entre différentes matières et on a vu Ah ben toi tu fais ça. Moi aussi je peux faire ça en 4^e ils ont la ville du futur en français quand

même ça n'était pas le cas avant donc en plus travailler sur l'utopie, la dystopie tout ça, ça peut vraiment, moi je trouve que là heu le chapitre de géo, le premier. La première partie de géo, elle est. Et après avec les migrants c'est pas mal non plus. Je trouve que là il y a des choses à faire. Mais là, j'ai pas eu le temps d'aller plus loin, mais par exemple sur les réfugiés climatiques, il y aurait moyen quand même là de faire de la géographie prospective quand même heu ça paraît...ou l'accueil des migrants heu la avec ce qui se passe en Syrie. Il y a quand même des trucs heu ça s'y prête vraiment bien, quoi

Intervieweuse : Donc pour toi, la géographie prospective, elle doit pas être elle ne doit pas se ...tout type d'espace est...

Interviewée : Ah oui. Ben oui. Je ne vois pas... ça peut-être la forêt amazonienne, comment on fait pour arrêter, la sauver. Ça peut être l'agriculture, ça peut être industrie, ça peut être une ville, la campagne, la montagne heu... Ouais je ne vois pas où ça s'arrête en fait

Intervieweuse : Y a pas un espace qui est plus... ou c'est plus finalement logique de faire de la géographie prospective et un autre où

Interviewée : Ben les villes ça paraît peut-être être l'espace parce que c'est les villes qui dans le futur vont devenir, fin elles sont déjà, elles reçoivent le plus de migrants, mais heu...je ne sais pas si on prend l'Arctique, il va bien falloir aussi heu si on ne veut pas faire n'importe quoi en Arctique ou en Antarctique, faire de la géographie prospective, savoir qu'est-ce qu'on construit la-bas, comment on fait pour préserver l'environnement... Je pense qu'il n'y a aucun espace qui est... Après la ou il y a le plus d'humains, c'est là où c'est le plus urgent parce que heu il faut veiller à la pauvreté, au besoin des autres hommes 'fin, voilà. Mais le développement durable, il se fait partout donc je ne vois pas pourquoi la prospective elle ne peut pas se faire partout. Vu que l'homme est partout.

Intervieweuse : Ok. Oui

Interviewée : Même l'espace on pourrait faire de la géographie prospective dans l'espace, fin je veux dire... On pourrait faire de la géographie prospective dans l'espace

heu je veux dire. Est-ce qu'ils font sur mars finalement c'est un peu de la géographie prospective. Il regarde ce qu'on fait, on... ils cultivent heu dans les mêmes conditions sur la planète terre pour voir ce qu'on va faire, ce qu'on va pouvoir faire sur mars, c'est un peu de la géographie prospective aussi. Alors évidemment, il y a des biologistes, des scientifiques de tout bord, mais c'est vachement intéressant.

Intervieweuse : Ben je te remercie

Interviewée : Ben de rien

4.2.1.2 Les préparations de cours fournies

4.2.4.1.2.1 La première présentation

La première présentation a été nommée « thème 1 ». Elle comporte 12 diapositives. La première diapositive est constituée d'un planisphère des lumières nocturnes construit à partir d'images de satellite, accompagné de la question « que voit-on ? ». A partir de la seconde diapositive, tous les fonds de diapositives sont constitués par une image aérienne en contre-plongée du Lower Manhattan (sauf la diapositif 10). Sur les diapositives 2, 3 et 4 apparaissent respectivement le titre, « Partie 1 : L'URBANISATION », et le thème « Thème 1 : Une planète urbaine » et la problématique de la leçon « Problématique : En quoi les paysages de l'urbanisation montrent-ils / illustrent-ils la mondialisation ? ». La diapositive 5 indique une tâche demandée aux élèves, mais qui reste floue, « Les élèves amènent des documents symbolisant l'urbanisation. Nous les classons : paysages, modes de vie, habitants ». Les 3 diapositives suivantes sont constituées chacune d'une question, d'un graphique et d'un commentaire qui peut apparaître comme la réponse à la question.

	Question	Graphique	Commentaire
Diapositive 6	« Que constate-t-on grâce à ce graphique ? »	2 courbes de l'évolution en valeur absolue de la	« Depuis 2008 : plus de 50% des habitants de la planète vivent en ville.

		population urbaine et rurale dans le monde	Le taux d'urbanisation est en augmentation constante. »
Diapositive 7	« Que constate-t-on grâce à ce graphique ? »	7 courbes qui représentent la croissance indicielle de 7 villes mondiales (Bombay, Chicago, Londres, Paris, Pékin, Sao Paulo, Le Caire)	Depuis les années 1970 : ce sont les plus grandes villes mondiales qui grossissent le plus
Diapositive 8	« Que constate-t-on grâce à ce graphique ? »	6 courbes de l'évolution de la population mondiale classée par continent et empilées. Le graphique date de 2014 et a été fait à partir des chiffres de l'Organisation des Nations Unies et comportent une projection jusqu'en 2050.	Dans le futur, les Nations Unies (ONU) pensent que ce sont les pays d'Asie et d'Afrique qui vont s'urbaniser le plus

L'introduction au cours est inscrite sur la diapositive 9 :

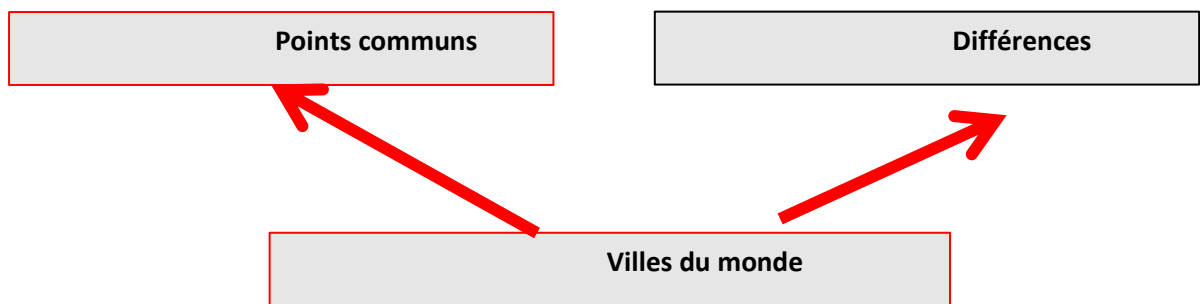
« Introduction :

- Depuis 2008, la population urbaine a dépassé la population rurale : il y a plus d'habitants en ville qu'à la campagne = 3.5 milliards d'habitants = 55% de la pop mondiale

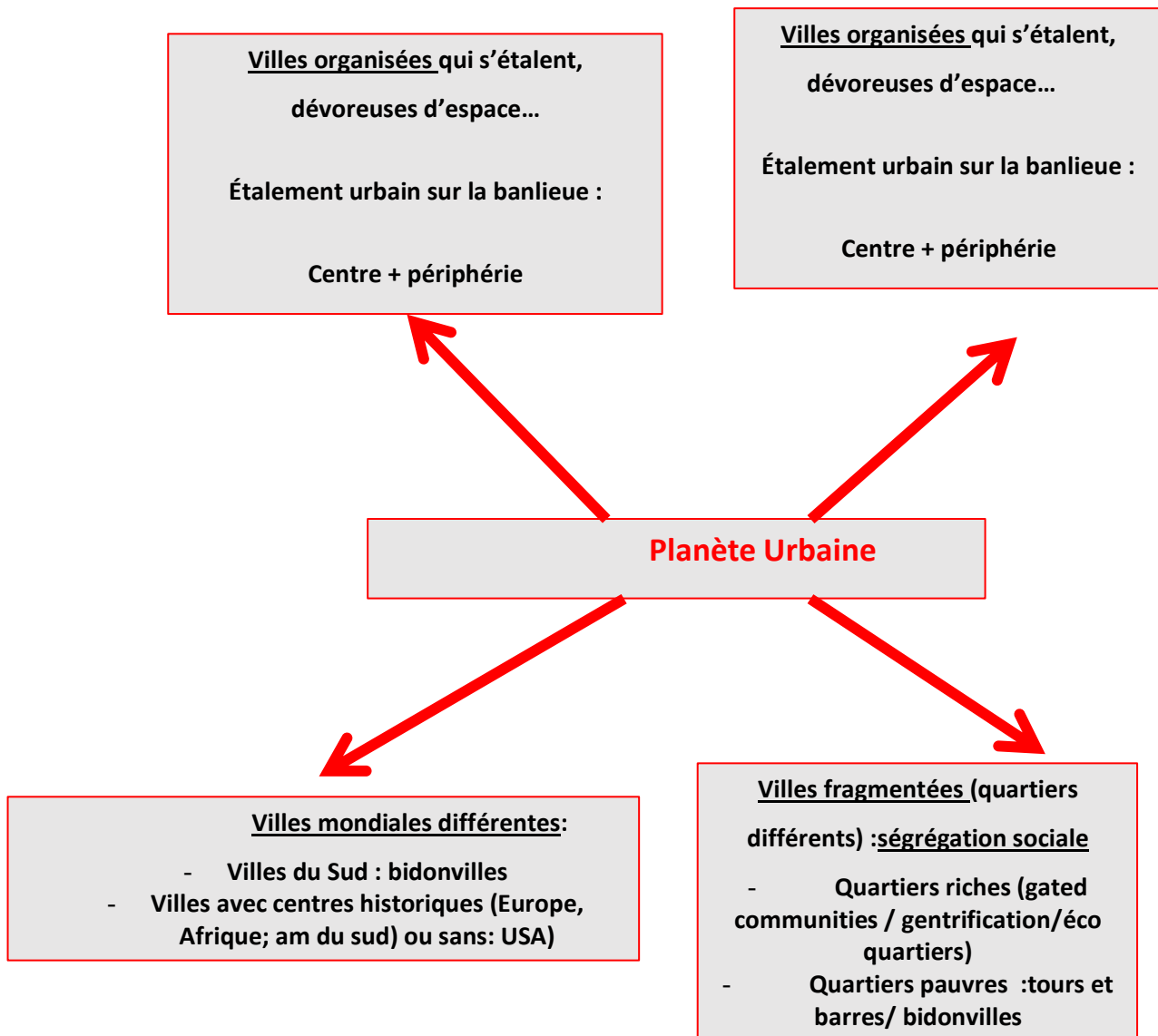
- La croissance urbaine s'accélère depuis 1950 et est en constante augmentation et l'ONU prévoit qu'elle explose dans les pays asiatiques et africains »

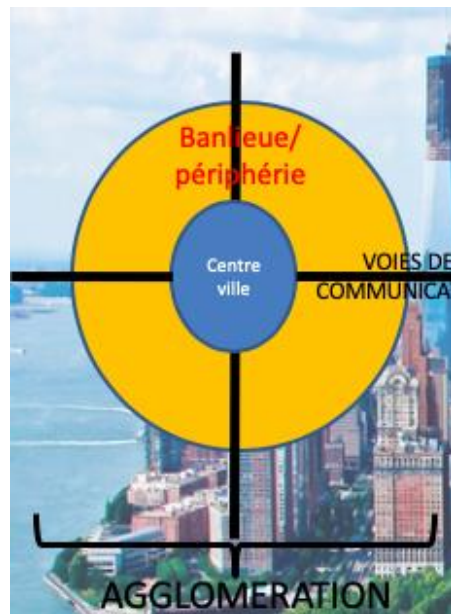
La diapositive 10 comporte un planisphère vierge avec 10 rectangles

Les diapositives 11 et 12 présentent des schémas. Le schéma de la diapositive 11 est plutôt un schéma qui interroge



Les schémas de la diapositif 12 sont plutôt des schémas récapitulatifs





4.2.1.2.2. La seconde présentation

La seconde présentation est appelée « Détroit ». Elle est aussi destinée aux élèves et contient 48 diapositives, organisées selon le plan choisi pour le chapitre « Une géohistoire de la ville de Détroit », la ville en crise, les actions entreprises pour sortir la ville de la crise et une étude sur d'autres villes pour amener les élèves à concevoir d'autres facteurs d'isolement dans la mondialisation).

La première diapositive est une diapositive de présentation. Elle comporte une image du drapeau de la ville, une image d'un panneau d'entrée dans la ville et une carte des États-Unis pour la localiser. La première partie est organisée autour de l'histoire de Détroit (diapositive 2 à 13), avec des dessins et des plans anciens, une chronologie qui va de la fondation de la ville en 1701 à la crise dans les années 1970 et des documents iconographiques des monuments et des industries de la ville, des textes de témoignages ainsi que des graphiques notamment sur l'évolution de la population de la ville. La deuxième partie (diapositive 14 à 24) aborde la crise qu'a connue la ville à la fin du XXe siècle et au début du XXIe siècle avec de nombreuses photos qui montrent les bâtiments désaffectés de la ville, des cartes qui comparent les densités de population dans la ville dans le temps et un texte qui rapporte un témoignage comment la ville s'est déclarée en faillite (extrait des échos.fr) expliquant les nombreux bâtiments brûlés de la ville (extrait

du Monde Diplomatique), un autre qui explique la ségrégation sociale (pas de référence) et un dernier qui montre la ségrégation sociale dans la ville. La troisième partie se rapporte à la façon dont la ville de Détroit essaie de se réinventer en s'appuyant sur un petit film sur l'agriculture en ville (un Hectare à Détroit, de Nora Mandray), des textes dont la provenance n'est pas spécifiée sur le Super Bowl, les start-up et les actions citoyennes, des photographies des quartiers d'affaires de Détroit, d'autres du « Made in Détroit » et du projet Heidelberg, une capture d'écran de la programmation sur la ville de Détroit du cinéma le Majestic à Lille dans le cadre de la thématique Renaissance de Lille 3000, un schéma récapitulatif sur les différents éléments vus et un texte qui est annoncé comme une correction et qui répond à la question « Une ville qui renaît de ses cendres ? » La quatrième partie ouvre sur les raisons pour lesquelles certaines grandes villes peuvent se retrouver à la marge de la mondialisation. L'exercice consiste à remplir un tableau à double entrée à partir de 7 exemples :

- Une carte, une photo et un texte issu d'un manuel scolaire sur Pyongyang
- Un planisphère qui reporte le frêt aérien de Fedex
- Une photo tirée d'un manuel de Mogadiscio
- Un texte et une carte issu de manuels sur Ouagadougou
- Une photo et un texte tiré de manuel (s) sur Glasgow
- Un texte et une caricature venant de manuels avec des questions sur Baltimore
- Une photographie et sa légende tirée d'un manuel sur Cleveland

L'avant dernière diapositive est constituée d'une trame de cours avec comme titre « II D'autres villes moins connectées comme Détroit » et du texte suivant :

« 1) Certaines villes sont contrairement aux métropoles mondiales moins connectées par :

- Choix : ex :
- Guerre : ex :
- Enclavement (enfermé, mal reliées) ex :

2) D'autres connaissant un déclin alors qu'elles étaient autrefois connectées et puissantes :

- Crise industrielle
- Recul démographique : shrinking city
- Friches urbaines ou industrielles

3) Certaines réussissent à se sortir de la crise

Ex : Villes Chinoises

Ex : Bilbao »

Enfin la dernière diapositive est constituée d'un fond de carte avec un choix de métropoles mondiales et de métropoles secondaires et de pays indiqués selon un code couleur.

4.2.1.2.3. La fiche de révision

Dans les documents donnés, il y a aussi une fiche de révision avec une partie histoire, qui sera laissée de côté, puisqu'elle ne concerne pas la géographie prospective, appelée « évaluation histoire-géo ».

La partie géographie contient le texte suivant :

« Géographie :

- Je suis capable de situer les grandes villes étudiées sur un planisphère.
- Je suis capable de décrire le paysage d'une grande ville mondiale
- Je connais le vocabulaire de l'urbanisation (voir fiche lexique)
- Je suis capable de faire un croquis d'un paysage urbain.
- Je suis capable d'expliquer ce qu'est une métropole mondiale (Tokyo).
- Je suis capable d'expliquer pourquoi certaines villes sont bien ou peu intégrées à la mondialisation et je sais le situer sur un planisphère.
- Je sais rédiger un texte clair et organisé en paragraphe.

4.2.1.2.4 L'évaluation en géographie prospective

Le quatrième document est intitulé « évaluation ». Son titre est « la ville du futur ». C'est clairement la partie géographie prospective du cours, puisque la consigne donnée est

« Consigne : Imaginez votre ville de demain.

Par groupe de 2 ou 3, en vous appuyant notamment sur les projets d'urbanisme architecturaux vus en cours, imaginez en la dessinant ce que sera la ville de en 2050.

→ Vous pouvez travailler à l'échelle d'un quartier ou de la ville entière.

→ Il vous faudra envisager les fonctions que l'on pourra y trouver (ainsi que leurs localisations), les mobilités de ses habitants, la manière dont seront gérés les ressources (eau, alimentation, énergie) et les déchets de façon à donner à votre ville de demain un caractère durable.

→ Vous accompagnerez votre dessin d'une légende ou d'un court texte de présentation pour décrire votre projet »

« Un barème oriente aussi les élèves dans leur travail

Barème :

– le travail est soigné et agréable à regarder : 2 points

– j'ai travaillé dans le calme et en collaboration avec les autres membres de mon groupe : 1 point

– j'ai choisi de représenter un quartier ou une ville du futur et je lui ai donné un nom : 1 point

– j'ai fait apparaître les différentes fonctions de ma ville/quartier du futur et je les ai correctement localisées : 2 points

– j'ai fait apparaître les mobilités des habitants : 2 points

– j'ai fait apparaître la gestion des ressources de ma ville/mon quartier afin qu'il / elle ait un caractère durable : 2 points »

4.2.1.2.5 La présentation appelée Détroit.pptx

Diapositive 1

3 images : le drapeau et le panneau de détroit-une carte de l'est des Etats-Unis localisant détroit

Diapositive 2

L'emblème et la devise de la ville

Diapositive 3

Une représentation ancienne de la ville et rappel de l'histoire de sa fondation

Diapositive 4

Texte assez long sur l'histoire de détroits, ainsi qu'un plan ancien

Diapositive 5

4 image de grandes demeures de détroits et explication des style Beaux-Arts et baroque

Diapositive 6

Diapositive noire

Diapositive 7

Une photo ancienne de la chaîne de montage de la Ford T. Les marque Ford, Chrysler et Général Motors, une explication sur l'histoire du passé automobile de la ville

Diapositive 8

Détroit, tableau de Diego Rivera

Diapositive 9

Photo noire et blanc Usine Cadillac

Diapositive 10

Photo noire et blanc Usine Cadillac

Gare Michigan Central Station, 1913

Diapositive 11

Un graphique comparant l'évolution de la population de Détroit de 1900 à 1940 avec celle des États-Unis. Un texte assez long qui détaille l'évolution démographique

Diapositive 12

Un texte relatant les émeutes raciales des années 60, puis un graphique montrant l'évolution de la population de 1950 à 2010

Diapositive 13

2 graphiques montrant la baisse des entreprises et des ouvriers automobiles de 1960 à nos jours

Diapositive 14

8 photos montrant le changement de deux espaces entre 2009 et 2016

Diapositive 15

8 photos montrant le changement de deux espaces entre 2009 et 2015

Diapositive 16

2 schémas montrant la différence de densité de la population de la ville en 1950 et 2010

Diapositive 17

Diapo noire

Diapositive 18

4 photos d'espace en ruine

Diapositive 19

Une photo de la gare Michigan Central Station en 1988

Diapositive 20

Une photo aérienne de Détroit avec en arrière plan le Central Business District et en avant plan des espaces plutôt végétalisés

Diapositive 21

Un extrait d'un article de Allan Popelard et Paul Vannier du Monde Diplomatique de 2010

Diapositive 22

Un texte sur les problèmes actuels de Détroit

Diapositive 23

Un texte qui montre que Détroit a été déclaré en faillite en 2013

Diapositive 24

Un lien vers le site <http://www.diy-manifesto.com>

Diapositive 25

Un texte sur le super Bowl

Diapositive 26

Diapositive noire

Diapositive 27

2 photographies légendées : Le quartier des affaires de Détroit et le Renaissance Center

Diapositive 28

3 photos montrant le made in Detroit et un petit texte sur Dan Gilbert

Diapositive 29

Deux textes : un sur les starts-up installées à Détroit et l'autre sur les actions citoyennes

Diapositive 30

Une affiche de Lille 3000 annonçant une rétrospective de film qui ont pour lieu Détroit

Diapositive 31

Un schéma résumant le cours

Diapositive 32

La trace écrite pour les élèves
366

Diapositive 33

Planisphère montrant le fret aérien à partir de Memphis

Diapositive 34

Carte des deux corées et photo de la frontière et un extrait d'un article de Philippe Pons paru dans le monde du 5 janvier 2015 avec comme titre « une timide ouverture de Puonyang »

Diapositive 35

Un tableau à double entrée avec 3 colonnes et 8 lignes

Sur la première ligne est écrit-Ville+pays-cequi prouve qu'elle est en dehors de la mondialisation-problème qui la connecte mal au monde

Sur la deuxième ligne : Planisphère fedex-Certains pays ne sont pas connectés-la pauvreté

Sur la troisième ligne : Corée du Nord-Fermé au monde-Etat totalitaire

Les autres lignes sont vierges

Diapositive 36

Une photographie de Mogadiscio

Diapositive 37

La quatrième ligne du tableau de la diapositive 35 est complétée : Mogadiscio-Détruite pauvre- Guerre, Etat, failli

Diapositive 38

Une carte montrant le Burkina Faso et le Ghana et les villes de Accra et Ouagadougou. Un extrait d'un article de Valérie Nussenblatt et Ali Zafar paru sur le blogs.wordbank.org le 18 janvier 2013

Diapositive 39

La quatrième ligne du tableau de la diapositive 35 est remplacée par :
Ouagadougou-enclavée-inaccessible

Diapositive 40

Un photo d'une tour détruite de Glasgow légendée Glasgow, ville ou on détruit des logements

Diapositive 41

La cinquième ligne du tableau de la diapositive 37 est complétée par : Glasgow (écosse)- Friches/shrinking city-Crise économique enclavée-inaccessible

Diapositive 42

Une caricature sur Baltimore

Diapositive 43

Le tableau avec seulement la première ligne

Diapositive 44

Image une maison en ruine à Cleveland

Diapositive 45

Le tableau avec seulement la première ligne

Diapositive 46

Un plan de cours

II D'autres villes moins connectées

Déroits et les autres

1) Certaines villes sont contrairement aux métropoles mondiales moins connectées

- Choix : ex
- Guerre : ex
- Enclavement (enfermé, mal reliées) ex :
- 2) D'autres connaissant un déclin alors qu'elles étaient autrefois connectées et puissantes
- -Crise industrielle
- Recul démographique shrinking city
- -Friches urbaines ou industrielles
- 3) Certaines réussissent à sortir de la crise
- Villes Chinoises, Bilbao

Diapositive 47

Un planisphère avec les métropoles mondiales, secondaires, quelques Etats

4.2.1.2.6 la présentation appelée « thème 1 .pptx »

Diapositive 1

Image satellitale du monde où on voit les lumière

Diapositive 2

Un titre : partie 1 : l'urbanisation sur avec à l'arrière plan une photo de Manhattan

Diapositive 3

Un titre Thème 1 : Une planète urbaine toujours sur la photo de Manhattan

Diapositive 4

Sur la même photo la problématique : en quoi les paysage de l'ubanisation montrent-ils/illustrent-ils la mondialisation

Diapositive 5

Toujours sur la photo de Manhattan « les élèves amènent des documents symbolisant l'urbanisation. Nous les classons : paysages, modes de vie, habitants

Diapositive 6

Toujours sur la photo de Manhattan, « Que constate-t-on grâce à ce graphique ? » Un graphique avec une courbe population urbaine et une autre de la population rurale entre 1950 et 2050 et un texte "depuis 2008, plus de 50% des habitants de la planète vivent en ville. Le taux d'urbanisation en en augmentation constante. »

Diapositive 7

Toujours sur la photo de Manhattan

Un graphique montrant l'évolution démographique indicative des villes de Bombay, Chicago, Le Caire, Londres, Paris, Pékin, Sao Paulo entre 1950 et 2025

Diapositive 8

Un graphique montrant l'évolution et la projection des populations urbaines pour les 6 continents entre 1950 et 2050, une question « Que constate-t-on grâce à ce graphique ? » et une affirmation « Dans le futur, les Nations-Unies pensent que ce sont les pays d'Asie et d'Afrique qui vont s'urbaniser le plus »

Diapositive 9

Toujours sur la photo de Manhattan

« Depuis 2008, la population urbaine a dépassé la population rurale : il y a plus d'habitants en ville qu'à la campagne=3,5 milliards d'habitants=55% de la pop mondiale

- La croissance urbaine s'accélère depuis 1950 et est en constante augmentation et l'Onu prévoit qu'elle explose dans les pays asiatiques et africains. »
-

Diapositive 10

Un planisphère à compléter (des rectangles sont disposés à certains endroits)

Diapositive 11

Toujours sur la photo de Manhattan, un schéma reliant « points communs », « différences », « Villes du monde »

Diapositive 12

Toujours sur la photo de Manhattan, un autre schéma. Au centre « planète urbaine ». Dans un rectangle en haut à gauche « Villes organisées qui s'étalent, dévoreuses d'espace...étalement urbain sur la banlieue : centre+ périphérie ». Dans le rectangle en bas à gauche « Villes mondiales différentes : villes du Sud(bidonville), ville avec un centre historique (Europe, Afrique, am du Su ou sans USA). Rectangle en haut à droite Ville qui se ressemblent : CBD, littoralisation, divisées en quartier, organisées centre-périphérie, riches (activités financières, éco, touristiques, culturelles, musée, ciné...), voies de communication/transports. Dans le rectangle en bas à droite, « ville fragmentées (quartiers différents, ségrégation sociale (gated communities/gentrification/eco quartier), quartier pauvres (tours et barres/bidonvilles)

4.2.1.2.7 Le PDF appelé « évaluation.PDF »

Il a pour titre la ville du futur et comme consigne « Imaginez votre ville de demain ». Par groupe, les élèves doivent choisir une ville existante et l'imaginer en 2050. Ils peuvent travailler à l'échelle d'un quartier ou de la ville. Ils ont pour consignes d'imaginer les fonctions trouvables dans la ville, les mobilités, la gestion des ressources et les localisations. Ils doivent donner à leur ville un caractère durable. La tâche finale doit être rendue sous forme d'un dessin accompagné d'une légende ou d'un texte court. Un barème est rajouté

4.2.1.2.8 Le document appelé « *Evaluation histoire-géo* ».docx

Aide à la révision

Histoire :

- Je suis capable de rédiger un texte expliquer la traite des noirs au XVIIIème siècle (capture, voyage, vente) ainsi que sur les conditions de vie des esclavages et leur travail en Amérique.
- Je suis capable de placer sur un carte le trajet de la traite et les continents concernés par celle-ci.
- Je suis capable d'expliquer le commerce au XVIIIème siècle (carte mentale) et de placer les différents types de commerce sur une carte (commerce triangulaire et route des Indes).
- Je suis capable de tirer des informations de différents documents (tableaux, cartes, textes...)
- Je suis capable de définir les mots Philosophe, Lumières, despote éclairé.
- Je suis capable de rédiger un texte sur la vie d'un Philosophe (Voltaire)
- Je suis capable de situer les Lumières (XVIIIème siècle) et l'Encyclopédie.
- Je suis capable de donner des exemples d'idées des philosophes des Lumières.
- Je suis capable d'expliquer comment se diffusent les idées des Lumières.
- Je connais la guerre d'indépendance américaine (1776-1783).

Géographie :

- Je suis capable de situer les grandes villes étudiées sur un planisphère.
- Je suis capable de décrire le paysage d'une grande ville mondiale
- Je connais le vocabulaire de l'urbanisation (voir fiche lexicque)
- Je suis capable de faire un croquis d'un paysage urbain.
- Je suis capable d'expliquer ce qu'est une métropole mondiale (Tokyo).
- Je suis capable d'expliquer pourquoi certaines villes sont bien ou peu intégrée à la mondialisation et je sais le situer sur un planisphère.
- Je sais rédiger un texte clair et organisé en paragraphe.

Aide à la révision

Histoire :

- Je suis capable de rédiger un texte expliquer la traite des noirs au XVIIIème siècle (capture, voyage, vente) ainsi que sur les conditions de vie des esclavages et leur travail en Amérique.
- Je suis capable de placer sur un carte le trajet de la traite et les continents concernés par celle-ci.
- Je suis capable d'expliquer le commerce au XVIIIème siècle (carte mentale) et de placer les différents types de commerce sur une carte (commerce triangulaire et route des Indes).
- Je suis capable de tirer des informations de différents documents (tableaux, cartes, textes...)
- Je suis capable de définir les mots Philosophe, Lumières, despote éclairé.
- Je suis capable de rédiger un texte sur la vie d'un Philosophe (Voltaire)
- Je suis capable de situer les Lumières (XVIIIème siècle) et l'Encyclopédie.
- Je suis capable de donner des exemples d'idées des philosophes des Lumières.
- Je suis capable d'expliquer comment se diffusent les idées des Lumières.
- Je connais la guerre d'indépendance américaine (1776-1783).

Géographie :

- Je suis capable de situer les grandes villes étudiées sur un planisphère.
- Je suis capable de décrire le paysage d'une grande ville mondiale
- Je connais le vocabulaire de l'urbanisation (voir fiche lexicque)
- Je suis capable de faire un croquis d'un paysage urbain.
- Je suis capable d'expliquer ce qu'est une métropole mondiale (Tokyo).
- Je suis capable d'expliquer pourquoi certaines villes sont bien ou peu intégrée à la mondialisation et je sais le situer sur un planisphère.
- Je sais rédiger un texte clair et organisé en paragraphe.

4.2.2 Léa

4.2.2.1 Léa Transcription

Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

Là on est en REP + heu donc un établissement heu réseau d'éducation prioritaire + donc c'est le niveau maximum de l'éducation prioritaire en fait voilà.

D'accord. Depuis combien de temps enseignez-vous la géographie ?

Moi, je suis prof depuis 10 ans, donc depuis 10 ans

D'accord heu... Aimeriez-vous enseigner plus ou moins de géographie ?

Ben en fait j'aimerais que les programmes soient moins lourds pour qu'on puisse mieux aborder les thèmes. 'Fin en même temps, moi je les aborde j'estime correctement mais du coup je ne finis pas le programme et c'est vrai que quand je dois faire des choix, ben je donne la priorité à l'histoire parce qu'il y a une chronologie et donc je veux absolument qu'ils comprennent les liens et les logiques d'une année sur l'autre, donc je fais souvent des choix en géographie, maintenant j'estime que quand je le fais, je le fais bien, on prend le temps de faire les chose de poser les choses, puis des fois quand je fais de l'histoire on étudie une carte par exemple, ben je vais remobiliser, tiens, quel est le figuré sur cette carte etc etc... Donc on travaille le vocabulaire cartographique par exemple, mais heu ouais peut-être que si on pouvait avoir des programmes moins chargés pour avoir plus de temps à consacrer à la géographie, même si normalement je ne devrais pas le dire on devrait 'fin moi je préfère surtout ici passer du temps sur un chapitre et que ce soit compris plutôt que d'aller vite et que finalement ils ne retiennent rien.

D'accord

Mais bon, ça a toujours été ma logique hein

Heu, est-ce que vous trouvez plus facile d'enseigner la géographie ?

Oui, ben les élèves préfèrent la géographie, après je pense que tout dépend de l'activité qu'on leur propose en fait. C'est vrai que moi au départ quand j'étais étudiante la géographie j'aimais pas trop ça et j'ai vraiment découvert la géographie quand j'ai passé le CAPES et que j'ai lu des bouquins de géographie où j'ai acquis le vocabulaire et tout ça. Des logiques en fait heu... donc heu... moi je trouve que c'est assez facile d'enseigner la géographie parce que c'est aussi le monde d'aujourd'hui et ils aiment bien en fait, c'est concret heu on peut trouver facilement des documents d'actualité heu ce genre de choses. Oui.

D'accord. Heu...quels sont selon vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

Heu les points faibles, ils ont vraiment du mal à hum localiser ou alors ils font des petites confusions qu'on leur répète tout le temps, par exemple, ils vont régulièrement confondre heu pays continent, voilà heu. Ouais localiser en fait c'est un gros problème, c'est qu'on est souvent limiter en photocopie et en fait ben un moment quand on est sur une carte, ben pour apprendre il faut un fond de carte donc même si je leur donne un fond de carte en leur disant ben voilà vous pouvez le réutiliser, vous utilisez un crayon de bois et vous gomez, parfois ça rentre par une oreille et ça ressort par l'autre et puis des fois en regardant les cahiers je me rends compte que pour réviser ils n'ont pas utiliser la carte de fond donc manque un peu de méthode et ils n'appliquent pas forcément les méthodes qu'on leur donne. Par contre, au niveau des points forts, je trouve qu'ils sont très très au point sur plein de choses en fait. Je sais que là en 6e j'ai fait les espaces ruraux, donc j'ai inversé les chapitres et là je fais les espaces ruraux. Ben franchement en 6e j'étais hyper épatée alors sans doute qu'ils l'ont fait, mais je n'ai pas revu les instit depuis mais peut-être qu'ils l'ont déjà fait un peu à l'école primaire, il y a agriculture intensive qui est ressortie heu quand je leur pose des questions là c'est la filière agro-alimentaire ils ont su me dire bon ben de quoi on a besoin de quoi a besoin

un agriculteur, ben si je les mets sur la piste par exemple pour les animaux ben les soigner, par exemple les vétérinaires en fait ils m'ont reconstruit la filière agro-alimentaire, on a tout remis dans l'ordre et en fait ils avaient plein de connaissances. Donc en fait, ils écoutent quand même ce qui se passe parfois aux info ils sont, ils moi je trouve qu'ils sont hyper intéressés par le monde dans lequel ils sont même si des fois, c'est pas très ordonnés, ils ne comprennent pas tout. Donc ça je trouve que c'est plutôt un point positif.

Un point positif ?

Ouais

Heu quand vous parlez des d'un manque de méthode...

Heu... Ben je pense que c'est le problème de tous les tous les élèves en fait. C'est que ben par exemple, ils ne savent pas apprendre une leçon, ils ont du mal à appliquer les conseils heu... ils manquent aussi peut-être de temps et parfois en tout cas ici ils sont très peu attentifs en fait donc si par exemple là cette année on a beaucoup travaillé, je leur ai dit pour apprendre à faire des jeux, on va faire des cartes tout ça. Mais si là je leur répète pas à chaque fois on va faire des cartes et comme on ne joue pas avec le jeu avec lequel ils révisent, si je leur dis pas ben allez là vous allez essayer de trouver du temps pour jouer avec vos camarades avec les cartes tout ça, ben je me rends compte qu'ils ne le font plus.

D'accord

Voilà heu heu le début du deuxième trimestre quand je leur ai ben tient on peut apprendre en essayant de faire des jeux tout ça, un plateau, gagner des points, puis vous allez voir, si vous avez faux, après, vous allez réapprendre, vous allez apprendre de vos erreurs, tiens c'était ça la réponse si vous tombez dessus s'il n'y a pas beaucoup de cartes, finalement ils reviennent régulièrement sur les connaissances. Quand je l'ai fait avec eux, ils l'ont fait en fait. C'était sympathique, j'ai pris sur mon temps de cours. Je pense que c'est aussi indispensable de prendre du temps comme ça, mais on manque de temps et heu puis en fait on ne le répète pas tout le temps et puis si on ne comment dire, si on ne le met pas en œuvre avec eux ben ils ne le font plus en fait, voilà. Sinon heu...

ouais 'fin je sais pas, ils manquent beaucoup de méthode dans le travail en fait comment on apprend une leçon et tout ça. Et dès fois il y en a qui sont très scolaires et qui vont appliquer, mais si on leur rappelle pas, ils ne vont pas forcément repenser à faire ce que l'on a fait précédemment.

D'accord. Alors heu... Heu... donc Est-ce que vous faites de la géographie prospective ?

Et ben là, en géographie, le chapitre sur la ville de demain, heu franchement je ne l'ai pas fait, j'y ai pensé....ça fonctionne ? (en parlant du micro) C'est cool (rires) parce que je me suis dit c'est pas mal en plus là ils ont le quartier 'fin la barre WWW qui va je me suis dit tiens on va prendre on va prendre ce quartier, après le problème c'est de trouver une carte vierge enfin voilà il faut modifier et moi avec les changements de programme, j'avoue, j'ai manqué de temps à un moment je suis allée à l'essentiel 'Fin C'est peut-être un peu vulgaire XXXX comme ça mais on nous prend un peu pour des cons quand même un moment on ne peut pas préparer même si on a que deux programmes il faut avoir le temps de le faire heu et du coup j'ai un peu laissé tomber donc j'en ai pas fait avec eux , mais c'est vrai que j'y avais réfléchi en disant je fais le chapitre sur les villes et après je leur dit bien voilà par rapport à ce qu'on a vu d'une d'une ville habitée, donc habiter c'est avoir des activités, c'est se déplacer heu se loger comment vous pourriez imaginer votre quartier demain, pas la ville mais votre quartier et finalement j'avais commencé à le travailler, j'avais vu avec la documentaliste j'avais vu des reportages heu sur notamment un téléphérique dans une ville dans un quartier tout ça je m'étais dit tiens c'est pas mal donc j'avais collecté un peu des informations et je m'étais dit je vais faire des dossiers, je vais leur mettre des documents à disposition et ils vont pouvoir heu ou alors aller chercher sur Internet mais j'ai peur qu'il se noient en 6^e on avait pas encore fait de méthode, on n'a pas eu le temps, on aurait pu en faire là à cette occasion hein mais heu et puis finalement ben un chapitre en histoire où j'ai peut-être été un peu ambitieuse, mais où j'ai fait des travaux de groupes, finalement je les faisais passer à l'oral ou ça s'est très bien passé, mais où ça a pris du temps, je me suis dit ben tant pis là faut que j'avance du coup je l'ai sapé, je me suis dit si j'ai le temps, je reviendrais en fin d'année, mais là je me rends compte que avec toutes les

sorties tout ça j'aurais pas le temps et franchement je n'ai pas de problème de conscience de ne pas l'avoir fait.

D'accord. (Rire) Heu donc a priori si vous vouliez mettre ça en place l'année prochaine, ce serait quel type de vous envisageriez quel type de

D'activité ?

Ouais, d'activité

Alors plutôt un travail de groupe avec des documents à disposition ou des documents de référence qu'ils pourraient consulter parce que je ne veut pas que ça parte non plus dans tous les sens puis je ne veux pas qu'ils aillent non plus pomper comme j'ai pu le voir en stage heu des projets de villes sous la mer avec des photos de villes heu d'architectes ou je ne sais quoi je me dis ben non tant qu'à faire autant que ça colle à la réalité et que se soit ils ne vont pas m'imaginer un quartier sous la mer ici à Z. et pourtant c'est ce qu'ils pourraient trouver sur Internet et ce qu'on montre en stage. Un moment voilà je me dis qu'il faut être réaliste, la géographie on se rend bien compte avec l'histoire qu'une ville ça bouge, il y a toujours des traces du passé, il y a des modifications, mais c'est pas pour ça que 'fin je ne sais pas si c'était une ville totalement nouvelle qui serait créée ex-nihilo ben je ne dis pas, Dubai, c'est plutôt envisageable de faire un quartier sous la mer mais ici à Z. non et je pense qu'il faut que ça colle un peu à la réalité Après rien n'empêche de pourquoi pas donner je pense que je ne le ferais pas un DM sur un autre espace etc... en même temps on pourrait aussi réfléchir sur quel impact environnemental comment dire d'aller étendre une ville sous la mer les déchets, tout ça 'fin il y a plein de choses qui pourraient être envisagés, mais... Voilà plus un travail de groupe en tout cas et sur leur quartier, quelque chose qui colle à la réalité heu avec en s'appuyant sur le cours précédent sur les villes, tout en essayant d'imaginer l'avenir un peu, mais voilà. Après, je sais pas.

Oui. Et Est-ce que ça pourrait s'envisager de faire de la géographie prospective heu heu ailleurs qu'en 6^e et pas sur l'espace proche ?

Heu alors dans les programmes heu pou pou pou pou heu, ben là en 5^e j'avoue que je ne vois pas, en 4^e je maîtrise pas bien le programme, ce serait plus autour de la

mondialisation, mais heu ben pourquoi pas imaginer heu ben je sais pas par exemple en 4^e il y a les villes, la déprise dans les villes en fait, pourquoi pas imaginer comment ces espaces heu pourraient se réinventer. Pourquoi pas, mais je ne suis pas sûre que se soit dans l'objectif du programme puisque que là c'est de montrer que les villes ne sont pas seulement en expansion, elles sont aussi en en déclin parfois heu maintenant on pourrait imaginer tiens comment cette ville après une crise elle pourrait renaître. Voilà pourquoi pas, éventuellement, mais bon moi je à part ce chapitre de géographie que j'ai tout de suite trouvé mais je me suis dit mais qu'est-ce qu'ils nous font ils nous font imaginer l'avenir où je me suis dis mais la géographie c'est quand même aujourd'hui, nous on ne fait qu'étudier ce qui existe aujourd'hui, et j'ai trouvé ça un peu bizarre, et surtout on n'a pas été vraiment formé quoi. Voilà. Même si j'ai eu un stage dans lequel on a pu nous présenter sur les nouveaux programmes je me dis ben non la géographie prospective regardez la preuve c'est que pour moi c'est un peu flou quoi (rires) voilà.

Heu est-ce que vous pensez alors est-ce que en quoi pour vous la géographie prospective heu heu vous paraît-elle différente de la géographie ordinaire ?

Ben la géographie heu ordinaire c'est heu aujourd'hui comment ça se passe c'est le monde d'aujourd'hui. La géographie prospective c'est comment ça pourrait évoluer heu maintenant c'est vrai que heu avec des éléments de géographie d'aujourd'hui on pourrait se dire tiens ça pourrait évoluer comme ça par rapport à ce qui peut se passer à droite, à gauche, mais on n'est pas des visionnaires, 'fin je sais pas on ne sait pas comment ça va se passer, on ne sait pas ce qui peut se passer 'fin je me dis est-ce que c'est vraiment notre rôle heu, je ne sais pas on n'est pas un centre de recherche 'fin je me dis heu une géographie prospective ça a peut-être du sens dans le supérieur quand on on travaille université, entreprise, mais je me dis au collège les éléments 'fin les élèves ils n'ont pas tous les éléments nous on n'a pas été formé sur ça et pour eux le monde d'aujourd'hui c'est je trouve que c'est encore trop flou pour imaginer le monde de demain, ils ne connaissent même pas forcément encore le vocabulaire, la manière dont les espaces sont organisés, donc heu moi je trouve que c'est un peu difficile de voilà fin je sais pas après

Non, c'est pas faux (rires). Heu Qu'est-ce que la géographie prospective pourrait amener aux élèves ?

Après ça peut faire travailler leur imagination, il y a toujours moyen de travailler d'ailleurs je l'avais envisagé un moment mais finalement comme le collègue était nouveau puis qu'il y a plein de choses qui se font et c'est un peu chronophage de faire des projets comme ça mais ça pourrait aussi être de travailler leur imagination avec l'art plastique par exemple ou 'fin voilà après je ne sais pas il y a moyen de travailler aussi avec le français sur heu imaginer un texte, voilà, ils imaginent leur ville on imagine ils font une carte et ils le rendent vivant avec un texte avec le français voilà ça pourrait faire fonctionner leur imagination. Pourquoi pas ? Mais heu ou alors on pourrait partir de hop ils ont aucune base on leur donne ben tiens comment vous imaginez votre vie, ben ouais mais est-ce que c'est cohérent par rapport à ce qui existe aujourd'hui. Tiens on sait qu'on se déplace comme ça, on sait qu'il y a des problèmes avec la ressource. Est-ce que c'est vraiment logique de continuer ? Je ne sais pas il y en a un qui tout voiture est-ce que c'est vraiment logique d'imaginer la ville de demain essentiellement basée sur la voiture, le pétrole ou est-ce qu'il n'y a pas d'autres solutions, voilà, réfléchir, raisonner. Pourquoi pas. J'invente plein de trucs là

C'est bien. (Rires) C'est intéressant

Je ne sais pas si ça pourrait ouais, heu développer leur imagination même si ils en ont déjà pas mal et pourquoi pas partir de ce qu'ils imaginent pour revenir à la réalité. Je pense que ça ça pourrait être possible aussi voilà après je pense que c'est un cours qui ne se prépare pas du coup. Dans ce cas, on part de ce qu'ils font et là après c'est pas de l'improvisation parce qu'on sait les notions qu'on va leur faire évoquer et tout ça mais je pense que ce serait plus au feeling par rapport à ce qu'on a préparé

C'est gênant ?

Non, non parce que moi des fois je prévois des cours et puis finalement je suis rarement ma trace de cours parce que comme je pars beaucoup de ce qu'ils disent ben bon après je retombe toujours sur mes pattes hein ou alors si vraiment je ne vois pas le sens par rapport à ce qu'ils me disent là comment le rattacher à ce que là où je veux arriver ben ça on n'en parlera plus tard tu le gardes dans ta tête et puis après je reviens tiens tu te souviens on avait dit ça et là on le remet dans l'ordre mais je préfère partir de ce que eux savent ce qu'ils me disent plutôt qu'ils me suivent après j'ai toujours mon plan de cours un le plus souvent régulièrement c'est guidé je sais que là finalement sur l'espace rural ils savaient tellement de choses en 6^e que ben j'ai pas trop suivi mon plan de cours quoi et je me dis c'est pas mal hein non ça ne me dérange pas.

Est-ce que eux pour vous finalement l'imagination finalement rentre dans notre discipline histoire-géographie ?

Ben eux ils en ont ils ont toujours des images en fait heu liées à la télévision, à leurs jeux vidéos, à l'actualité, des choses qu'ils ne comprennent pas beaucoup. Ben oui, ça a une place des choses qu'il faut prendre en compte justement pour des fois démontrer aussi heu leur heu comment dire leurs a priori ou leur imagination. Je vais leur dire ah ben oui, mais en réalité heu ça on ne le sait pas ou ça ne se passait pas comme ça là c'est plutôt de l'interprétation etc... Oui je pense que ça a de la place 'fin je pense ouais

Heu est-ce qu'il y a une lecture en géographie qui vous a été particulièrement utile ?

Un livre ?

Oui

Moi j'ai beaucoup aimé le un truc tout simple un dictionnaire de géographie qui était écrit comme un livre en fait. Alors c'est qu'est-ce que la géographie je crois alors je ne me souviens plus l'auteur alors vous voyez ce que c'est ?

Oui

Je l'avais découvert ben quand j'ai passé le CAPES et c'est vrai que j'ai adoré lire ce livre parce que j'ai appris plein de choses donc ça j'avais bien aimé ouais j'avais bien aimé. Parce que je trouve que ça explique vraiment ce que c'est la géographie, ça pose des bases et je crois que c'est ce qui m'a permis de rentrer dans la matière plus sereinement en fait sans avoir peur parce que j'avais l'impression que la géographie la géographie c'était une option quand je faisais de l'histoire et franchement je me disait ouais c'est intéressant mais en fait heu je n'arrivais pas à rentrer dedans et ce livre là vraiment ça m'a beaucoup aidé et après j'ai lu des livres que j'ai beaucoup apprécié sur les risques par exemples alors c'est une toute petite partie du programme, mais j'avais adoré c'était l'année ou au CAPES il y avait une question sur les risques j'avais beaucoup aimé cette question-là ou justement ben ça peut être aussi un peu de la géographie prospective hein comment on prévoit les risques dans une villes quand on sait que il y a des aléas qui sont possibles heu ben comment on imagine la ville de demain antisismique pour se protéger tout ça. En même temps ça montre les limites parce qu'on peut imaginer et pourtant par exemple quand on pense aux inondation l'eau elle finira toujours par passer ailleurs. On peut imaginer les choses et puis ben ça ne se passe pas et c'est pas utilisé ou comme on l'imagine quoi, voilà. 'fin je ne sais pas.

Heu est-ce que vous avez réussi à répondre à toutes vos questions sur la géographie prospective ?

Non, ben non, moi je trouve qu'on n'est pas formé assez. Je trouve que pis ben ouais c'est ce que je vous disais toute à l'heure, je me dis à un moment heu pour moi en fait au collège on fait de la découverte en fait des matières qu'on approfondit après au lycée mais je me dis on découvre des matières et les élèves ils découvrent aussi ce qu'ils

vont aimé ou ce qu'ils vont moins aimé je me dis après heu pour moi c'est plus de la recherche ou alors il faudrait travailler avec des entreprises mais je me dis si déjà les entreprises elles arrivaient à travailler avec les les universités ou les grandes écoles heu heu ce serait pas mal 'fin voilà je me dis si déjà nous ils ont une base sur comment s'organise leur espace etc... Je trouve que c'est déjà pas mal donc heu non je ne pense pas que je réponde vraiment à toutes ces questions (rires)

Ben voilà. Ah, non, je ne suis pas au bout

Ah il y a plein de questions

Je suis désolée

(Rire) Non, c'est pas grave du tout

Heu... Donc là on a répondu à cette question-ci heu alors quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ?

Ben moi je pense que l'objectif ça doit être de ... ce qui est pas trop mal mais heu faire raisonner les élèves en fait qu'ils ne soient pas en fait juste acteurs ou passifs dans leur monde, mais devenir des acteurs aussi de l'espace dans lequel ils vivent. Voilà, je pense qu'à mon avis ça doit être ça. D'imaginer qu'ils soient acteurs. Voilà et dans ce cas si c'est ça ben moi le seul chapitre vraiment de géographie prospective que je vois là c'est en 6^e. Je me dis c'est trop tôt et dans ce cas si c'est ça je me dit c'est pas assez.

D'accord. Pas assez...

Pas assez de géographie prospective si on veut qu'ils soient acteurs aussi de leur espace c'est trop distillé. Faudrait que ce soit peut-être plus clair dans les programmes qu'il y a de la géographie prospective. Pour l'instant moi ce que je vois qu'il y a dans les autres programmes c'est heu on explique un ...cas, un espace, une un phénomène, mais on imagine pas forcément comment ça pourrait évoluer. Je me dis ben peut-être qu'il faudrait peut-être en mettre plus si on veut vraiment que les élèves heu commencent déjà à se former à être acteur et à ne pas être passifs et à pas seulement comprendre le monde, mais bon, voilà. Moi, bon voilà, avant de pouvoir imaginer, il faut déjà comprendre. Fin je pense hein après en tout cas en géographie, l'espace.

Heu pour vous quel devrait parce que là on parle de l'acteur en tant que citoyen. Oui. Quel devrait être la qualité d'un citoyen de demain ?

Ah ! Ah ben je pense que ça devrait être une personne qui est heu déjà tolérante parce qu'on vit dans un monde hyper intolérant où même là je le voit quand on fait les cours sur les discriminations tout ça ils ne supportent pas quand ils sont victimes de discrimination, mais en même temps eux même ce que je leur dis ils font aussi parfois de la discrimination je pense que de toute façon c'est propre à l'être humain. Un citoyen de demain je pense que ça doit être un citoyen tolérant qui accepte les gens tels qu'ils sont malgré leurs différence, malgré leur choix, un citoyen qui est respectueux de son environnement aussi qui au quotidien je ne sais pas va faire attention je sais pas va pas jeter un papier par terre je pense que ça c'est une base et je pense qu'un citoyen de demain doit comprendre que de toute façon les choses ne changeront que parce que c'est nous à la base les citoyens qui changeons nos habitudes, qui feront changer les politiques et les gouvernants j'ai envie de dire je pense que ça doit être ça.

D'accord

Du coup, dans ce sens là, géographie prospective, oui, mais si c'est ça il n'y en a pas assez. Voilà.

D'accord.

Voilà

Et donc pour vous, si on faisait un cours de géographie prospective la démarche, c'est vraiment différent de la géographie classique ?

Ouais moi je pense que si c'est ça comme il faut imaginer le monde de demain, je pense qu'il faut leur laisser le temps d'imaginer. Alors soit on leur donne des outils avant pour essayer d'imaginer, soit on part de leur imagination pour ou déconstruire ou essayer de recoller à une réalité possible par rapport à la à une continuité en fait, mais oui je pense que ce serait différent. En tout cas moi j'imagine plus que les choses viennent d'eux directement et que moi après je vienne mettre de l'ordre dans tout ça, plutôt que moi j'ai mon cours, je les guide et après je pars de ce qu'ils disent tout en continuant à les guider. Là je pense que je les guiderais, mais les choses viendraient à la base d'eux je pense même si le départ le sujet là ça pourrait être la base le quartier je leur donne la base de départ et après là voilà j'oriente un peu leur propos, ils pourraient très bien imaginer totalement autre chose il y a sans doute des choses on vit pas forcément la même chose, on ne voit pas forcément la même chose, moi je ne suis pas hyper télé non plus, jeux vidéos et bazar eux je suis sûre qu'ils auraient plein d'idées auquel je n'aurais pas pensé qu'ils pourraient amener. Voilà.

D'accord. Ben je vous remercie. Je crois que j'ai fait le tour. Merci pour votre franchise. Voilà. Je vous enverrai l'entretien qui a été transcrit

Oui. Et puis heu

Ben quelques résultats de mon étude

Oui, d'accord ça marche

Bon, c'est 2019 donc, la fin, j'ai du temps, mais (rires). Hop non, je mets pas en pause je vais l'arrêter. Voilà

C'est bon

Ouais je vous remercie pour votre heu et puis votre franchise et le fait de m'avoir répondu aussi vite aussi

Ben oui, ben après je sais que quand je répons pas à ce genre de mail, après j'oublie en fait. Ben regardez, j'ai répondu tout de suite.

4.2.3 Emmanuelle

4.2.3.1 Transcription Emmanuelle

Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

Alors j'enseigne en collège.

Oui ?

5^e-4^e et 3^e

Depuis combien de temps enseignez-vous la géographie ?

A la géographie, ben, autant que l'histoire et j'ai été titularisée en 98, mais stagiaire en 1997, en 1900, donc ça fait maintenant 23 ans à peu près ouais 20 ans.

Aimeriez-vous enseigner plus ou moins de géographie ?

Heu.... Non, pas plus c'est bien parce que sinon mon programme d'histoire et j'ai tendance à faire plus de géo que d'histoire, 'fin j'essaie d'équilibrer, mais en 4 e notamment le terme de l'urbanisation et mers et océans je me suis fait un peu déborder cette année.

Et...Pourquoi ?

Thèmes nouveaux, thèmes qui m'intéressent, qui ont intéressé les élèves et qui ont pris, en plus comme c'était une nouvelle mise en œuvre, ben on a du mal à gérer le cadre horaire, donc j'ai pas... Et puis on a fait un concours avec les élèves de la cité de l'architecture « cartographie ton quartier qui a demandé plus de temps que prévu dans ma progression.

D'accord et ta formation de base, c'est histoire ?

C'est histoire

D'accord

C'est histoire mais maintenant je préfère faire de la géo, 'fin avec des élèves en difficulté ça marche bien la géo. Je suppose qu'on en parle après

Oui si tu veux (rire). Trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie ?

Que l'histoire ? Hum... Non, pas plus facile, pourquoi. 'Fin' vous allez me demandez pourquoi.

Mais tu peux me tutoyer si tu veux

Pendant l'entretien on peut ?

Ouais (rire)

Alors c'est pas plus facile, parce que les élèves, ils ont un a priori, ils n'aiment pas la géographie. Ils voient ça comme des cartes à, des définitions à apprendre par cœur et donc il faut passer cette première embuche pour les intéresser, il faut passer ce doc d'approche, il faut trouver la problématique qui va les intéresser, donc c'est pas plus facile. Tandis que l'histoire, ils ont tout de suite un a priori positif, ils disent ben il y a du récit, il y a ça ça et la géo, ils accrochent moins et les thèmes c'est vrai que quand on met les titres du programme ça les bute un peu.

D'accord

Et donc il faut arranger les thèmes, mais après une fois que c'est parti, qu'on leur montre là ils sont plus intéressés parce que ça parle plus de leur quotidien du quotidien que l'histoire forcément. Mais pas plus facile.

Quels sont selon vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie.

C'est une bonne question. J'aurais dû lire le questionnaire avant. Euh points forts et points faibles. Alors les points forts, ils manipulent très bien les outils numériques, pour certains, pour certains. Je suis assez étonnée. Ils regardent pas mal de

documentaires en fait, donc ils ont des connaissances éparées, mais ils n'arrivent pas à les relier, à les problématiser. Ils maîtrisent des fois des outils de dessin, de cartographie assez bien. Du coup, on les mets dessus, ils sont à l'aise Les points faibles, ils ne relient pas, ils ne problématisent pas heu ils ne se posent pas de question et quand on revient à des outils traditionnels comme la carte, ils ont du mal. Ils ont un...un regard négatif sur la carte XXX...Ils ont du mal sur les cartes et surtout les changements d'échelle. Ils sont perdus.

Qu'est-ce qui vous a convaincu au départ de faire de la géographie prospective dans vos cours ?

(Rire) Ce qui m'a convaincue ? Alors on a le droit de dire mon inspectrice ?

Heu oui, oui, oui, oui, tu as le droit de dire ton inspectrice.

En fait, c'est en discutant lors de la prépa agreg, j'ai rencontré d'autres collègues, dans mon établissement on n'en avais jamais entendu parlé, mais vraiment jamais heu en même temps on n'avait pas demandé de formation et ça n'apparaissait pas au PAF. Mais heu lors de la prépa agreg, j'ai rencontré d'autres collègue qui pratiquaient la géographie prospective et puis en travaillant les transpos, on a vu des exemples de géographie prospective et donc mon inspectrice Natalie Malabre nous en a parlé, nous a présenté la chose et j'ai vu certaines séances de collègues qui m'ont... Pas sur cette académie, d'autres académies qui m'ont fait tilt et je me suis dit ça peut être très intéressant avec mes élèves et c'est comme ça que j'ai essayé.

Et en quoi la démarche a-t-elle répondu à certaines de tes attentes ?

C'était un autre angle d'approche pour la géographie puisque justement je te disais que la le premier a priori des élèves c'est qu'ils n'aiment pas la géo, ils trouvent ça ennuyant. Je me suis dit qu'en mettant de la prospective, ça les rattachait tout de suite, ça les aidait à problématiser. Et ils étaient obligés d'utiliser les outils qu'ils n'aiment pas

D'accord

Et notamment les cartes et à différentes échelles, pour pouvoir répondre à la problématique. Donc je trouvais ça intéressant et puis en même temps, il y avait un lien avec la formation civique je trouve. La formation alors à la fois de l'esprit critique et ils voyaient normalement mon but c'était qu'en faisant de la géo prospective ils puissent voir l'implication eux en tant que citoyens plus tard. Voilà, ça je trouvais ça intéressant dans la formation de l'élève parce qu'ils sont jeunes. Ils ont 13-14 ans, donc ils ne sont pas encore très heu impliqués au niveau citoyen.

Heu ce sera peut-être un petit peu redondant, mais en quoi la géographie prospective vous paraît-elle différente de la géographie ordinaire ?

L'appel qu'elle fait justement sur le futur, sur les possibilités. Heu en géographie ordinaire on pose un constat et on met des enjeux, mais on n'y répond pas finalement aux enjeux. On dit aux élèves, il y a ça et ça et ça. Bon, je schématise un peu. Dans la géo prospective on va plus loin dans le sens où on pose le constat. Il y a des enjeux et problématiques et on leur dit ben maintenant trouvez une solution. Quelle solution serait la plus heu selon vous envisageable. Alors après il y a des problèmes, c'est qu'ils ne partent pas toujours dans la direction où on veut et en tant que prof c'est un peu gênant parce que ça va dans tous les sens et on cadre moins je trouve.

D'accord. Et s'il y a une direction, ce serait laquelle ? Parce que quand tu dis, ils ne partent pas toujours dans la direction

Ben dans les solutions proposées en perspective heu... Ils ont dès fois très imaginatifs et ils partent dès fois dans des solutions que moi je n'ai pas envisagé et ils s'accrochent pas toujours aux docs que j'ai donnés. Ils vont parfois chercher d'autres documents. Ce qui est un peu déstabilisant en tant qu'enseignant heu parce qu'on n'a pas préparé, on est un peu sans filet. En même temps, c'est bien, hein, c'est pas mal, mais heu c'est un peu gênant dans pour l'évaluation. Parce qu'on on comment évaluer quelque chose à laquelle on ne s'attendait pas ? Avec des documents auxquels on ne attendait pas ? J'ai eu un problème sur l'évaluation du travail, le seul essai que j'ai fait en prospective.

D'accord. Qu'est-ce que la géographie prospective peut amener aux élèves ?

Ben, c'est ce que j'expliquais. Je trouve qu'il y a à la fois heu ils vont manipuler les outils de géographe sans s'en rendre compte, donc on dépasse la barrière si on leur donnait en posant des questions toutes bêtes. C'est d'eux-mêmes en fait, d'eux-mêmes, ils vont aller sur Géoportail, d'eux-mêmes, ils vont aller chercher, ils vont regarder une carte, d'eux-mêmes ils vont se rendre compte qu'ils ont besoin d'une carte et de localiser. Et l'autre intérêt il est je l'ai dit, hein, en lien avec la citoyenneté et l'éducation civique. Dans le sens où ils se projettent dans l'avenir et ils disent moi je ferais ça. Heu... Nous on ferait ça et après ils vont se poser les questions des outils pour faire. Et donc de l'implication. Comment peut-on impliquer la population. Comment eux s'impliquer ? Et je trouvais qu'ils se posent des questions pertinentes, parce qu'après ils vont se dire, mais comment on peut faire. Sans que se soit le prof qui le demande donc c'est pas mal de ce côté-là, du bas vers le haut.

Et-ce qui a une lecture qui t'a été particulièrement utile ou un site Internet ?

Oui, un site Internet. Un site avec les séances proposées par les collègues. Bon, il y avait édubase, ça c'est sur. Heu et c'était des sites académiques, mais je ne sais plus lequel. C'était des sites académiques qui proposaient justement heu des séances de prospectives. Fin des exemples. Tu ne te rappelles pas fin la localisation ? Je dirais Paris ou Montpellier, mais je ne suis pas sûre. Je vois plus ça vers le sud.

Lyon ?

Peut-être aussi. Ouais peut-être Lyon, c'est au sud. (Rire). Ouais, mais vraiment et puis, on surfe, donc on zappe vite, mais je sais que les sites académiques. J'ai trouvé pas mal de chose.

Alors est-ce que tu as réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?

Non, et mon premier cours, mon seul cours pour l'instant et je me suis rendue compte que ce serait peut-être nécessaire d'avoir une formation quand-même un peu. J'avais pas assez cadré a été une plantade. Honnêtement ça a été une plantade. Heu je

l'ai fait donc en 5 e sur les risques en utilisant le site de Gravelines, la centrale nucléaire. Alors il y a aussi des circonstances un peu spéciales. C'était l'année où il y a eu Fukushima

Hum hum

Heu Et donc les élèves ont eu très peur. Parce qu'ils se sont rendu compte de la puissance de la centrale. Alors ça c'était bien, de la localisation sur un cordon dunaire, ce qui était bien, je n'en attendais pas tant, des risques d'inondation et puis dans l'actualité, il y a eu Fukushima et le résultat c'est des élèves de 5^e, ils ont 12-13 ans et je n'avais pas, je n'avais pas imaginer-ils ont eu peur- ils se sont rendu compte des après on a travaillé sur le périmètre de sécurité etc Seveso et ils se sont rendu compte que là où ils habitaient, c'était dans la zone. De toute façon la zone était large et j'ai eu des retours d'élèves angoissés dont les bons élèves, des filles surtout et qui ont commencé à se faire un film, mais vraiment elles ont eu peur. Donc là vraiment c'était pas le but et je me suis dit zut après, je n'avais pas bien cadré donc par mes documents heu.... et donc ils sont allés dans tous les sens et ce n'était pas ce que j'attendais, pas ce que j'attendais. Après c'était pas désintéressant hein ils ont compris ce qu'était un risque intellectuel, ça il n'y a pas eu de problème heu mais c'était pas j'étais mi-figue, mi-raisin donc depuis je ne me suis pas relancée. Et donc quand tu dis, ils sont allés dans tous les sens, est-ce que tu peux décrire heu

Oui heu parce qu'après moi je leur proposais des solutions. Donc ils devaient proposer des solutions. Moi je pensais sur la prévention et ils sont partis, par exemple certains m'ont dit il faudrait déménager les gens, les mettre sur une autre planète. Voilà, je donne le groupe le plus extrême heu... Et comment évaluer ça ? Que dire à un élève qui me présente mais très sérieusement un plan de colonisation de la lune ? J'ai eu très sérieusement, mais c'était bien fait, il avait bien travaillé, un plan de colonisation de la lune au cas où il y aurait heu une explosion de la centrale donc heu là j'ai moi en tant que prof je ne savais pas quoi dire et il avait vraiment travaillé, honnêtement. Bon c'est un groupe avec des élèves qui étaient fan de science-fiction ... Là je c'était ma limite quoi.

D'accord

J'ai pas évalué d'ailleurs. Je leur ai expliqué. Je leur ai expliqué que j'ai pas évalué, même si je leur ai mis un bonus parce qu'ils avaient bien travaillé. Donc prochaine fois, il faudrait que je limite à la Terre.

Heu oui

Bon, ben, parce que vraiment ça part dans tout les sens et j'avais pas mis de doc.

Sur la lune ?

Ouais. Non, ben non j'en avais pas mis sur la lune (rire). Non, mais je n'en avais pas mis assez des doc. Je pense que j'aurais dû cadrer et puis, dire à partir des documents proposez des solutions et je ne l'ai pas fait. ça après coup en fait. C'est ça qui est embêtant avec la géographie prospective en fait. Dans les manuels, on n'a pas grand-chose et donc on est obligé de préparer tous les dossiers soi-même en amont. J'ai eu du mal à trouver de la doc récente pour certaines choses. Heu il y a vraiment fallu que je pioche, il y avait des docs qui étaient partisans, que je ne pouvais pas mettre pour des élèves sur des sites antinucléaires.

D'accord

En même temps, ça ça pourrait être intéressant. Bon, mais les débats du nucléaire ç'aurait plus été en 3^e sur l'aménagement.

Oui

Pas en 5^e heuheu sinon j'en aurait eu pour perpet encore dans mon programme. Donc j'ai eu un problème aussi du choix des documentaires, du dossier documentaire et pour les solutions j'ai pas proposé un panel assez riche, donc ils ont ils ont été cherché d'eux-mêmes, j'aurais dû dire non. Ils sont allés chercher d'eux même et c'est là que j'ai eu tout et n'importe quoi.

Et en fait, t'as eu heu est-ce que tu te rappelles quelles questions tu leur as posé.
Heu ce qu'il devait faire et à quelles questions ils devaient répondre ?

C'était en plusieurs étapes, la première étape c'était de travailler sur le risque en lui-même, la localisation, la nature du risque. Pourquoi là il y a un risque et pas ailleurs. La deuxième chose là on travaille c'était en alternance avec l'éducation civique, c'était l'ancien programme heu donc la nature du risque ; les solutions les populations impliquées ce qui était déjà mis en place et après eux ce qu'ils proposaient, les solutions, c'était la 3 étape du travail.

D'accord.

Et moi j'attendais une alternative au nucléaire ou autre, des choses comme ça et c'est là où j'ai mal cadré. Ma 3^e étape a été mal cadrée.

Oui, parce que ils ont pensé que ça pouvait exploser et que donc on devait faire le truc après ?

C'est ça

Comme à Fukushima

Ben eux c'est ça qui oui, mais j'étais en même temps dans le contexte où venait d'arriver Fukushima.

Oui

Oui, donc oui ils se sont fait leur film. Voilà, puis ils trouvaient ça beaucoup plus rigolo de faire exploser la centrale et d'imaginer heu. Donc par contre, ils m'ont tous fait exploser la centrale.

Ah tous ?

Oui parce qu'il y avait eu Fukushima. Presque. Ouais presque tous, ils me l'ont fait exploser et ils ont imaginé tout e qu'il fallait faire dont la colonisation de la lune envoyer très vite les gens

Sur la lune. Hum

Je leur ai dit qu'il y avait d'autres continents, ça aurait peut-être été plus simple (rire). Ils trouvaient ça beaucoup moins drôle.

Oui. Alors est-ce que la démarche pédagogique est différente ?

Hésitations. Oui quand même 'fin... ça ressemble à une étude de cas au début ça ressemble à une étude de cas. heu... mais après dans la mise en pratique, il y a plus d'autonomie je trouve laissée aux élèves. C'est ce que je te disais pour y aller sans filet.

Hum hum

C'est que des fois les élèves proposent des choses, vont dans des directions qu'on n'a pas attendues, mais qui ne sont pas mauvaises. Ils ont des lectures différentes de ce qu'on a proposé nous. Ils sont moins conditionnés 12-13 ans, ils sont moins conditionnés. Et heu dans ce sens-là, la démarche, elle est différente. Elle est différente. C'est pas désintéressant, mais en tant que prof, c'est un peu stressant parce que d'une heure à l'autre heu face à leur question, le travail de recherches, c'est ce qu'ils amènent heu je dois aller chercher d'autres choses et je dois vite me renseigner. Par exemple le faire sur plusieurs niveaux en même temps, je pense que ce n'est pas possible, ça doit être usant. Après ça dépend comment on cadre, mais sinon, ce n'est pas de la prospective si on cadre trop. Parce qu'on ne laisse pas aux élèves la possibilité de proposer des solutions. Heu

Quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ?

Bonne question, parce que je me la suis posée heu Moi je veux trouver mais c'est un avis perso dans la géographie prospective, il ya clairement un lien entre géographie et je vais revenir sur l'EMC, sur l'éducation à la citoyenneté. Clairement parce que c'est le seul moment où on demande aux élèves de se projeter dans l'avenir, dans nos matières, on le fait rarement, pas souvent ou alors on le fait pour eux. Quand je fais de la géo, je projette quand je fais de la démographie par exemple, augmentation de la population mondiale c'est le prof qui amène qui dit voilà dans autant d'année il y aura explosion du fait urbain, explosion de la population. Et là c'est l'inverse en fait et je

trouve ça intéressant que c'est eux qui se projette dans le futur et qui sont obligés donc heu de créer leurs outils et leur solutions et donc de s'autonomiser un petit peu plus et ça je trouve ça intéressant.

Heu quelle qualité devra avoir le citoyen de demain ?

Hum heu savoir s'informer, être en alerte, être vigilant, faire le tri des informations parce qu'elles sont, maintenant, il y a beaucoup d'informations, ça les élèves s'en rendent très vite compte avec Internet. Il y a un flot d'informations, mais il faut savoir les vérifier, vérifier la source, vérifier d'où ça vient, les confronter heu parce que certaines sont fausses ou partisans et là-dessus les élèves ont du mal. Et là par contre c'est là en tant que prof où je peux intervenir, même si j'ai pas toujours la main. Ils vont chercher des choses auxquelles je ne m'attends pas. Bien leur montrer attention vérifie ta source, qui a écrit dans quel but donc les inciter à avoir toujours ce questionnement là. Qui écrit, pourquoi il écrit, pourquoi il met cette info, d'où vient cette info et a ben tiens, j'ai pas les même chiffres, ben tu vérifies pourquoi c'est pas les même chiffres, ça c'est très formateur pour les élèves je pense, même pour plus tard il va falloir qu'ils fassent attention plus tard à toutes ces informations.

D'accord, ben je te remercie.

De rien. je peux t'envoyer le cours qui n'a pas marché si tu veux.

Oui d'accord.

Mais là maintenant c'est mon bureau que j'attaque en travaux c'est pour ça que je ne pouvais pas te recevoir.

Ben, tu me l'envoies quand tu peux

Ouais

Je peux te le rappeler à la rentrée si tu veux

Oui je veux bien, je dois finir cette semaine

Ca peut être intéressant sur des espaces lointains. Faut que je reprenne la question ?

Ouais

Alors espaces proches ou espaces lointains ?

A priori espaces proches, d'abord, ils connaissent pour les outils c'est plus simple pour la France et se projeter sur d'autres pays et d'autres continents, ils sont au collège et j'ai peur des documents, la barrière de la langue. J'ai le gros problème de la barrière de la langue. Tout ce qui est doc. en anglais, je ne peux pas heu... ils ne sont pas assez... déjà j'en ai certains qui ne sont pas très bons lecteurs en français et ... espaces lointains, non, ça pourrait être intéressant pour casser des des des images préconçues, mais j'ai pas osé, donc moi espace proche, ouais, plutôt espaces proches, parce qu'on et puis il y a le site Géoportail qui aide bien.

Oui

Et puis au niveau de la documentation.

Oui, d'accord

Mais ça les fait moins rêver, c'est sûr. Peut-être pour ça qu'après ils partent pour la lune. (Rires)

4.2.3.2 Les écrits fournis

4.2.3.2.1 T.P. les risques majeurs

Le TP se décompose en 3 exercices. Le premier exercice consiste à prendre des informations sur le document d'Information communal sur les risques majeurs (DICRIM) de la commune du collège. Le second exercice est une prise d'information à partir d'une carte et extrait d'un journal télévision sur la centrale de Gravelines. Les élèves doivent ensuite faire un schéma et montrer les zones à risques de Gravelines. En bas de la page à droite, Omer Simpson prend la tête entre ses mains et dit « mais où est le bon bouton ».

4.2.3.2.2 Devoir maison Education civique : les risques majeurs

Devoir Maison Education Civique : Les risques majeurs

Rédaction

Sujet : Imaginez une catastrophe dans le Nord-Pas-de-calais.

✓ Premier paragraphe : Vous devez décrire de quel type de risque il s'agit et le lieu où survient la catastrophe

(habitants, bâtiments et infrastructures = route, pont, usine)

✓ Deuxième paragraphe : Vous expliquerez les mesures mises en œuvre pour venir en aide aux populations (prévention, premiers secours, évacuation, reconstruction..) et vous devrez préciser qui sont les acteurs (personnes et collectivités= pompier, département, Etat ...) qui interviennent.

✓ Vous illustrerez votre rédaction à l'aide d'un dessin au choix :

- un croquis représentant le lieu de la catastrophe, les mesures mises en œuvre et les conséquences.

OU

-Une affiche présentant le plan de prévention des risques mis en œuvre dans votre commune lors de la catastrophe.

Vous collerez le tableau de notation sur la première page de votre copie.

Rédaction /5	- Orthographe - Soins-Présentation - Respect des consignes (2 paragraphes) - Tableau collé - Vocabulaire et construction de phrase
Dessin /5	- Titre -Légende -Soins -Respect des consignes -Choix des couleurs et figurés
Description de la catastrophe /5	-Nature du risque -Description du risque (habitants, bâtiments, infrastructures) -Localisation
Présentation des mesures d'urgence et des acteurs /5	- Vocabulaire du cours utilisé -Description des mesures. -Explication du rôle des différents acteurs.

4.2.4 Colombe

4.2.4.1 Transcription de l'entretien avec Colombe

En bleu : l'intervieweuse, en noir Colombe

Alors dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

En collège, collège public

Avec quel type de public, comment le définirez définiriez-vous ?

heu... socialement ? heu oua c'est très très mixte, on a de tout comme population, on a les populations, donc c'est XXX, donc des élèves très 'fin des bons élèves quoi et à côté de ça on a quand même pas mal une grosse partie des élèves du collège qui sont socialement 'fin de CSP assez comment dire basse, 'fin en difficulté quoi et d'un niveau social assez compliqué. 'Fin Ouais, ben c'est très très mélangé en fait au collège. On a de tout. Hein.

Depuis combien de temps enseignez vous la géographie ?

ça fait 2 ans, c'est ma deuxième année

Aimeriez-vous enseigner plus ou moins de géographie ?

Heu... Ni, plus ni moins, non pas plus, pas plus, comme ça, c'est bien 'fin. je suis plus historienne à la base, donc je ne suis pas non plus très à l'aise en géographie, mais heu, non, pas spécialement plus.

Heu, trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie ?

Que que l'histoire ?

Oui

Oui, je trouve que c'est plus facile de l'enseigner et je trouve que les élèves sont plus, 'fin, sont plus réceptifs, parce que ça parle du monde actuel, parce que ouais

Alors pourquoi vous trouvez que c'est plus facile d'enseigner la géographie ?

Heu comment dire, justement parce que ça parle du monde d'aujourd'hui, ça leur permet de comprendre comment ça marche, donc ils sont assez intéressés et heu on peut prendre des exemples vraiment concrets quoi, donc je trouve que ça leur parle plus, donc pour moi c'est plus facile de d'en parler en fait 'fin (rire) c'est je ne sais pas comment l'expliquer heu c'est concret quoi.

D'accord

Quels sont selon vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

Les points faibles heu...Très concrètement c'est les repères de base en géographie que se soit placer les continents, les océans, même ça en 3 e, ils ne sont toujours pas très au point, donc quand on veut aborder les des espaces plus complexes heu c'est compliqué, hein, c'est les repères, vraiment les repères de base qui ne sont pas acquis, pas toujours acquis. Les points forts heu en géographie...heu (rire). Je ne vois pas, je n'arrive pas à trouver à expliquer.

Et quand vous parlez de repères de base c'est des repères cartographiques ou... ?

Oui, principalement ouais cartographique, heu... des repères, des représentations heu... Par exemple dès que si je leur montre un planisphère qu'on entre-guillemets classique, comme nous on a l'habitude d'étudier avec la France au milieu, ça ça va à peu près, dès qu'on change de projection, ils sont complètement perdus. Donc ils ne sont pas habitués à transférer, 'fin leurs connaissances sur un autre mode de projection Ouais, donc ils ne sont pas habitués à manipuler différents types de carte dès le début en fait.

D'accord

Hum. Je trouve que c'est ça qui pose problème

Heu Alors qu'est-ce qui vous a convaincu ou qu'est-ce qui pourrait vous convaincre au départ de faire de la géographie prospective dans vos cours ?

Ce qui pourrait me convaincre encore plus, c'est le fait que ça touche les élèves, ça touche, ça les touche, ça met en œuvre leur point de vue, leurs envies, c'est de eux qu'on part, on part de leur point de vue, de ce qu'ils pensent eux, donc heu à partir de là, ils se sentent plus impliqués. Ils se disent, c'est nous qui le faisons, donc voilà ils ont un rôle là-dedans. ça les impliquent plus je trouve.

D'accord. Donc en fait, c'est le fait qu'ils puissent être plus impliqués qui pourrait heu vous convaincre de faire plus de géographie prospective ?

Ils se sentent plus concerné quoi. J'ai l'impression d'après le peu que j'ai fait pour l'instant.

D'accord. Heu en quoi en quoi la géographie prospective vous paraît-elle différente de la géographie ordinaire ?

Heu disons que c'est une projection sur l'avenir donc c'est plus forcément heu acquérir des des repères, des connaissances, mais vraiment se projeter, se 'fin faire marcher sa sa tête quoi, sa réflexion. Oui, il faut vraiment, oui s'impliquer dans, ben réfléchir quoi. C'est ça ben, non pas qu'il ne faille pas réfléchir en géographie plus classique, hein, mais je ne sais pas, il y a cette analyse qui est nécessaire et je trouve qui change un petit peu.

Qu'est-ce que la géographie prospective peut amener aux élèves ?

Heu

A part ce que vous venez de dire...

Peut-être à développer leur leur esprit critique, leur ... oui...ça les amène justement à développer justement leurs capacités d'analyse et leur sens critique de

vraiment réfléchir sur le monde dans lequel il vit dans lequel ils vivent et pas simplement heu amasser des connaissances.

Est-ce qu'il y a une lecture qui vous a été particulièrement utile ?

Heu... Non, non

Ou en géographie ou pour la géographie prospective ou ?

Non, j'avoue que je ne me suis pas encore renseignée en fait heu

Oui

Là dessus

Est-ce que vous avez réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?

Heu Non, non, je n'ai pas cette prétention-là, 'fin, non, comme je ne me suis pas encore trop penchée et ouais, c'est quelque chose qui me manque. Comme je viens de commencer, j'ai je me sens submergée par déjà la géographie classique entre guillemets, avec laquelle je suis moins à l'aise qu'en histoire vu ma mon parcours donc que je veux d'abord être vraiment au point sur tout ça avant de me pencher sur la géographie prospective, donc ouais je ne me suis pas encore intéressée à ça.

D'accord

Est-ce que la démarche pédagogique vous paraît différente en géographie prospective ?

Au niveau pédagogique, oui, ben d'après le peu de géographie prospective que j'ai fait c'était en 6^e, heu en fait je leur ai laissé plus d'autonomie, plus de liberté, dans dans la forme et dans le fond de ce que j'attendais, donc ça a vraiment donné plein de choses différentes et très intéressantes. C'est moins guidé, fin moi j'ai fait moins guidé qu'un cours classique, donc oui au niveau pédagogique, ils sont plus autonomes. XXX

Alors, moins guidés, est-ce que vous pouvez heu développer ?

Heu... moins guidés dans le sens où ils avaient une consigne large où c'était sur la ville du futur, donc une consigne large et puis voilà, ils travaillent sur cette consigne, alors que quand c'est quelque chose de plus guidé en ou c'est avec des documents, des questions plus précises. Voilà, c'est dans ce sens là, dans le sens de la démarche c'est moins guidé. Ce qui les a perdus d'ailleurs au début un petit peu hein, mais comme c'était la première fois qu'on en faisait, c'était plutôt intéressant les résultats... Hum.

Alors les résultats intéressants

Ouais. En fait, ils étaient en groupe, donc imaginer la ville du futur d'après ce qu'on avait vu précédemment, on avait vu plein d'exemples heu de villes heu 'fin actuelles heu et donc c'était vraiment imaginer la ville du futur telle qu'elle pourrait répondre aux besoins des habitants de manière plus responsable et ça a donné des grandes feuilles en fait. C'était pas des maquettes, mais des grandes feuilles et ils m'ont dessiné la ville du futur et ils ont pris en compte tous les problèmes actuels qu'il y a dans les grandes villes heu la pollution heu le manque de place et ça a donné lieu à plein d'idées finalement heu et ça venait d'eux là pour le coup. Je ne leur avait pas donné d'exemple donc heu on les a affichés leurs villes du futur (rire), mais ouais, après c'est la première fois que je le faisais donc il y aura sûrement des choses à changer, mais ils ont bien aimé. 'Fin les élèves ont retenu en tout cas. Quand je leur en parle encore maintenant alors que c'était en début d'année, ils m'ont dit ah oui, 'fin, ils s'en souviennent quoi. Hum.

Alors quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ?

Heu... Ben au risque de me répéter fin un petit peu hein c'est ... à les faire se sentir acteur de leur heu... pas forcément de leur scolarité, mais aussi de leur de leur futur et en temps que citoyen. ça les fait réfléchir et c'est ça qui est important je trouve en géo comme en histoire hein, mais les faire réfléchir par eux-mêmes, trouver des solutions finalement. Je ne sais pas si je réponds très bien à la question (rires). Si ?

Alors quelles qualités devra avoir le citoyen de demain

Hum hum l'esprit critique et la capacité à prendre du recul par rapport à tout ce qu'il entend, par rapport à tout ce qu'ils voient. Ouais, donc une qualité, je ne sais pas si je peux trouver un mot pour ça heu... La curiosité aussi, curiosité et esprit critique hum... et à faire attention, à prendre du recul sur ce qu'on dit, même parfois sur nous en tant que ce qu'on dit comme professeur, le fait qu'ils puissent pas. 'Fin qu'ils puissent poser des questions et ...et pas tout gober en fait ce qu'on leur dit. Remettre en cause, enfin pas tout le temps, pas systématiquement mais montrer qu'ils voilà qu'ils entendent ce qu'on dit mais qu'ils essaient de ouais de comprendre pourquoi on le dit.

Heu... Est-ce que certains espaces sont plus propices à faire de la géographie prospective, à être étudiés sous l'angle de la géographie prospective que d'autres ?

Je pense que c'est intéressant de l'étudier sous à l'échelle du quartier peut-être, d'un quartier, du quartier surtout dans lequel ils vivent par exemple, du quartier qu'ils habitent, qu'ils fréquentent, ça ça peut-être intéressant.

Pourquoi ?

Parce que c'est leur vécu, Ouais, c'est leur espace vécu, donc hum ça les touche

D'accord

C'est beaucoup moins abstrait que d'imaginer la ville du futur ... heu en Asie, aux Etats-Unis, enfin voilà. Ouais, ils sont plus concernés. Le quartier je trouve que c'est une échelle intéressante. Après, il faut essayer. Je n'ai pas encore essayé mais. Hum.

Et heu... Ben, non, c'est super.

Ouais

(Rires)

Merci beaucoup

Bon ben ouais, j'en ai jamais fait, donc c'est vrai que je ne peux pas trop ... trop prendre du recul par rapport à ça.

4.2.5 Emma

Transcription de l'entretien avec Emma

LF : Laurence Fouache (intervieweuse)

E : Emma

LF : Alors dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

E : Alors là cette année, je suis donc au collège X, c'est un REP plus, éducation prioritaire et Y, c'est un collège classé REP. Voilà. Vous voulez savoir les années précédentes ou... ?

LF : Oui, si vous voulez.

E : Donc mon année de stage quand j'étais à l'ESPE, j'étais à Z. Je faisais 9 heures là-bas et donc ensuite, je suis arrivée à X, je faisais 16 heures à X l'an dernier, mais j'étais TZR et j'ai été titularisée cette année ici. Mais comme il n'y a pas assez d'heures, je fais un complément de service à Y. Temporairement normalement, voilà. Donc j'ai vu la différence entre le public quand même à Z et le public ici heu en éducation prioritaire.

LF : D'accord

E : Voilà.

LF : Et ?

E : Ben c'est pas... Il n'y a pas. Comment dire ? J'allais dire il n'y a pas de mixité sociale ici, c'est le gros problème de X. Mais on va dire qu'à Z, il n'y avait pas forcément beaucoup de mixité sociale non plus parce que comment ce n'est pas le même profil d'élèves heu il y avait beaucoup moins de difficulté dans les apprentissages directs qu'ici à Z. Après, je ne dis pas que c'était merveilleux là-bas et que je déteste ici parce que je trouve que les deux sont intéressants, mais c'est pas le même type de... je n'ai pas les mêmes relations avec les élèves de X et de Z en fait.

LF : D'accord.

E : Voilà. Je ne sais pas comment expliquer, mais ce n'est pas vraiment la même approche et pourtant, j'ai repris des cours que je faisais Z et que j'ai changé un peu pour les faire ici à X et ce n'est pas la même approche. On va dire que je serais beaucoup plus que je travaille beaucoup plus dans l'explicite ici que quand j'étais à Z. Voilà.

LF : D'accord. Dans l'explicite heu...

E : Je reformule mes consignes, je donne des synonymes. J'essaye d'être explicite au maximum, parce que je sens que c'est plus compliqué rien que d'envoyer des consignes en fait. Je sens que c'est beaucoup plus compliqué ici que à Z, j'étais pas confrontée à ce genre de problème, ou alors je ne le voyais pas, mais j'avais l'impression que tout était compris assez facilement et je me suis rendue compte que j'avais un langage qui n'était pas forcément adapté aux élèves de X, donc j'essaie de de après c'est peut-être de à Z, il ne me comprenais pas bien, mais moi, comme c'était ma première année, je ne m'en rendais pas compte. On va dire que je m'en rends plus compte depuis que je suis ici que parfois j'avais un langage qui n'était pas forcément approprié pour des élèves en général de 12 ans quoi.

LF : D'accord. Heu... depuis combien de temps enseignez-vous la géographie.

E : Heu ben depuis 3 ans.

LF : D'accord. Alors aimeriez-vous enseigner plus ou alors moins de géographie ?

E : Hum... ni l'un ni l'autre. Ça me va comme ça. J'aime bien autant l'un que l'autre. Par contre, je fais autant de géographie que d'histoire. Je ne fais pas plus d'histoire que de de j'aime bien j'aime bien les deux.

LF : D'accord.

E : Non, ça me va comme ça

LF : Est-ce que vous trouvez plus facile d'enseigner la géographie ?

E : Heu... plus facile ? Non. Peut-être même un peu plus difficile d'enseigner la géographie que l'histoire. Alors pourquoi ? C'est pas les élèves. J'ai l'impression qu'ils aiment autant l'histoire que la géo. La géo parce que ça les touche plus, ça fait plus appel à leur vécu, leur quotidien, que l'histoire on va dire, mais heu plus difficile, non. Peut-être la préparation des cours est plus difficile en géo qu'en histoire, hein parce que je me creuse un peu plus la tête pour faire des activités heu qu'en histoire, où ça va plus vite, je vois tout de suite où je veux en venir en histoire et en géo, je me creuse un peu plus la tête pour essayer de construire mon cours et après enseigner, non, je ne trouve pas, j'ai pas plus de difficulté je pense.

LF : Et qu'est-ce qui expliquerait que vous vous creusiez plus la tête pour pour construire le cours de géographie. Est-ce que vous avez des explications ?

E : Hum...J'ai l'impression qu'en histoire, on est plus guidé peut-être dans le dans le programme ou alors enfin voilà, l'histoire, c'est des faits, c'est acté, enfin la géographie aussi, mais comme c'est un peu plus, enfin, ça parle plus d'actualité etc. En fait j'ai l'impression qu'on a plus de choix qui s'offre à nous pour faire de la géo. On peut faire des études de cas, sur plein de sujets pour un thème de géographie et du coup, comme on a plein d'idées, c'est un peu plus difficile. Moi je m'éparpille peut-être un peu plus en géo qu'en histoire pour faire le cours parce que je trouve qu'on a une on a plus de possibilité pour faire nos cours. Je ne sais pas si je suis très claire, mais

LF : Si, si, si

E : Voilà

LF : Oui c'est clair...Heu, hum, à la base votre formation ?

E : J'ai une licence d'histoire

LF : D'accord

E : Et puis c'était histoire parcours géographie

LF : D'accord. Voilà

E : J'ai fait une première année de prépa Sciences Po.

LF : Oui

E : Et après j'ai eu une équivalence en histoire, donc je suis entrée en histoire deuxième année et troisième année parcours histoire-géographie et ensuite je suis tout de suite passé en master 1 heu Spé là c'est quoi métier du je ne sais plus comment ça s'appelle mon master mais master enseignement.

LF : Oui, oui, MAAF

E : Oui, c'est ça, non MEEF, Master Enseignement de l'Education Supérieure il me semble, voilà. J'ai eu mon CAPES en master 1. Oui et du coup après en master 2, j'étais 9 heures à la fac à l'ESPE et 9 heures à Z.

LF : D'accord.

E : Oui

LF : Et donc, quand c'est parcours géographie, on a combien de, on a combien de temps de géographie, combien d'UV ?

E : Heu.. il me semble que c'est juste un UV en plus par rapport aux autres. Voilà. On a le choix, enfin c'était à Lille 3 entre parcours géo, administration ou patrimoine. D'accord. Alors c'était un UV en plus.

LF : D'accord.

E : Voilà et ça portait surtout dans mon souvenir sur je perds mes mots, sur l'épistémologie.

LF : Oui, c'est ça

E : C'était surtout sur ça.

LF : D'accord. Alors, quels sont selon vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

E : Heu... (rires) c'est dur. Les points forts et les points faibles...heu... Je ne sais pas quoi dire. Je réfléchis, mais... Les points forts heu vous voulez parler en termes de compétences, de...

LF : C'est comme vous voulez, oui compétences, oui. Oui en termes de compétences

E : J'ai l'impression qu'ils trouvent ça plus simple la géo que l'histoire parce que encore une fois ça fait plus appel à leur vécu, leur quotidien, donc ils ont l'impression que c'est plus à leur portée, mais que finalement c'est pas forcément plus simple que l'histoire. Au contraire, il y a des méthodologies propres à acquérir en géo qui sont parfois difficiles pour eux. Je pense à la carte. Ce qui est pas souvent, qui est difficilement heu heu réalisée par les élèves. Je passe, j'ai passé beaucoup de temps avec mes 4^e sur la construction du croquis et de la carte. Les règles, mais j'ai... je dirais que c'est sur ça que ça pêche un peu...et puis je suis, je ne sais pas. Je suis désolée, je ne sais pas quoi vous dire

LF : Heu... ben non, mais il y a les deux. Points forts/points faibles. Si je résume les points le point forts, leurs points forts seraient qu'ils sont intéressés par l'actualité et qu'ils auraient l'impression, voilà qu'ils auraient certaines connaissances.

E : Oui. En fait, voilà, ils ont l'impression tout le temps d'en savoir quelque chose sur le sujet. Je pense par exemple aux migrations qu'on a fait l'an dernier. Ils étaient. J'ai senti qu'ils étaient intéressés, qu'ils avaient senti des choses, qu'ils s'y connaissaient, donc du coup heu c'est peut-être plus simple à amener le sujet et puis à les faire participer et voilà, mais justement sur le thème des migrations, après on avait construit une carte à partir du témoignage de migrants et cetera et construire la carte

c'était beaucoup plus compliqué en fait de traduire des témoignages en géographie si vous voulez.

LF : Oui, oui

E : Voilà

LF : Heu... Donc, ce qui est compliqué c'est finalement de passer de... de ces petites connaissances qu'ils ont à une vraie construction géographique

E : Oui

LF : Qu'est-ce qui vous a convaincu au départ de faire de la géographie prospective dans vos cours ?

E : Alors déjà la géographie prospective, si on peut revenir sur la définition c'est la géographie qui implique les enfants c'est ça XXX fin, on essaie de les rendre acteurs de leur... ?

LF : Oui...

E : De leur territoire etc., c'est un peu ça la géographie prospective ?

LF : Heu oui pour heu avec heu dans la dimension de l'avenir enfin

E : Pour demain

LF : Pour demain

E : ans la dimension de la durabilité ?

LF : Si on veut.

E : D'accord

LF : Oui

E : Donc la question c'était... ?

LF : Qu'est-ce qui vous a convaincu au départ de faire de la géographie prospective dans vos cours ?

E : Ben je suis honnête, c'est les programmes quoi. Oui ? On nous demande de faire telle ou telle chose et je suis les programmes, les choses sont claires. On nous demande de faire des études de cas ou on demande aux élèves de se projeter, ben je le fais, quoi. En premier temps, c'est ça qui m'a motivé.

LF : Euh... Est-ce que la démarche a répondu à certaines de vos attentes ?

E : Heu... je sais pas vraiment si ce que je fais c'est de la géographie prospective en fait donc c'est pour ça que c'est assez flou ces questions . je fais de la géographie, mais est-ce que c'est de la géographie prospective heu je ... si vous voulez je n'ai pas un mot heu

LF : Ouais, Ouais

E : Heu...

LF : Je ne sais pas, vous avez quoi comme classe ?

E : Là, l'année dernière j'avais 5^e et 4^e. par exemple, je pense que si vous me dites si je me trompe en 5^e il y avait nourrir l'humanité, en 5^e, il y avait des travaux de groupe où les élèves devaient trouver des solutions heu pour l'avenir en fait. Donc ils travaillaient sur des dossiers différents et puis ils devaient proposer des solutions, ce qu'ils feraient, ce qu'ils changeraient pour que on puisse nourrir l'humanité dans. Voilà

LF : Oui

E : C'est une sorte de géographie prospective

LF : Oui, c'est une sorte de géographie prospective puisqu'on se projette dans l'avenir oui.

E : Donc OK. Et du coup est-ce que ça a répondu à mes attentes ? Plus ou moins. En fait leur, je leur avais donné une petite mission, c'est des élus locaux etcetera et ils devaient convaincre les conseillers où les habitants des bienfaits voilà d'un changement d'alimentation et.... Ça a répondu à mes attentes parce que ça les a motivés dans l'ensemble et puis heu ils se sont sentis oui un peu acteurs du truc et du coup heu ça a bien marché, ça a bien fonctionné, oui. Ils ont joué le jeu et sur ça oui ça a répondu à mes attentes, sur ce cours pour là.

LF : Heu... en quoi la géographie prospective vous paraît-elle différente de la géographie ordinaire ?

E : Peut-être la géographie ordinaire je dirais que c'est la géographie un peu coincée dans le temps heu sur le relief je dirais la géologie, les climats et tout ça je sais pas si ? Ouais (rires)

LF : Oui, c'est votre vision, donc heu...Et en quoi elle est différente ?

E : Oui. Je dirais que la géographie qu'on enseigne aujourd'hui, elle heu elle implique plus l'élève qu'avant, elle le rend plus acteur et la géographie ordinaire pour moi c'est une géographie, pour moi c'est le fonctionnement de la terre, c'est de la SVT

LF : Donc ça veut dire qu'en fait, pour vous dans la géographie que vous enseignez quotidiennement, il n'y a pas de différence finalement entre la géographie prospective et le reste parce que vous faites heu un peu de la même manière heu en impliquant les élèves... en ?

E : Non, parce qu'on ne fait pas tout le temps des travaux de groupe, on ne fait pas tout le temps... Des fois, il y a des cours magistraux aussi.

LF : Oui

E : Je pense que ce n'est pas de la géographie prospective du coup

LF : Heu. On pourrait...

E : Oui. Pour moi, la géographie, l'image que j'ai de la géographie prospective c'est oui tout ce qui est travaux de groupe, c'est les élèves qui travaillent qui s'impliquent, oui voilà les rendre acteurs de...

LF : Oui. Oui c'est ça, voilà

E : Peut-être que je me trompe totalement ?

LF : Non, non, non, non, non

E : D'accord heu

LF : Non, non, je pense qu'il n'y a pas de manière de faire particulièrement c'est c'est la vision des enseignants qui m'intéresse, après.

E : Vous posez une question après concernant l'ESPE, ou pas du tout ? Si ou nous a parlé de la géographie prospective ?

LF : Heu...Ben oui, j'aimerais bien vous poser cette question, est-ce qu'on vous a parlé de la géographie prospective ?

E : Parce moi ça reste flou et à l'ESPE, oui, j'ai entendu ce mot géographie prospective, mais j'ai pas eu de formation sur la géographie prospective, j'ai pas eu de cours là-dessus et du coup j'ai pas l'impression d'avoir été formé à la géographie prospective. D'accord, voilà. Donc je sais qu'on peut le faire. Sur le PAF il y a des formations, mais à l'ESPE je n'ai pas le souvenir qu'on nous ait beaucoup parlé de la géographie prospective.

LF : Heu...Et... Et donc est-ce que vous êtes allé voir des sites Internet pour essayer de voir ce que cela pouvait être ou...

E : Non, non, pas du tout, souvent c'était dans les manuels avec écrit géographie prospective en haut avec un dossier et pour demain ? Et pour l'avenir ?

LF : Oui d'accord

E : Voilà

LF : Donc en fait c'est les manuels qui vous ont servi de support ?

E : Oui, un peu. En même temps, c'est normal, la première année où on commence un programme, c'est compliqué hein. En fait, je ne me suis pas focalisée sur le terme, je pense que j'ai compris le l'esprit. Oui, et en fonction du thème que je devais enseigner je faisais des recherches sur le thème en question, mais pas forcément. Je ne me suis pas renseignée vraiment sur ce que c'était que la géographie prospective.

LF : D'accord. Heu qu'est-ce que la géographie prospective peut amener aux élèves ? Une question un peu redondante peut-être, mais le résumé ?

E : Euh, ça peut peut-être leur faire prendre conscience que qu'on peut changer les choses qui font partie de que la vie, fin comment dire ? Que on dit qu'on écrit l'histoire, mais on écrit aussi la géographie je pense que ouais ça leur permet de se rendre compte que Ben ils sont acteurs que peut-être leur faire prendre conscience de leur rôle de citoyen aussi. Et pis ouais, qu'ils ont un rôle à jouer qui c'est pas juste c'est en constante évolution aussi que voilà

LF : Alors avez-vous réussi à répondre à toutes les questions que posent la géographie prospective ? (*Rires*) euh oui je sais c'est la question piège, désolée

E : Des questions que posent la géographie prospective ?

LF : Oui

E : Je peux la relire ?

LF : Oui. Avez-vous réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?

E : Déjà il faudrait savoir ce que pose comme question la géographie prospective heu... (Rire) Ben je sais pas, je dirais non, vraiment je ne sais pas. Désolée, je ne sais pas quoi dire. (Rires).

LF : euh alors est-ce que la démarche pédagogique est différente ?

E : Oui euh oui je pense. Enfin moi de ce que je fais je sais pas si c'est ça mais c'est pas la même démarche c'est souvent heu... c'est souvent je leur donne une consigne générale et puis ensuite je les laisse un peu se débrouiller avec des documents. Je leur donne une tâche finale à faire souvent. Oui en fait, C'est différent je pense, c'est pas heu fin ça peut s'inscrire dans un cours magistral mais c'est un moment à part pour moi

LF : D'accord

E : C'est une autre disposition même de classe parce que c'est quand je fais souvent en îlot, donc quand il y a des travaux comme ça je les fais en îlots et du coup en fait c'est différent

LF : Et du coup si je résume, c'est du travail en groupe, en îlot et du coup avec une consigne générale ?

E : Voilà je leur laisse les documents à disposition soit ils ont une mission ou une tâche finale à réaliser, rendre un tableau voilà donc un objet au bout.

LF : Heu...Quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ?

E : Ben, je vais peut-être me répéter. Ben je me ré euh. Ben, faire prendre conscience aux élèves qu'ils ont un rôle à jouer dans la société actuelle, qu'ils sont acteurs, que...que... la géographie prospective pour moi c'est aussi de oui, te rendre compte que je sais pas tout ce qui est aménagement du territoire, c'est eux qui ont un impact aussi là-dessus et que qu'il que... comment dire je n'arrive plus à m'exprimer, je suis perdue. (rises) Ouais de leur faire prendre conscience qu'ils ont un rôle à jouer et qu'ils sont acteurs dans la société. Voilà.

LF : Et quelle qualité devra avoir le citoyen de demain ?

E : Donc là on est plus dans la géographie prospective (rire). Le citoyen de demain ? Ben quelle qualité il devra avoir. On peut parler de c'est-à-dire dans tous les domaines ?

LF : Ouais dans tous les domaines oui.

E : Et ben...

LF : Oui, il ne faut pas rester focalisé sur la géographie prospective

E : Sur la géographie prospective. Heu une conscience écologique plus poussée ouais, ce qui me vient en premier en tête heu très long silence je suis bloquée

LF : Non c'est bien déjà, ben c'est.... bien

E : Ah c'est au singulier en plus alors parfait (rire)

LF : Comme c'est à l'oral normalement on ne l'entend pas, on peut développer si on veut.

E : heu...

4.2.6 Anne-Laure

LF : Laurence Fouache (intervieweuse)

AL : Anne-Laure

LF : Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

AL : J'enseigne dans un collège rural, un gros collège de 900 élèves.

LF : D'accord. Depuis combien de temps enseignez-vous la géographie ?

AL : Depuis 20 ans, je suis 'fin j'ai eu mon capes en 96 et je suis arrivée dans le XXX en 97.

LF : D'accord

AL : Et je vais faire ma 20^e rentrée dans ce collège l'année prochaine.

LF : D'accord.

AL : Donc à la fin de l'année, j'aurai fait 20 ans effectivement dans ce collège

LF : D'accord. Donc, vous connaissez bien...

AL : Ouais

LF : Voilà. Alors aimeriez-vous enseigner plus ou moins de géographie ?

AL : Non, autant que ce que je fais actuellement.

LF : D'accord

AL : J'ai appris à aimer la géographie en faisant en passant mon CAPES

LF : Oui

AL : Parce que je suis historienne de formation comme 70 % des professeurs d'histoire géographie et et heu j'aime bien parce que même si j'ai plus de mal dès fois à rentrer dans certains programmes, je trouve que ça passe assez bien avec certains élèves en général. Et donc voilà. Autant.

LF : Est-ce que savez pourquoi vous avez l'impression que ça passe bien avec certains élèves ?

AL : Parce que c'est plus en prise avec le réel, avec le monde contemporain, avec l'actualité, parce que c'est des gens d'aujourd'hui, donc ça les touche parfois plus. Il y a des élèves qui sont plus histoire, d'autres plus géo, mais c'est vraiment partagé, donc voilà.

LF : D'accord. Alors ça va être un peu redondant, mais trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie ?

AL : Non, mais heu disons que naturellement, spontanément, moi je me sens plus à l'aise dans l'histoire toujours malgré tout parce que c'est plus ma tasse de thé à l'origine, heu mais sur certains thèmes, je trouve plus facile d'enseigner la géographie, justement parce que c'est plus proche des élèves, c'est plus concret je dirais. Intéressés là je vois parce que là on est au début de l'année, intéresser les élèves à Charlemagne ou à Justinien l'empereur byzantin, c'est pas forcément évident, ça leur permet très très loin de leurs préoccupations pour certains, à moins d'être passionnés d'histoire. Alors sur d'autres thèmes, c'est plus facile, je fais aussi la guerre 14-18 avec les 3^e, alors là ça marche beaucoup mieux. Heu la géographie ça parle toujours d'aujourd'hui. Il y a beaucoup de choses des documentaires, des choses qu'on peut leur montrer qui se passe aujourd'hui. Je pense au programme de 5^e qui parle des inégalités heu du développement durable. Bon la notion de développement durable en elle-même est un peu abstraite, mais par contre les sociétés qui se coltinent la gestion de l'eau de l'énergie, ça c'est très concret et vraiment je trouve que ça les touche et moi je c'est aussi des questions qui m'intéressent en tant que citoyenne et donc heu je me sens dès fois autant passionnée à essayer de leur transmettre quelque chose, à leur faire comprendre quelque chose en géographie qu'en histoire, sur certains points alors après ça dépend. Je sais que l'aménagement du territoire, c'est pas ma tasse de thé en général, j'ai beaucoup plus de

mal à me coltiner tous les séances qui ont lien avec l'aménagement du territoire de près ou de loin.

LF : Est-ce que vous avez une explication ?

AL : Parce que je pense, parce que j'y ai pas mal réfléchi et notamment dans le cadre de ce stage, parce que je pense que c'est la projection, donc c'est on quitte le présent pour 'fin bien sûr l'idée quand même d'essayer de mieux comprendre le comment ça fonctionne dans le présent, mais le fait de se projeter dans l'avenir, dans quelque chose qui n'existe pas encore, d'essayer d'imaginer ce que ça va donner, c'est intéressant d'un point de vue fictif je trouve, d'un point de vue littéraire, ça ça m'intéresse, mais heu c'est aussi l'inconnu quoi.

LF : D'accord

AL : De moi point de vue, mais après, c'est j'ai évolué aussi sur ce point parce que après le stage, je me suis rendu compte que c'était pas....

LF : Et donc de l'inconnu, ça veut dire que, est-ce que c'est vous qui avez du mal à vous projeter ? Vous avez peur de raconter des choses qui ne s'avèreraient pas vrai par la suite ou...

AL : Ben, j'ai du mal à, oui 'fin, j'ai du mal heu... à embarquer les élèves dans quelque chose que je ne connais pas et à trouver les ressources pour leur permettre d'imaginer correctement, enfin de faire des scénarii probables

LF : D'accord

AL : De l'avenir

LF : D'accord. D'accord. Quels sont selon vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

AL : Alors les points forts et les points faibles en géographie ? C'est une bonne question heu... Je dirais qu'au niveau des points faibles ce serait le raisonnement logique

LF : D'accord

AL : Je vois en 5^e depuis les nouveaux programmes, j'ai pas mal accès le travail des compétences sur le raisonnement logique, les causes, les conséquences, comment mettre en lien un schéma logique et un raisonnement à partir de ça et, alors c'est pas tous les élèves, mais il y a pas mal d'élèves qui ont du mal avec cette démarche, cette façon de penser, de réfléchir. Ils ont du mal aussi, leur point faible ce serait peut-être aussi d'être un peu centrés sur leur nombril parfois et d'avoir du mal à sortir de de même pas seulement moi en tant que Français, mais moi dans ma petite bulle, ma petite cellule familiale sociétale heu heu... j'ai du mal à concevoir ce que peuvent vivre les autres, j'ai du mal à me rendre compte même de ce que je vis moi-même. C'est-à-dire par exemple, je suis toujours très étonnée de constater que les Français les élèves ont du mal, pour eux, la France c'est pas un pays riche et c'est toujours quelque chose, voilà, c'est pas un pays riche pour eux. Souvent. Bon, la Chine, c'est un pays riche, voilà. (rire) Alors remettre les choses, c'est souvent remettre les choses en perspective alors oui peut-être un problème d'ouverture, de raisonnement heu.... Au niveau des points forts.... Au niveau du repérage, je trouve que bon, après ça dépend des élèves, mais heu, mais plutôt d'assez bonnes bases quand-même, on n'est pas aux Etats-Unis quand-même je trouve quand-même. Les couches successives qui sont mises en primaire sont quand même assez restées heu Ouais je ne saurais pas trop, là ça ne me vient pas, ça va peut-être venir après mais...

LF : D'accord. Heu qu'est-ce qui vous a convaincue au départ de faire de la géographie prospective dans vos cours ?

AL : La nécessité imposée par les programmes

LF : D'accord

AL : De moi-même heu c'est pas et je ne me serais jamais inscrite au stage si ça n'avait pas été heu imposé par les programmes.

LF : D'accord, donc en fait, vous avez vu que dans les programmes, ça en contenait pas mal et vous vous êtes dit...

AL : Déjà je me suis dit qu'est-ce que c'est que ça parce que voilà et moi c'est pas quelque chose que j'avais abordé dans mes études, on n'en parlait pas à ce moment-là et heu bon ça me disait vaguement quelque chose, mais voilà, donc je voulais, c'est vraiment la nécessité imposée par les programmes, de moi-même ça ne me serait pas venu à l'esprit

LF : Alors est-ce que malgré tout la démarche a répondu à certaines de vos attentes ?

AL : Le stage ou XXX ?

LF : Heu la démarche géographie prospective

AL : Heu ... Alors pour le peu que j'en ai fait jusqu'à présent je dirais que... oui sur plusieurs points et ça rejoint ce que disait les formatrices lors du stage. Premièrement un intérêt de la part des élèves.

LF : Oui

AL : Voilà, on sent que il y a un intérêt parce que ça les mets en activité et ça les implique davantage dans dans voilà dans la géographie heu voilà une autre réflexion, plus plus plus plus.... j'ai envie de dire plus moderne, mais c'est pas ça, heu intéressante, qui amène les élèves à s'interroger autrement et à s'impliquer davantage.

LF : Donc ça au départ quand vous avez commencé à faire de la prospective, même avant le stage, c'est ce que vous attendiez de la prospective, ou vous n'attendiez rien heu spécialement ?

AL : Ben je voyais ça quand même comme un renouvellement des des des voilà, pédagogique, une autre façon d'aborder les choses voilà. Et c'est vrai que moi personnellement, j'ai toujours été intéressée par le fait d'essayer de de de mettre les élèves en situation.

LF : D'accord

AL : De réfléchir autrement en passant par le biais de l'imaginaire ou de l'imagination, donc c'est vrai que ça, ça me paraissait intéressant à la base.

LF : Donc par exemple en histoire, vous utilisez aussi ce procédé ?

AL : Oui

LF : En passant par l'imaginaire, l'imagination...

AL : Oui, c'est ça de se mettre dans la peau de, d'inventer un récit de se dire tiens je vais faire un jeu de rôles, des choses comme ça.

LF : D'accord donc ça rejoignait certaines pratiques et vous avez vu que vous pouviez les remettre en œuvre dans la géographie prospective?

AL : Oui voilà, fin ça me paraissait un peu flou, mais ça me paraissait possible, c'est comme ça que j'appréhendais la chose à la base et effectivement ce que j'ai pu constater c'est que les élèves à la base s'impliquaient davantage et que le côté imaginaire, le côté, comment ça va devenir le territoire demain, ça voilà, ça fonctionnait.

LF : D'accord. D'accord.

AL : Mais moi par contre il me semblait manquer d'outils pour leur faire faire ça correctement

LF : D'accord

AL : De façon plus approfondie, plus intéressante, plus riche

LF : Donc vous parlez d'outils....

AL : Ben heu de méthodes, de méthodes, parce que au cours du stage j'ai eu la sensation qu'on nous donnait vraiment une méthode pour faire de la géographie prospective avec les XXX pédagogiques

LF : D'accord, une méthode pour vous en fait

AL : Voilà une pédagogie de la géographie prospective

LF : D'accord. D'accord

AL : Et ça je manquais de ça.

LF : D'accord. Donc maintenant que vous en avez fait un peu (rire) en quoi la géographie prospective vous paraît-elle différente de la géographie ordinaire ?

AL : Alors elle implique plus les élèves, ça c'est clair et je pense que ça peut être encore plus vrai si on le fait de façon plus approfondie que ce que je n'ai fait 'fin j'ai été assez convaincu par ça d'après ce qu'ont pu dire les formatrices et d'après l'expérience que j'ai pu en avoir moi-même puisqu'elles nous ont mis elle-même en situation de faire de la géographie prospective.

LF : D'accord

AL : Heu heu donc heu voilà et je pense que pour aborder notamment des concepts et des notions de géographie, ça peut être quelque chose d'intéressant. Donc comprendre le fonctionnement d'une aire urbaine, hein les notions d'étalement urbain, heu le terme métropolisation, ben effectivement, je pense que peut-être les élèves peuvent plus toucher ça du doigt, approcher ça d'un peu plus près avec la géographie prospective, voilà. Par contre heu heu je trouve toujours difficile quand même de alors parce que telle que la méthode telle que moi je l'ai appréhendée lors du stage, ça part déjà pas mal, 'fin ça partait d'un diagnostic sur le terrain. Alors ça déjà, c'est pas faisable sur tout, parce que ils nous ont dit aussi qu'on pouvait faire de la géographie prospective sur le Brésil par exemple.

LF : Oui

AL : Alors évidemment, on ne va pas faire un diagnostic sur le terrain.

LF : Oui

AL : Donc du coup, le diagnostic entre guillemets, il se fait d'une autre façon que le diagnostic sur le terrain. C'est à dire avec des documents avec un documentaire, avec d'autres choses qu'on leur apporte. Donc il y a déjà tout un travail de de de rassemblement d'un matériel pédagogique qui me paraît assez lourd.

LF : Hum hum

AL : Heu... Voilà. Et puis ... il y a toujours malgré tout cette notion de jusqu'où on va et qu'est-ce que je vais faire de de ce parce que il y a un côté aussi qui est intéressant je trouve, mais qui est un peu effrayant de, ce que disaient bien les formatrices, on les on les on les fait réfléchir, on leur fait faire un diagnostic, on leur fait faire des hypothèses de ce que va devenir le voilà sous la forme d'un croquis, sous la forme d'un récit ce qui moi me parle plus personnellement, parce que je suis plus à l'aise avec le littéraire qu'avec le le cartographique.

LF : Oui

AL : Heu... mais ça va aller dans un sens que ... dont on ne sait pas ce qu'il va donner.

LF : Oui

AL : Voilà. Alors c'est intéressant, mais il y a un côté, voilà. Alors je pense vraiment que personnellement il faut que je me lance et que je je j'ose sur une séquence comment dire alors que j'essaie de faire quelque chose et ... j'y vais en on verra ce que ça va donner quoi.

LF : Donc si Alors si vous envisagez de le faire, ce serait sur quel type de séquence heu

AL : Alors j'ai plusieurs idées, il y a la séquence sur les aires urbaines

LF : Oui et donc à ce moment-là l'aire urbaine que vous choisiriez, ce serait une aire urbaine ? Ce serait quel type ?

AL : Ce serait quelle aire urbaine ou quel type ?

LF : Oui, quel type

AL : Alors par exemple j'ai eu depuis que le programme, fin pas le dernier changement de programme, mais le précédent, au départ, j'avais travaillé sur l'aire urbaine de Boulogne sur Mer. D'accord, j'avais hésité parce que ça me paraissait petit comme taille d'aire urbaine, j'avais demandé à l'inspecteur qui était en charge de notre bassin à l'époque, Stéphane Henry, son avis, il me dit si, si, on peut travailler sur l'aire urbaine de Boulogne, donc j'ai travaillé sur l'aire urbaine de Boulogne et heu ben, bon, ben je la connais forcément un peu plus c'est sûr et ça alors le problème de l'aire urbaine de Boulogne, c'est que ce n'est pas une aire urbaine qui fonctionne comme d'autres notamment parce que sa population a tendance à décroître et il y a beaucoup de départs.

LF : Oui

AL : Donc c'est un peu atypique en fait comme aire urbaine et en même temps il y a quand même beaucoup de d'immigration vers Lille, des choses qui peuvent être intéressantes à travailler et puis il y a surtout un gros projet d'aménagement réalisé par la ville qui peut amener à se poser la question. Est-ce que le pari qui est fait sur le tourisme est un bon choix ? Comment va évoluer l'aire urbaine de Boulogne demain ? Bon, voilà. Et en même temps, ça me paraît, je suis toujours gênée là par la taille. Dans les changements de programme, je me suis dit ça ne rentre plus dans le cadre, là c'est trop petit. Alors l'année dernière, je travaillais sur Bordeaux, mais je connais moins bien et ben si je travaillais sur l'aire de Bordeaux un jour là pour l'instant je suis un peu dans le flou sur ce que je pourrais faire par rapport à cette aire urbaine, même si là aussi il y a des projets d'aménagement ambitieux, il y a des Donc bon.

LF : Ce serait forcément en France ou... ?

AL : Ben dans le cadre du programme de 3^e oui. Forcément. Alors c'est vrai que j'ai tendance à penser beaucoup aux 3^e, mais cela dit heu ça pourrait éventuellement s'envisager peut-être sur un programme de 5^e parce que moi j'ai des 5^e. Là cette année j'ai des 5^e et des 3^e.

LF : Des 5^e et des 3^e. D'accord.

AL : Jusqu'à présent c'est des 6^e, mais là heu. Donc heu... Pourquoi pas, pourquoi pas heu la 5^e. J'ai du mal à.... Dans le programme de 3^e comme il n'y a vraiment la séquence notamment sur l'aménagement du territoire ça me paraît naturel, ça me paraîtrait naturel de faire de la géographie prospective. Dans le programme de 5^e, c'est... Les entrées ne sont pas des entrées de géographie prospective pure, c'est vraiment un outil qui sera utilisé pour faire passer un thème et une gymnastique d'esprit qui me paraît plus 'fin qui me pose plus question.

LF : D'accord. D'accord. Heu... Qu'est-ce que la géographie prospective peut amener aux élèves ?

AL : ... J'ai envie de dire plus d'autonomie.

LF : Oui

AL : Une meilleure appropriation des concepts et des notions de géographie, l'apprentissage aussi d'un travail de groupe, d'un travail ... collectif, d'apprendre à... à réfléchir ensemble, à travailler avec le compromis aussi. 'fin à dire voilà heu moi j'ai cette option, cette hypothèse, toi tu as celle-là. Alors soit on propose 2 hypothèses qui ne s'exclut pas, soit on arrive à trouver un compromis. Heu... oui voilà plus d'implication, plus d'appropriation. Que ça soit quelque chose qui, que la géographie moins soit quelque chose de lointain par rapport à eux. Quelque chose qui soit plus dans leur... Peut-être aussi une forme d'engagement citoyen.

LF : D'accord

AL : Hum

LF : Heu... Est-ce que vous pouvez développer sur une forme d'engagement citoyen ?

AL : Ben par rapport à leur ville

LF : Oui

AL : Par rapport à leur quartier voilà qu'est-ce que ...ils ont une vision en 3^e de la politique, voilà, assez lointaine où le travail du domaine du citoyen consiste à mettre un bulletin dans l'urne et encore si ça m'intéresse pas, je ne suis pas obligé de le faire heu... Ben leur expliquer par l'exemple de de l'implication de citoyens dans la géographie prospective sur la base de proposition d'élus que un citoyen peut faire beaucoup plus pour son quartier, pour sa ville que simplement voter le nouveau le nouveau maire ou le conseil municipal, quoi.

LF : D'accord

AL : Etre une force de proposition.

LF : Etre une force de proposition

AL : Même en temps que jeune d'ailleurs.

LF : ... Alors est-ce qu'il y a une lecture, un site Internet ou une formation qui vous a été utile ?

AL : Ben, la formation que j'ai faite, je l'ai trouvée très intéressante, vraiment. Très intéressante, très motivante voilà. Après c'est toujours le problème entre avec les formations, c'est qu'une fois qu'on est sorti de la formation et qu'on retourne dans sa classe, on se retrouve tout seul heu ben c'est pas évident de mettre en pratique, de réaliser un objet concret, de ...voilà. Mais je l'ai trouvée vraiment très intéressante. Et pleinement, fin, qui répondait pleinement à mes attentes, j'ai compris ce que c'était que la géographie prospective.

LF : Oui

AL : J'ai compris ce qu'on pouvait en faire en classe

LF : Oui

AL : Voilà après, j'ai envie de dire, il ne me manque plus qu'à franchir le pas, quoi. Parce que je reste quand même un peu malgré tout par rapport au fait que je sois

historienne de formation. J'ai plus de mal à innover pédagogiquement en géographie qu'en histoire en général.

LF : D'accord.

AL : Parce que j'ai toujours peur de ne pas avoir les heu... ouais, les les outils qu'ils faut, les connaissances qu'il faut heu voilà

LF : Heu avez-vous réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?

AL : (Rires) Non, non... non, c'est ... heu parce que au départ je me disais oh ! là ! là ! C'est quoi ce truc fumeux où il s'agit d'imaginer ce que va être le territoire dans 20 ans ou dans 40 ans. Heu en même temps, ça me titillait quelques part parce que moi j'aime bien écrire et j'aime bien l'aspect littéraire de nos matières heu effectivement le stage m'a conforté dans l'idée qu'il y avait une part de narration qui était importante et ça ça m'intéressait parce j'aime bien l'idée de de d'inventer des his 'fin de raconter quelque chose et que ce soit un moyen pour faire écrire les élèves ou pour leur faire raconter tout court, ça XXX de rien je trouve ça intéressant, mais heu malgré tout c'est vrai qu'il y a un côté qui reste, voilà est-ce que on ne peut pas non plus, 'fin la géographie prospective ne peut pas être que de la pure narration fictive, il faut que ça se base quand même voilà sur des concepts de géographie, sur la connaissance d'un espace, ses évolutions, il faut que ça reste plausible. Effectivement il ne faut pas que ça parte sur la lune, quoi, hein. Moi quand j'ai fait, j'ai fait travailler des élèves sur un projet d'aménagement à dans les territoires d'outre-mer. Il y en avait un c'était en Guyane et l'autre à en Martinique je crois, 'fin l'une des 2 Antilles et heu il y a des élèves qui ont imaginé des trucs voilà des ponts aériens qui reliaient telle île au continent américain pour qu'il y ait plus de lien avec le avec des choses assez...

LF : Un pont aérien, comme une sorte de métro en fait ?

AL : Oui oui un peu voilà entre les Antilles et le continent américain

LF : Et la Floride ?

AL : Oui, c'est ça. C'est ça. Parce que les documents qu'ils avaient montraient le problème de lien entre les DROM et leur territoire d'appartenance géographique.

LF : Oui

AL : Beaucoup de liens avec la métropole, mais peu de liens avec leur milieu, leur région, en l'occurrence, l'Amérique, les Caraïbes, donc du coup moi aussi quand j'ai fait ça en plus c'était avant le stage, bon qu'est-ce que je fais de ça, parce que d'un côté, moi je me dis qu'il ne faut pas les brider non plus dans leur imagination et en même il faut qu'on reste dans le domaine de la géographie, donc dans le domaine du possible, malgré tout. En même temps, nous c'est vrai que dans le stage, on a fait, on a imaginé, c'était Moulin.

LF : Oui

AL : Vous connaissez bien le stage ? On a fait un diagnostic et un schéma prospectif, 'fin un projet sur Moulin, sur le quartier de Moulin.

LF : Oui, je connais bien oui, moi j'enseigne au collège Franklin et j'ai travaillé sur le quartier de Moulin oui

AL : Et bon, on a fait des choses. Imaginer une rébellion, une sécession, un quartier qui devient autonome.

LF : D'accord

AL : Par rapport à ben qui devient une commune.

LF : D'accord

AL : Voilà, mais bon, mais comme on est quand même prof. d'histoire-géo, on est quand même retombé, 'fin on a justifié nos nos choix, mais ça peut être quand même quelque chose qui peut être considéré quand même comme délirant par d'autres ?

LF : Est-ce qu'on vous a montré la frontière urbaine ? En fait au sein même de la ville délimitée par le parc Jean-Baptiste Lebas

AL : Ouais, Ouais par l'autoroute

LF : Oui, oui, oui

AL : Oui et puis on est partis dans les choses qui nous faisaient plaisir d'un point de vue politique.

LF : D'accord

AL : C'était juste au moment des élections présidentielles alors voilà il y a avait des projets très macroniens (rire) des projets très mélenchonistes (rire)

LF : D'accord

AL : Mais c'était alors voilà, bon les élèves ne vont pas forcément avoir ce genre de projection, mais en tout cas ils peuvent eux plus de leur point de vue de leur projet d'ado, bon j'ai des 3^e, partir sur des choses d'un peu futuriste, d'un peu moderne. Alors si j'ai fait un autre heu c'est vrai que j'y repense maintenant, j'ai fait un autre projet heu avec les 6^e sur la ville de demain.

LF : Oui

AL : Il y a cet aspect, il y a un chapitre hein sur la ville de demain. Et donc là, je leur ai fait dessiner la la ville qu'ils imaginent pour demain. Alors c'est pareil, les 6^e ils sont partis dans des trucs alors c'était soit la ville extrêmement futuriste où tout se fait par commande vocale, voilà. Ou alors la ville du bonheur avec que des que des où il n'y a plus de guerre.

LF : D'accord

AL : Les gens sont tous gentils les uns envers les autres, il y a des animaux partout, des fontaines de Nutella....

LF : D'accord

AL : (Rire) Donc heu bon, ce n'était pas inintéressant. Il faut dire que j'ai vu avec cet exemple-là comment on pouvait effectivement partir ensuite de leurs élucubrations entre guillemets pour heu pour voir ce qui effectivement aujourd'hui amène à l'idée d'une ville moderne et ce qui voilà, on est parti du problème, oui la ville du bonheur parce que, aujourd'hui ce n'est pas la ville du bonheur. Voilà. Maintenant comment arriver concrètement à peut-être un peu plus. Donc pour revenir à ce que vous dites heu heu c'était quoi la question déjà ?

LF : La question c'était avez-vous réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?

AL : Voilà donc comment aller dans le récit jusqu'où laisser l'imagination, laisser libre cours à l'imagination des élèves comment jusqu'à quel point cadrer le le le scénario, oui le scénario qu'ils ont à bâtir. Voilà. Mais après il faut simplement que je me lance pour arriver moi-même à trouver des réponses à ses questions hein parce qu'un stage ne peut pas tout apporter non plus. Faut essayer aussi.

LF : Alors est-ce que la démarche pédagogique est différente ? Par rapport à ce que vous faites d'habitude heu ?

AL : Oui dans le sens où on vous laisse un peu plus heu La grosse différence, c'est de ne pas savoir où ça va 'fin. Que justement il n'y a pas un point de départ et un point d'arrivée très fixé et très clair et c'est intéressant parce que c'est vrai que moi comme d'autres , mai peut-être particulièrement, j'ai peut-être tendance à à à ce que, à cadrer trop le discours et à laisser peu de marge de manœuvre à l'élève pour partir dans des choses que je n'avais pas prévu quoi. Donc heu..., oui c'est différent, parce que ça laisse plus d'autonomie aux élèves et donc ça met le professeur dans une situation qui est peut-être moins confortable, mais qui est peut-être plus celle du pédagogue qui accompagne que du de l'enseignant de cours magistral qui enseigne un discours tout fait.

LF : D'accord. D'accord.

AL : Je dirais que pour moi c'est ça la principale différence

LF : Heu est-ce que la géographie prospective pour vous c'est forcément en groupe où ça peut se faire de manière individuelle ?

AL : Non, ça peut se faire de manière individuelle, je trouve intéressant

LF : Il n'y a pas de forme imposée en fait ?

AL : Non, non, non. Je trouve que ça peut effectivement. C'est intéressant d'ailleurs de faire les 2, je pense. C'est à dire de faire appel à la voilà à l'imagination et à la réflexion propre à chaque élève et en même temps de les faire aussi travailler en groupe pour mettre en commun leur réflexion.

LF : Alors quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ?

AL : Ben je pense que c'est un renouvellement 'fin déjà d'un, c'est comment dire mettre au diapason l'enseignement de l'histoire-géographie, enfin en l'occurrence de la géographie et l'évolution de la géographie universitaire. C'est un renouvellement de la pédagogie et c'est heu peut-être par une plus grande implication des élèves dans la géographie une plus grande compréhension des concepts, des notions de géographie.

LF : D'accord, d'accord. Quelles qualités devra avoir le citoyen de demain ?

AL : Ben, à mon sens il devait être ... plus engagé, plus investi qu'il ne l'ai actuellement, moins passif, plus actif, plus ... et pour ça il a besoin d'outils, ne connaissances sur heu... voilà sur son territoire sur, à différentes échelles... Plus d'empathie aussi d'ouverture, mais surtout plus d'engagement, plus d'implication.

LF : D'accord.

AL : Comme je l'expliquais. Parce que et je m'inclus dedans parce que notre démocratie elle souffre de notre passivité trop confortable de citoyens du XXIe siècle, qui avons tout ou beaucoup de choses et puis du coup... Je pense que, enfin, moi

personnellement, je pense que la démocratie a besoin d'être renouvelée et dans cette démocratie nouvelle, il faut que le citoyen, il y ait beaucoup plus de choses qui se décident au niveau local, dans des groupements citoyens. Et moi ça m'a semblé très intéressant dans cet exercice de géographie prospective qu'on a fait dans le stage que cette sensation de faire partie d'un groupe, d'une communauté, en l'occurrence on imaginait être voilà des habitants du quartier Moulin qui réfléchissait à son propre destin.

LF : D'accord

AL : Et je trouve ça ...important et je pense qu'on ne fera pas l'économie de ça.

LF : D'accord. Dernière question, est-ce que vous pouvez me résumer, me raconter votre séquence de géographie prospective sur l'outre-mer ?

AL : Telle que je l'ai faite ?

LF : Ouais, telle que vous l'avez faite.

AL : Heu... Bon c'était assez limité hein, j'ai parce que voilà je ne savais pas trop jusqu'où il fallait aller, donc heu. C'était une petite séance d'une heure toute simple où ...on avait vu en classe un exemple d'aménagement du territoire, l'exemple de la route littorale à la Réunion.

LF : Oui

AL : Et heu donc ça nous a permis de voilà poser qu'est-ce que c'est qu'un aménagement. Il y a un objectif, il y a des acteurs, voilà, il y a un moyen et des citoyens, 'fin des gens qui sont pour, qui sont contre et ensuite, donc en groupe, j'ai proposé aux élèves de, je leur ai dit vous êtes vous êtes membres du ...de la collectivité territoriale, alors c'était où de la Guyane, ou de la Martinique je ne sais plus ou de la Guadeloupe, l'un des 2 et vous avez, vous recevez une subvention de la de l'Union Européenne en tant que territoire éloigné. Qu'est-ce que vous faites avec cette subvention. Le but de cette subvention, c'est de réaliser un aménagement pour participer au développement donc ils avaient quelques documents, dont ils devaient prendre connaissance, sur

lesquels ils devaient prendre des notes, qui résumaient un peu les enjeux des territoires. C'est à dire quels atouts, quels problèmes. Je leur avais dit ça voilà un tableau à double entrée, quels sont les atouts de votre territoire, quels sont les difficultés qu'il rencontre, ses fragilités et à partir de ça donc avec cette aide de l'Union européenne, vous avec la possibilité de réaliser un aménagement quel va être l'aménagement que vous allez réaliser pour mettre en valeur les atouts et en même temps essayer de trouver une solution au problème que rencontre votre territoire. Donc ensuite, ils se sont mis par groupes de 3-4, ils ont lu les documents ensemble, ils ont pris des notes. Ils ont fait ce tableau et ensuite ils ont réfléchi au projet et à la fin de l'heure ils sont venus présenter devant leurs camarades le projet qu'ils avaient ébauché.

LF : D'accord

AL : C'était très succinct, c'était court. Le programme de 3^e, le problème c'est qu'on n'a pas beaucoup de temps et moi ce qui m'effraie aussi par rapport à la géographie prospective c'est que ça peut-être très très chronophage et que on ne sait pas forcément à l'avance combien de temps va prendre une séquence. Enfin, tout dépend de ce qu'on demande aux élèves. Voilà.

LF : D'accord. Ben merci beaucoup, c'est très intéressant, ça recoupe plein de choses que je suis en train d'étudier de voir c'était vraiment intéressant.

4.2.7 Alceste

LF : Laurence Fouache (intervieweuse)

A : Alceste

LF : Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

A : Collège

LF : Depuis combien de temps enseignez-vous la géographie ?

A : Ça dépend. 2001 en titulaire et septembre 2000 en contractuel.

LF : D'accord. Aimerez-vous enseigner plus ou moins de géographie ?

A : Plus de géographie, oui. Sur le terrain plus. Ouais.

LF : Plus ?

A : Oui

LF : Pourquoi ?

A : Ben euh. Dès qu'on touche le concret le concret, l'espace vécu des gamins, ça rentre bien.

LF : D'accord.

A : Donc heu... là sur deux sujets comme l'urbanisation dans le monde et puis heu psch... En 3e là, heu les aires urbaines, dès qu'on prend euh dans le coin la porte Nord entre Bruay et Béthune ou Lillers ou la métropole lilloise, ben ça rentre mieux avec Google Earth etc., mais en plus euh quand on fait appel à ce que, ce qu'ils pratiquent le samedi après-midi sans doute avec les parents quand ils vont faire les courses quoi.

LF : D'accord donc quand on fait appel à leur vécu ?

A : Tout à fait

LF : Voire à leur quotidien.

A : Hum.

LF : Heu... Trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie ?

A : Que l'histoire ?

LF : Oui. Ou que l'EMC ?

A : Plus facile je sais pas. Euh je crois que j'ai du plaisir dans les deux donc c'est peut-être pas, ce n'est peut-être pas mon critère heu je pense que ... On peut surprendre les gamins à avoir plus une leçon plaisir en géographie qu'en histoire.

LF : D'accord.

A : Mais bon c'est peut-être parce que je suis un géographe de base.

LF : Peut-être.

A : Voilà.

LF : Oui

A : Tu voulais qu'on regarde plus près ?

LF : Oui (digression du fait du bruit environnant). Heu alors quels sont selon-vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

A : Euh les points forts, c'est quand on fait allusion à l'espace vécu, bon il y a euh y a un bon retour. Les points faibles heu avec vu que quand même dans mon bassin il y en a quand même beaucoup qui ne bougent pas très loin...

LF : Oui ?

A : Lille pour beaucoup c'est quand même un c'est très abstrait quand même hein ? Heu c'est leur capacité d'abstraction et à généraliser au-delà de ce, de ce qu'ils connaissent.

LF : D'accord, la capacité d'abstraction.

A : Oui. Et généraliser voilà ouais.

LF : Et conceptualiser ?

A : Oui, oui, oui euh. De leur parler de Londres, euh c'est très abstrait, si on dit que ce qui se passe à Londres, c'est heu ce qui se passe à la porte Nord heu en terme d'étalement urbain etc., ça leur parle plus, ça leur parle plus si euh si on va chercher un exemple local.

LF : D'accord.

A : Si c'est juste Londres point euh, ça passera pas.

LF : D'accord.

A : Donc euh il faut vraiment euh il faut vraiment aller chercher sur l'espace vécu, ils ont plus de réflexes.

LF : Heu c'est parce qu'en fait, ils ont du mal à s'emparer des outils géographiques... ?

A : Oui, oui

LF : De la carte, la photographie ?

A : Oui, oui, de la carte, la photo aérienne marche très bien.

LF : D'accord.

A : Google Earth c'est très bien. J'aime bien Géoportail, mais on n'a pas l'usage, on a pas les droits les droits au collège, donc euh.

LF : D'accord

A : Faut qu'on s'adapte. Ça reste juste google earth. C'est déjà bien. Faut bien travailler euh l'espace vécu, puis après aller ailleurs quoi.

LF : Ouais. Heu alors qu'est-ce qui vous a convaincu au départ de faire de la géographie prospective dans les cours ?

A : Qu'est-ce qui m'a convaincu ? Euh (silence). Ben, je dirais il y a deux choses. Une chose concrète dans mon collège, c'est que heu j'avais ma collègue X qui était très, qui était très portée là-dessus et qui a, qui a proposé une sortie à sur Roubaix, sur Roubaix Tourcoing pour euh voir tout le nouveau quartier qui se faisait autour de Kipsta euh, j'ai perdu le nom du quartier d'ailleurs.

LF : C'est le quartier de l'Union.

A : Le quartier de l'Union merci et donc heu...C'était c'était le côté pratique de la sortie. Bon, moi je suis convaincu des sorties. Mais c'est vrai que là elle avait, en ayant tous les contacts qu'elle avait sur place, c'était quand même quelque chose qui permettait de euh sur une journée de toucher beaucoup de choses, le transport doux, le euh, la transformation d'un quartier, heu... vu par les élèves. Enfin encore une fois, c'est leur mettre du de l'espace vécu sous les yeux.

LF : D'accord, d'accord

A : Fin'. Pour eux, c'était pas du vécu, mais, fin' sur le jour même c'était du vécu, mais au moins ils... Il y avait vraiment un côté très concret, très pratique.

LF : D'accord.

A : Mètre par mètre, on parcourait des des des choses que l'on nommait en commençant par la gare Lille Flandres en allant jusqu'à la gare Lille-Europe, en prenant le tram euh métro jusqu'à Roubaix heu la marche à pied de la sortie du métro jusqu'à

jusqu'au quartier de l'Union où il y avait quand même un... je dirais quelque chose comme 800 mètres à pied, donc euh mine de rien en euh, ça en mettait pleins les yeux quand-même. Donc ça n'a pas toujours marché, mais il y avait un côté, voilà. Cette sortie-là qu'on a faite au moins deux ans si c'est pas trois et puis euh de toute façon heu nous euh à l'échelle de la commune, quand il s'agissait de faire de l'espace vécu euh pour leur montrer la commune heu... les choses concrètes euh qui existaient déjà, on parlait des quartiers qui continuaient euh qui évoluaient et que dans quelques années, ça changera sans doute etc., euh, il y avait quand même pas mal de gamins qui ne sont pas très scolaires qui euh qui accrochaient bien dessus.

LF : D'accord

A : Euh. Il refroidit [mon café] vous devriez en prendre quelques gorgées entre deux.

LF : (Rires) D'accord. J'aime vraiment le café, je peux le boire très chaud, très froid.

A : Ah bon.

LF : Pas de soucis. Euh en quoi la géographie prospective vous paraît-elle différente de la géographie ordinaire ?

A : Ben ça montre aux euh aux enfants que euh finalement à leur échelle, il y a beaucoup de choses qui peuvent se décider, euh oui à l'échelle locale, à l'échelle du vécu des parents, à l'échelle de la commune. Euh que c'est pas simplement, enfin moi je dis toujours la géographie c'est des leçons qui vieillissent, qui sont pas faites pour vieillir comme en histoire et donc euh que, à partir du moment par exemple s'il y a des parents qui sont euh, au conseil municipal etc., ils peuvent avoir directement une influence sur euh sur l'école primaire dont les élèves du collège sont sortis et leur faire comprendre que pour les certaines décisions dans leur école primaire qui ont eu lieu parce qu'il y a des euh y a un conseil municipal qui s'est réuni, que on a décidé de l'acheter (inaudible) etc. et que donc quand il s'agit d'agrandir l'école ou de refaire une

école euh ou d'agrandir justement un quartier du village euh, bref c'était de la géographie de d'aujourd'hui mais aussi de demain, euh oui il y a un côté euh ça permet de leur faire comprendre que euh oui des choses qu'on peut décider aujourd'hui qui auront des fruits demain, c'est ça qui est intéressant.

LF : D'accord.

A : OK notamment dans le coin, ce qui était encore plus concret, pour certaines familles, une chose certaine c'est une trois communes où on recrute, c'est qu'en septembre 2002, il y a eu des inondations et donc l'intercommunalité a été secouée par des grosses euh des gros mouvements d'humeur de riverains et donc qui réclamaient des mesures contre les inondations, et donc on a eu la construction des bassins de rétention etc. Donc, il y a des parents qui étaient impliqués dans les conseils municipaux d'autres qui étaient plutôt impliqués dans les associations euh municipales donc il y avait quand même des choses qui qui résonnaient donc euh bien voilà septembre 2002 il s'est fait ça, donc la prochaine année sera peut-être ça euh, en ce moment c'est plutôt euh, je reviens sur le coup sur l'organisation, c'est pas en, 6e du coup, ça en 4e moi je m'en sers pas mal, on fait l'urbanisation du monde euh, je leur explique avec la zone commerciale qui est en train de toucher une partie par rapport à un rond-point, toute une partie qui est déjà occupée euh, voilà euh, dans les 10 prochaines années c'est clair que les champs qui sont l'autre côté du du rond-point, ben sans doute que ça va être construit.

LF : Oui.

A : Dans la zone commerciale donc voilà je dis ça, ça se décide maintenant c'est peut-être dans 5 ans ou dans 10 ans.

LF : D'accord.

A : Mais c'est vraiment à chaque fois, géographie prospective et puis euh espace vécu et puis euh ouais leur leur espace à eux.

LF : D'accord. Donc pour vous euh géographie prospective ça se fera forcément sur espace sur l'espace proche ?

A : Pour faire passer, pour le faire passer aux élèves, oui.

LF : Oui.

A : Euh même en 3e parce que autant y a des gamins qui auront bougé mais là je je m'adresse à 1/5e de la classe ou d'autres, si on n'est pas sur du vécu euh.

LF : D'accord.

A : C'est pas évident.

LF : Alors qu'est-ce que la géographie prospective peut amener aux élèves ?

A : (silence) Y a une portée éducation civique justement, leur faire comprendre que ils ont la possibilité de d'agir sur leur espace euh leur espace proche avec euh, par le biais soit des associations soit par le biais de du conseil municipal quand ils seront citoyens.

LF : D'accord.

A : Première chose. Que euh que leur faire comprendre que euh l'espace qu'ils connaissent aujourd'hui n'est pas forcément l'espace qu'ils connaîtront demain. Qu'il peut y avoir des améliorations ou au contraire des des des des.

LF : Dégradations ?

A : Dégradations merci. Bon euh là en ce moment hum leur faire comprendre par exemple par rapport au climat et à la prospective le climat je crois qu'il m'a dit bah alors faire comprendre que Trump il est plutôt il est sceptique là-dessus et que donc euh une certaine orientation depuis fin 2015 qui pourrait être bloquée euh par ce personnage-là, euh ça peut changer notre géographie de demain euh voilà. Mais je dirais que quand on parle de Trump et le fait qu'il ait, euh qu'il n'aille pas dans le sens de la conférence de Paris, euh ben c'est pareil, je repense à 1/5e de la classe. Euh l'abstraction et le

recours à la à l'actualité, elle est quand même pas évidente. Je veux dire Trump pour les gamins, c'est c'est un guignol, mais leur faire comprendre sur le fond pourquoi il peut être pris sérieusement plus que pour un guignol, mais pour quelqu'un qui pèse sur la géographie de demain euh, là l'autre jour sur une classe de 3e, euh je sais pas combien j'en ai touchés.

LF : D'accord.

A : Puisqu'il y en a beaucoup qui qui résument Trump à sa marionnette si je...

LF : Oui.

A : Donc euh la géographie prospective euh, ça ça me parle, ça parle a quelques élèves mais ouais c'est euh c'est une petite graine qu'on sème mais qu'est-ce qu'il en est vraiment dans la tête des élèves, euh difficile à vérifier quand même.

LF : Alors est-ce qu'il y a une lecture qui vous a été particulièrement utile, à part ce livre euh.

A : Non. Alors écoutez euh, là, je vais être honnête, j'ai pas potassé euh, j'ai pris le euh.

LF : Lecture, ça peut être site Internet, ça peut être euh c'est large hein ?

A : Au sens large ouais euh moi je suis plutôt sur euh , le journal Le Monde, y a souvent eu des articles sur tel ou tel quartier d'une ville évoluée, donc des fois ce sera les pages éco, ou sur les pages généralistes du week-end, euh en général ça tient sur 2 colonnes euh, ça fait un zoom sur un quartier de telle ou telle métropole qui est, qui change euh.

LF : Ouais.

A : Oui sur des éléments un peu concrets lus dans la presse que euh de lecture universitaire.

LF : Avez-vous réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?

A : Non. Mais bon je sais pas euh j'ai pas en tête de questions euh non.

LF : Ça vous paraît encore compliqué à mettre en œuvre ?

A : Ah non compliqué euh non parce euh, d'un point de vue scientifique on n'atteint pas l'idéal mais on faisait euh, c'était déjà bien.

LF : Oui oui.

A : Moi j'aurais euh euh ça choquera peut-être des gens qui sont au niveau de l'inspection mais si on touche les élèves avec euh avec une géographie concrète euh, je trouve qu'on a atteint un but vis-à-vis des élèves, en tout cas au collège hein. C'est pas évident, il se trouve qu'il y a certains élèves plutôt faibles qui iront pas forcément au lycée général qui peuvent se montrer sensibles à ça. Donc euh j'ai remarqué sur le sur les thèmes euh qu'ils souhaitaient euh en 6e sur la géographie prospective euh le chapitre spécifique euh ça marche avec les élèves euh bien mais euh en 3e quand on évoque euh les possibilités d'aménagement euh ça touche, euh si on cherche pas à faire à leur faire faire un travail précis euh avec production écrite euh mais vraiment d'être dans l'échange euh on peut avoir la participation d'élèves qui honnêtement sont d'ordinaire peu intéressés.

LF : D'accord.

A : Je lui trouve cette vertu-là à la géographie prospective.

LF : Donc pour toi c'est surtout en ce qui concerne l'intérêt des élèves ?

A : Ah oui oui oui.

LF : Réussir à les raccrocher ?

A : Ah oui oui oui oui.

LF : Mais aussi réussir à leur montrer qu'ils peuvent avoir une implication de citoyen ?

A : Oui absolument. Ou même bien concrètes avant même citoyen, euh je parle souvent euh vos parents ils ont peut-être fait construire où ils vont faire construire ils sont en train de faire construire leur maison. Donc je leur parle des plans euh comme en plus en techno il y a tout l'aspect domotique, là ils ont tout un chapitre là-dessus, donc moi je rebondis sur ce que fait mon collègue en techno, dire que bon écoutez vos parents se sont fait construire, bon ils ont bien dû faire ça, ça et ça. Ah oui moi m'sieur ils ont fait ça, ils sont en train de construire là et du coup ça ça résonne, et faut vraiment que ce soit ouais pratique et ça marche.

LF : Alors est-ce que la démarche pédagogique est différente ?

A : Je n'ai pas moi personnellement développé une pédagogie différente.

LF : D'accord.

A : Pour la géographie prospective.

LF : D'accord.

A : Je suis plutôt dans le cours dialogué et je trouve que c'est comme ça que ça marche le mieux.

LF : D'accord.

A : Euh pppff on cherche pas forcément bien des gamins sur du euh purement euh du de la production écrite. Si la production écrite euh classique enfin on cherche à chaque fois euh non ça les ennuie.

LF : D'accord.

A : On en perd alors que là on a euh une image euh. Là je reprends l'exemple de la porte nord entre le bureau et Béthune c'est que vraiment la grande zone activité

commerciale qui est en train de pousser en ce moment, ils voient tous à quoi ça correspond.

LF : D'accord.

A : Et donc euh là c'est tellement facile de les faire réagir dessus, c'est quand même euh ouais bah je dirais c'est en ça qu'elle est originale la démarche. Euh on peut jouer sur le spontané, puis peut-être sortir un peu du de la production ou le paragraphe ou la carte mentale d'un euh pardon je suis un peu, je sature un peu des modes des modes pédagogiques en ce moment. Euh là la carte mentale à toutes les sauces aujourd'hui je commence à faire des boutons. Euh même si c'est bien de temps en temps, la généralisation donc là, si on peut jouer un petit peu sur le côté spontané que les gamins peuvent avoir, ben on en garde le plus.

LF : D'accord.

A : Et justement parce que c'est le moment de la géographie prospective, euh c'est c'est bien.

LF : Alors quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ?

A : Au point de vue scientifique euh ou au point de vue scolaire ?

LF : Scolaire ?

A : Ben faire comprendre aux élèves que ils peuvent être acteurs de leur de leur euh de leur espace de demain.

LF : Oui.

A : Euh c'est résumé en une formule.

LF : D'accord. Dernière question du questionnaire, quelle qualité devra avoir le citoyen de demain ?

A : Et bien s'intéresser euh au débat d'aménagement quand c'est le moment, et non pas râler après coup. Mais bon ça renvoie tout ça renvoie un contexte plus large euh

c'est comme pour les élections quoi j'dirais, celui qui va pas voter il n'a pas le droit de se plaindre des résultats des élections. Voilà c'est un peu pareil euh l'aménagement ça doit intéresser tout le monde, ben au moins où les questions se posent, ceux qui s'intéressent et pas toujours dire non et râler euh. 10 mois, 12 mois de travaux pour tel aménagement ça peut être beaucoup de soucis sur le moment mais que pour les années qui suivent, ça peut être une belle embellie pour la ville de demain ou quoi.

LF : D'accord.

A : Et là j'essaie de leur faire comprendre, bon moi je suis pas trop content à titre personnel du projet qui est mené maintenant euh, mais je leur fais comprendre par exemple que le projet de bus, qui au départ devait être un projet de tramway, sur l'agglomération Béthune-Bruay, euh ben ça s'est décidé sur ces dernières années ; Visiblement, les élus ils ont eu peur de certaines franges de population, ils commencent à dire oh non, ça va nous pourrir la vie pendant plusieurs mois. Du coup, ils se sont rabattus sur un projet moins cher, moins ambitieux et bus à grosse capacité, et leur faire comprendre que oui ben là il y a des travaux mais c'est quand même pour faciliter le transport collectif euh, éviter de prendre la voiture, moins polluer etc. Et je leur dis, j'essaie de leur faire comprendre que bon il faut pas simplement râler, mais quand on pose la question aux gens et que les gens s'y intéressent pas, puis quand c'est là, les gens ils râlent. Pendant que ça se fait, les gens ils râlent, mais bon y a quand même des moments où les gens sont consultés, il faut s'y intéresser et euh et je donne l'exemple des brochures euh intercommunales qui sont distribuées dans les boîtes aux lettres, où je dis euh ça vous le recevez à la maison, qui euh, qui à la maison le lit ? Dans les gamins personne, et puis euh souvent les gamins ils disent ah ben de toutes façons ma mère, elle les jette avec les prospectus publicitaires. Alors ça arrive en même temps que les prospectus publicitaires, et les gens ils s'intéressent pas. Il râlent après mais pas avant et pendant.

LF : D'accord.

A : Voilà.

LF : D'accord. Donc si je résume, un citoyen qui s'intéresse à son espace, euh et qui comprend finalement l'intérêt général, qui peut le gêner pour un moment mais qui par la suite va comprendre que euh.

A : Oui.

LF : C'est pour un mieux euh.

A : Oui.

LF : D'accord. Et bien merci beaucoup pour toutes les réponses aux questions.

4.2.8 Irène

4.2.8.1 Transcription de l'entretien avec Irène

Irène : J'ai été familiarisée grâce à XX (formatrice) avec qui je travaille et qui est ma bonne amie et qui m'a fait découvrir cela, parce qu'elle a travaillé avec madame Malabre (inspectrice) là-dessus, elle a fait des affiches etcetera... Bon bref. Elle a fait un travail sur la friche, elle a dû t'en parler

Intervieweuse : Oui

Irène : Donc, j'ai découvert ça. J'ai trouvé que c'était très intéressant surtout comme au rapport à la citoyenneté.

Intervieweuse : D'accord

Irène : Tu vois. Moi ce que j'aime beaucoup c'est... heu... formation du citoyen heu... et compréhension qu'on a un rôle à jouer sur notre territoire, nous tous et je trouve que faire ça avec les enfants c'est intéressant. Alors voilà comment moi j'ai introduit la chose, mais tu vas voir. J'ai pas, ça c'est pas heu... retranscrit heu à travers un cours type diaporama. Alors je vais chercher dans mes dossiers... Tu peux couper les blancs, parce que moi, le temps que je trouve ses trucs là, moi je ne suis pas douée

Elle cherche dans son ordinateur

Voilà habiter la ville de demain. Alors j'ai travaillé longuement sur la ville avec les enfants avec mes 6^e et nous avons travaillé sur Sao Paulo.

Intervieweuse : D'accord

Irène : D'accord ? Et nous avons travaillé sur un travail au long cours. Peut-être que j'aurais dû commencer par ça d'ailleurs. J'aurais dû te montrer rapidement très rapidement

Elle cherche dans son ordinateur

On a vu ensemble ça, c'est traditionnel.

Intervieweuse Attends. Je peux... Non, non, juste pour relever un peu, sinon je...

Irène : D'accord.

Intervieweuse Je ne vois pas tout

Irène : Donc on a travaillé heu...

Intervieweuse : Donc en fait tu commences par le concept tu leur présentes le concept de ce que ça veut dire d'habiter ?

Irène : C'est eux qui le sortent

Intervieweuse C'est eux ? Tu leur dis qu'est-ce que ça veut dire qu'habiter ?

Irène : Et on le construit, voilà. Après- par rapport à leurs révisions de CM2.

Intervieweuse : D'accord.

Irène : Parce que ça c'est des choses qu'ils ont vues en CM2.

Intervieweuse Donc...Tu...

Irène : Je reprends ce qu'ils ont...

Intervieweuse : Tu remobilises leur connaissances ?

Irène : Leurs connaissances voilà D'accord et après on travaille sur sur Paris là c'est une simple étude de documents, d'accord ? Que je corrige et que l'on fait ensuite sous forme de.... les grandes idées sur habiter, on les ré exploite là. Bon, mais bon, ben là

Paris c'est pas là-dessus que j'ai ré exploité le machin. Enfin, OK, mais bon, ça c'était de l'A.P. Donc Sao Paulo, on a travaillé très longuement sur Sao Paulo et on a vu tout de sorte de problème de Sao Paulo, hein, en détail et puis on a travaillé sur le plan de Sao Paulo, on a Ils sont allés sur Internet, ils ont cherché des images de quartiers. Est-ce que vous pourriez vivre dans ce quartier là ou pas qu'est-ce qui vous plaît, qu'est-ce qui vous plaît pas. J'ai commencé déjà à les sensibiliser à des choses qu'on pourrait peut-être modifier dans la ville à travers ce thème-là. Je ne sais pas si je me fais comprendre ? Alors là, il y a beaucoup d'images, parce que ce sont des images que les enfants ont prélevées. Et on a l'oral, ils ressortaient. D'accord c'est pas moi, fin j'ai repris leurs images.

Intervieweuse D'accord.

Irène : A l'issue de travail en salle heu informatique

Intervieweuse D'accord.

Irène : Ils ont fait eux même les titres et après ils disaient les avantages ect. Voilà. Ils avaient fait une recherche sur ce bâtiment. Voilà. Bidonvilles. Voilà. Une fois qu'on a fait tout ça. Là après Sao Paulo, j'ai fait aussi un peu sur l'histoire de Sao Paulo là. Les modifications de l'avenue Paulista etc. On a fait tout un truc sur la ville. On a beaucoup travaillé sur la ville. C'est des photos sur l'avenue Paulista. Voilà bon, ça c'est Pfff. Alors, une fois qu'on a fait ça, donc on a suivi sur celui-là. D'abord je leur demande quel âge auras-tu ? pour qu'ils se positionnent dedans

Intervieweuse :D'accord. Alors pourquoi tu as choisi 2030 ? Est-ce que tu avais une raison ?

Irène : Pourquoi 2030 ? Parce que je voulais qu'ils ne se projettent pas dans un avenir trop lointain pour eux

Intervieweuse : D'accord

Irène : Parce que le temps chez les enfants, c'est vite heu un brouillard. D'accord ? On s'en rend bien compte que ça soit dans le passé où dans l'avenir. Ça se projette.

Quelqu'un de 30 ans pour eux c'est déjà presque un vieillard, quand ils sont en 6^e. Donc j'ai voulu ne pas aller trop loin. Donc j'ai voulu par rapport aux enfants, en fonction de l'âge qu'ils avaient dans la classe, ben voilà, ça te fera quel âge ? On écrivait au tableau et ils ont répondu dans leur cahier. Ben j'aurai cet âge-là. Alors là, ils n'avaient pas ces images-là, du tout, du tout.

Intervieweuse :D'accord

Irène : Parce qu'en fait, il faudrait que je le fasse avec l'anim. Comment on fait avec l'anim ? Comme ça du coup alors d'abord ils ont ça. Oui c'est ça. D'abord ils ont ça. Ensuite ils ont ça et on parle

Intervieweuse D'accord

Irène : Et après je leur dit ben voilà, il y a des projets qui se font

Je leur montre oh ! Là ! Là ! et après c'est l'excitation. Je leur dis... Ah ! Ben on sera pas si vieux en 2030. Ils ont la vingtaine, début de la vingtaine. Et puis, ah ! voilà ! ça pourrait être des choses comme ça. Oui. Et puis, donc je les ai. Vous vous souvenez de ça qu'on avait construit ? Et je les ai mis en atelier

Intervieweuse Hum hum

Irène : Et heu à chacun des groupes il y avait une fonction

Intervieweuse D'accord

Irène : et il fallait par rapport à Sao Paulo, la ville de Sao Paulo

Intervieweuse Oui

Irène : Qu'ils trouvent comment on pourrait mieux vivre dans Sao Paulo par rapport à la fonction sur laquelle ils travaillent

Intervieweuse D'accord

Irène : Est-ce que tu vois la démarche, tu as compris ?

Intervieweuse Oui, je vois bien la démarche

Irène : Après ils ont constitué des affiches avec ça

Intervieweuse D'accord

Irène : Ils ont constitué des affiches et après

Intervieweuse : Pour Sao Paulo, tu les avais sensibilisé à quelles difficulté de Sao Paulo ?

Irène : Ben tu vois regarde, je les X tout ce qu'ils ont dit en cours. Voilà. Voilà. C'était les difficultés sur lesquelles ils devaient travailler. Mais chaque groupe en avait une

Intervieweuse D'accord. Donc les embouteillages, le le problème des logements, des logements insalubres, de la ségrégation

Irène : Voilà

Intervieweuse De de l'éducation

Irène : Voilà parce que communiquer, on l 'a mis dans le sens à l'éduquer. Consommer

Intervieweuse Nourrir. Voilà surtout au Brésil

Irène : Et le problème et le problème du chômage voilà et ils ont travaillé là-dessus et ils ont fait des affiches

Intervieweuse D'accord

Irène : Alors il y en a qui ont eu, alors au préalable pour qu'ils ne partent pas comme ça à l'aveugle absolu ils avaient eu des petits exercices à la maison à partir de notre livre où on travaille ces thèmes là, mais dans d'autres villes que Sao Paulo. Tu vois ?

Intervieweuse : Oui

Irène : Et il y avait une ville brésilienne heu une ville canadienne pour consommer et il y avait une ville française pour les loisirs et le vivre ensemble et ils ont fait des petits

exercices pour se rendre compte que ce que je leur demande n'est pas de l'ordre de l'impossible. Il faut que vous trouviez deux choses au minimum et une dont vous pourrez vous inspirer des exercices que vous avez fait. D'accord. Voilà. Donc, ça faisait 3 choses.

Intervieweuse D'accord

Irène : Donc trois visions, trois changements. Voilà.

Intervieweuse D'accord. Trois visions, trois changements

Irène : Et après j'ai rien d'autre à te proposer parce que les affiches je ne le ai pas attends ouais ça, c'est les petites corrections d'exercices. Là ils ont travaillé sur consommer. Ils avaient travaillé sur Montréal. On avait vu ça. Voilà

Intervieweuse D'accord la ferme heu..

Irène : Oui voilà C'était dans, c'est dans leur livre ça.

Intervieweuse C'est dans leur livre et tu leur avais donné un document à pouvoir exploiter ?

Irène : Voilà, oui

Intervieweuse Oui les sensibiliser aussi à au développement

Irène : Pour qu'ils se lancent oui et pour qu'ils se lancent dans le travail heu parce que je voulais qu'ils aient des idées, qu'ils se rendent compte ;

Intervieweuse : D'accord

Irène : Tu vois. Donc ils ont eu celui-là. Ils ont eu pour résider se loger, ils ont eu Mumbai

Intervieweuse : Oui

Irène : Tu vois qui est dans le livre aussi, hein

Intervieweuse :D'accord

Irène : C'est que des documents, donc j'ai j'ai...Pour se déplacer ils ont eu

Intervieweuse : Ah vous avez le Hachette-éducation ?

Irène : Ouais Fin j'ai je pompe les documents en les cherchant sur Internet parce qu'on n'a pas la version numérique là pour heu voilà Tu vois

Intervieweuse Oui

Irène : J'ai repris tous ces tu le vois le et puis c'est tout et puis ça ah oui c'était la ségrégation spatiale. On revient là-dessus. Je le remettais en remettant tout ça pour que les enfants puissent se travailler en atelier. Alors des affiches ce qu'il y a c'est que... de jeter plein de choses, alors je vais regarder et je peux t'en montrer.

Intervieweuse D'accord je te remercie

Elle va les chercher

Irène : Bon, est-ce que ça va, c'est clair ce que je te dis

Intervieweuse Oui, très clair

Irène : Tu as compris ?

Intervieweuse : Oui, j'ai tout compris.

Irène : Et alors que penses-tu du travail que je fais ?

Intervieweuse : Ben c'est pas mal, hein

Irène : Tu sais je ne suis pas, tu sais je ne m'appelle pas (elle cite sa collègue qui est formatrice)

Intervieweuse : Attends, ta collègue formatrice, elle est géographe de formation, heu...

Irène : En plus, moi je suis médiéviste. Alors regarde, tu vois, je vais te montrer des affiches. Là c'était à Sao Paulo, là ils ont mis de ce côté le truc qui va pas, ce qu'ils envisagent de faire, tu vois, pour 2030. Avec des dessins....Voilà. Parce qu'après à l'oral, ils expliquaient à la classe.

Intervieweuse D'accord

Irène : Ils expliquaient en parlant, toujours en s'appuyant sur cette définition-là qu'ils devaient chaque fois redonner qui est longue c'était ma c'était le gros truc que je voulais qu'il garde dans leur tête, mais attends je ne sais pas si je l'ai. Voilà. Celle-ci. Un développement urbain durable. Voilà. Chaque fois

Intervieweuse Tu voulais développement durable ?

Irène : Oui

Intervieweuse Est-ce que je peux me permettre de prendre en photo

Irène : Tu prends ce que tu veux Alors après tu vois pour évaluer je faisais là la mise au travail, la présentation donc un titre bien construit, équilibré, un texte lisible, sans trop de fautes, un agréable et le contenu, donc la fonction urbaine dans le titre qui devait être rappelée parce qu'il fallait qu'ils comprennent bien cette idée-à, les difficultés de Sao Paulo Aujourd'hui, définitions de développement durable qu'ils devaient dire à l'oral obligatoirement et des solutions inventives et durables pour 2030.

Donc ça c'était l'objectif. Ça c'était sur 6 points celui-là.

Intervieweuse Et alors attends, je vais prendre en photo une ou deux affiches.

Irène : Ben tu choisis celle qui te convient parce que j'avais 3 classes, hein. Oui non je ne vais pas toutes les prendre parce que...

Intervieweuse ça ne te dérange pas si je prends ça aussi ?

Irène : Tu prends

Intervieweuse Ce qui m'intéresse c'est la grille de la grille

Irène : Tu prends ce que tu veux

Intervieweuse Ta grille de correction

Irène : Tu sais moi je ne considère pas que je suis une bonne prof, mais je considère que c'est en partageant qu'on progresse, tu vois et donc heu... je ne sais pas tout ce que tu vas faire de tout ça, mais tu prends ce que tu veux

Intervieweuse (Rire) j'en fais une thèse

Irène : Ah tu en fais une thèse

Intervieweuse Il n'y aura pas que ton travail, mais...

Irène : (Rires) je me doute, ce n'est pas le contenu de mon travail qui me permettra de faire une thèse. Regarde donc ça, toutes ces idées qu'ils ont eues ces enfants.

Silence pendant les prises de photos

Intervieweuse Elles sont belles leurs affiches

Irène : Ils ont bossé, hein,

Intervieweuse Ouais, ouais, ouais. Regarde, celle-là je ne l'ai pas prise en photo il me semble ?

Irène : Tu fais comme tu veux. Je n'ai pas regardé comme je les ai toute heu. Il y en a qui sont plus... Alors là c'était des tubes, tu vois ? C'était des tubes pour passer d'un immeuble à un autre. D'accord. Alors là tu as le tube pour les piétons, le tube pour les vélos et pour les voitures dans un sens et dans l'autre, pour limiter, ils ont même imaginé un tapis d'accord et la route n'est plus arrêtée par les habitations, elle continue exactement.

Intervieweuse A travers les habitations

Irène : Voilà. Donc je roule à l'électrique bien sûr

Là ici c'est heu c'est consommé, donc ils ont imaginé en fait une ferme urbaine et même une pêcherie parce que comme ils savent que Sao Paulo est non loin de l'océan, ils ont imaginé une pêcherie et donc une ferme à étage avec récupération. Il y a même un abattoir, récupération, frigo pour la viande

Intervieweuse D'accord

Irène : Tout est prévu. Les jardins, tout est prévu. Ici là c'est pour les transports

Intervieweuse : Ouais c'est super sympa ça

Irène : Voilà et c'est des vélos qui sont dans les

Intervieweuse Et ça marche ?

Irène : Voilà en pédalant. Après là ici, c'est résider. Alors résider avec un certain bien-être. Alors ils ont imaginé une île. Agrandir Sao Paulo sur la mer et faire une île

Intervieweuse D'accord

Irène : Et là une tour de logement avec piscine collective, jardin dans chaque pour chaque appartement, une tour d'activité dans laquelle on puisse faire plusieurs choses etcetera pour que les activités se déroulent dans le quartier, plus heu les embouteillages etc... Donc eux, ils ont pensé à plein de choses en même temps. Alors là c'était différent tu vois.

Pour vivre ensemble, j'ai beaucoup travaillé sur toujours cette image-là qui était très récurrente, même dans l'image que j'ai donné en contrôle dans lecture d'image. 1^{er} plan, arrière-plan etc...

Intervieweuse D'accord, t'as fait un schéma où c'était juste

Irène : Ils ont tout fait, ils ont fait d'abord de la lecture, de l'apprentissage. Alors je leur ai redonné ceux qui ont vivre ensemble, alors eux ils ont une contrainte différente, vous devez trouver une solution pour occuper cet espace-là qui casse la ségrégation socio-spatiale que nous avons relevé

Intervieweuse : D'accord qui enlève la frontière heu...

Irène : Et donc voilà ils ont imaginé qu'il y ait une piscine, des animations un théâtre et une réunion, alors tu vois c'est pour ça qu'il y a présence riches pauvres tu vois les mains de l'amitié

Intervieweuse D'accord

Irène : Ils ont imaginé des noms heu... ils ont rappelé ce qu'était ils ont mis la définition, ils ont dit ce qu'était une ségrégation et voilà. Eux, ils sont dans le loisir brut, c'est à dire le sport et du théâtre. Mais il y a un autre groupe attends

Intervieweuse Je...

Irène : Ce groupe ah ben je sais pas si j'ai tout hein. Il y en a un il a imaginé une école dans cet espace-là. Je ne sais pas je ne sais plus. Ah oui

T'as le centre équestre- Parce qu'ils ont dit le sport, les riches comme les pauvres en

Intervieweuse En font

Irène : En font. Et donc heu de ce fait là heu, les heu les enfants cassent totalement heu... cette rupture entre les riches et les pauvres et nous permettent de mieux vivre ensemble à travers une activité. On trouve des bons sportifs aussi bien dans la population des riches que dans la population pauvre. Donc, c'était une école sportive, spécialisée dans le sport.

Intervieweuse : D'accord

Voilà donc qu'ils imaginaient

Intervieweuse Donc cette image-là, c'est quand même eux qui l'ont choisi où c'est toi qui l'a...

Irène : Non cette image-là ? Celle-ci ? Là je t'ai expliqué, c'est celle sur laquelle on a travaillé de manière récurrente, on a fait heu

Intervieweuse Mais est-ce que tu leur as imposé de la mettre dans l'affiche ou est-ce que tu leur as ?

Irène : Oui

Intervieweuse Tu leur as imposé ? Est-ce que dans les autres tu leur as imposé ?

Irène : Non. Non, c'est que dans eux, cela. Alors tu vois là, ils l'ont eu aussi. Tu vois ils ont imaginé, regarde. Tu as l'école, tu as le gymnase, tu as un centre aéré, tu as un Aqualud, c'est eux qui ont fait ça. Cette idée-là, j'ai confondu.

Intervieweuse D'accord et donc l'école c'est pour mêler les...

Irène : Voilà, pour eux l'école, c'est de mélange de mixité sociale

Intervieweuse : D'accord

Irène : Voilà, alors après là tu as la consommation, tu as quelqu'un, un groupe qui a travaillé, ça c'est les routes, les bas-côtés qui seraient des bas-côtés plantés et pour pas gêner, ils imaginent un pont pour les piétons

Intervieweuse D'accord

Irène : qui passerait au-dessus des voitures et au-dessus des plantations et là c'est donc une ferme urbaine encore

Intervieweuse D'accord

Irène : une fois avec panneaux solaires plus filtres à eaux -récupérateurs d'eau

Intervieweuse D'accord. Donc c'est une autre façon de...

Irène : C'est leurs inventions vois-tu ce sont des choses qui leur est venu avec les quelques petits exemples que nous avons vu que je t'ai montré. Voilà. Et après le tout étant aussi une fois qu'ils ont eu cette expression-là-ils sont à quatre généralement

Intervieweuse : D'accord

Irène : - une fois qu'ils ont eu cette expression-là, par écrit et par le dessin de récupérer les notions et bien ils doivent, devant les enfants de la classe

Intervieweuse : Oui

Irène : argumenter et expliquer ce qu'ils ont fait

Intervieweuse D'accord. Avec la fiche ? Tu leur mets la fiche derrière et..

Irène : Ils font la fiche et ils sont devant et ils expliquent

Intervieweuse D'accord

Irène : Oui et En rappelant toujours cette notion là (*elle tape sur la définition de Développement durable*)

Intervieweuse Est-ce que tu as ? est-ce que c'est la fiche que tu as noté ou est-ce que c'est l'oral que tu as évalué ?

Irène : J'ai évalué les deux

Intervieweuse D'accord

Irène : J'ai évalué les deux J'ai évalué

Intervieweuse : Ah oui la prise de parole

Irène : Voilà. Voilà. La prise de parole à un moment je sais plus heu... Bonne coopération

Intervieweuse Ah oui pour l'oral

Irène : Ah oui et après en plus, il n'y a pas de passivité de la classe. C'est à dire qu'à partir du moment où nous avons un groupe qui passe pour présenter son sujet, les autres ensuite heu disent est-ce qu'ils ont bien heu... Présenté toutes les notions déjà et deuxième chose, est-ce que leur projet est viable. Qu'en pensez-vous ?

Intervieweuse : D'accord

Irène : Est-ce que vous vous imaginez dans cette ville là à 22 ans, puisque ce sera votre âge etcetera. Et les groupes interviennent. S'ils restent passifs, bon, ils ont pas leur petits plus. Tu vois il y a des plus

Intervieweuse D'accord, donc tu notes

Irène : Ils sont là et ils doivent débattre en fait, un petit peu. C'est des 6^e hein

Intervieweuse : Oui ,oui, oui, mais tu les obliges à être

Irène : Exactement, ils écoutent pas facilement les interventions de chaque enfant. Voilà. Ça te va ?

Intervieweuse Ouais, super ! J'ai un petit questionnaire. Si tu veux bien heu

Irène : Alors ça, c'est toujours dans cette idée de géoprospective, c'est à dire on est en 2030. Là c'était que des se déplacer avec des bus électrique et l'électricité, ils envisageaient de le faire uniquement par heu éolienne, les trottinettes électriques, un bus ludique à panneaux solaires, au lieu de s'ennuyer dans le bus, parce qu'ils s'ennuient beaucoup dans le bus. Imaginer des jeux et puis que les adultes les enfants joueraient et que les adultes prendraient un verre

Intervieweuse Ah ! D'accord

(Rires)

Irène : Voilà. Bon ça te suffit.

Intervieweuse Oui, c'est super

Irène : C'est vrai, hein ?

Intervieweuse : Oui et puis c'est bien d'avoir les travaux d'élèves. C'est vrai que c'est rare qu'on puisse les avoir

Irène : Ah oui

Intervieweuse : Souvent on leur a rendu

Irène : Ben oui, c'est normal. Oui, mais moi, ils étaient affichés. Parce qu'après heu j'ai bon ben là, tout est enlevé dans ma classe, mais toute ma classe s'habille au fur et à mesure des travaux de mes élèves.

Intervieweuse D'accord

Irène : Je commence par la notion de laïcité avec les enfants. Je cause, je cause, je cause. Je suis hors-sujet, mais je te montre., juste un instant. Tu vois, j'ai un arbre

Intervieweuse : De la laïcité

Irène : Oui et les enfants doivent coller une une feuille, une feuille d'un arbre, hein, attention et ah oui un mot qui convient à la laïcité et ils doivent expliquer pourquoi selon eux ce mot convient au concept de laïcité et on commence l'année comme ça en 6^e.

XXXX. Oui ben pour une bonne introduction dans le collège, je pense que c'est (*rire*).
Oui c'est pas mal

Intervieweuse : Je te pose mes petites questions, parce que j'ai un questionnaire type. Sinon je vais avoir du mal à comparer

Irène : Ah d'accord

Intervieweuse : Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

Irène : Ben j'enseigne en coll c'est ça que tu veux ?

Intervieweuse : Comme tu veux. C'est toi qui réponds.

Irène : Ah bon

Intervieweuse : Tu es maître des des réponses

Irène : Parce qu'on peut répondre effectivement de diverses manières. Je suis dans un établissement dans lequel je me sens très bien heu j'y enseigne depuis 1992 et c'est un collège avec heu c'est un petit collège où Je connais bien les enfants rapidement et je m'y sens bien. Voilà ce que j'ai à dire.

Intervieweuse : D'accord

Irène : Après je ne sais pas ce qu'il faut en dire d'autre. Ben, ce que tu veux c'est c'est la réponse est différente pour tous.

Intervieweuse : Je me doute. Depuis combien de temps enseignez-vous la géographie ?

Irène : Ben depuis que je suis prof, depuis 1990.

Intervieweuse : Aimeriez-vous enseigner plus ou moins de géographie ? Alors plus ou alors moins de géographie ?

Irène : Ben en fait, je trouve ça très intéressant la géographie. Vraiment. C'est une emprise sur le monde présent Pour moi ça complète bien l'EMC par un autre aspect. Franchement je trouve que ça fait partie de nos missions en temps qu'enseignants vraiment. Le problème c'est que je suis historienne et que je suis médiéviste et que ce sont des choses que j'ai découvertes en travaillant car j'ai eu une vie particulière. Je n'ai jamais eu de cours de géographie de tout mon cursus d'étudiante. Pas même pour passer le CAPES. J'étais à la faculté de Strasbourg, on nous a prodigué aucun cours de géographie pour préparer le CAPES, j'ai dû le préparer moi-même avec les livres et je suis arrivée donc dans l'enseignement sans dans mon cursus universitaire n'avoir reçu aucun cours de géographie. Ce qui est quand même assez curieux hein ...et donc c'est une discipline que j'ai découverte avec mon métier et que j'apprécie mais j'ai peur de ne pas être toujours à la hauteur. J'ai la chance d'avoir une collègue géographe qui m'épaule bien souvent et je trouve ça très enrichissant de travailler avec elle.

Intervieweuse : D'accord. Heu alors question trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie ?

Irène : Bé en fait non, j'ai une aisance en histoire, natur enfin par ma formation mais heu est-ce que c'est plus facile heu je ne sais pas je ne sais pas tout dépend de l'approche que l'on a avec les enfants. Il y a des sujets qui sont plus ardues que d'autres heu la façon dont on tourne le sujet si c'est ludique, si c'est un questionnement sur le monde d'aujourd'hui s'ils peuvent s'approprier le sujet effectivement parfois c'est plus facile mais en même temps j'adore raconter des histoires j'aime bien leur créer des scénarios en histoire j'arrive plus facilement à faire, en histoire qu'en géographie.

Intervieweuse : D'accord. Quels sont selon vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

Irène : *(Soupir)* J'ai du mal à répondre à ça. De toute façon, je dirai quelque soit l'histoire ou la géographie, j'ai toujours constaté qu'ils ont énormément de difficulté dans le repérage, quelque'il soit. Que ça soit dans le temps donc dans la géographie prospective c'est pour ça que j'avais choisi 2030. Je préfère pas me projeter trop loin parce que pour eux ça devient ça devient de la fiction pure et ils ne se projettent pas. Donc travailler sur les repères chronologiques en histoire, c'est difficile, mais travailler sur les repères spatiaux avec des cartes avec les enfants c'est difficile aussi parce qu'ils ne connaissent pas bien leur heu leur heu ne serait-ce que leur pays heu... Ils ont dû mal à se situer. Les points cardinaux heu ils ont du mal etc. donc j'ai dû mal à répondre à ça.

Intervieweuse : D'accord. heu...

Irène : Que est-ce que on était dans ?

Intervieweuse : Là sur quels sont les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

Irène : Alors après les points faibles je l'ai dit repères. Points forts... Là je pense encore une fois c'est l'avantage de parler du temps présent. Nous sommes allés à cette exposition cette année Donc on était en plein. C'était à la Condition Publique

Intervieweuse : D'accord. Ouais et si tu étais...

Irène : Non le titre c'était « Né quelque part »

D'accord XXX nés quelque part et on a travaillé en atelier et sur des problèmes du présent dans la perspective aussi du développement durable, donc ça collait parfaitement au sujet de 5^e. Le fait d'avoir commencé par ça cette année et bien pour eux tout devenait concret. Tous les chapitres que nous nous ouvrons, chaque fois c'était quelque chose qui « ah oui comme on avait vu à l'exposition, comme on avait parlé avec cette personne-là de ces problèmes, on les retrouve », bon, ça leur venait naturellement, donc en géographie peut-être c'est ça le point fort. C'est que heu ils peuvent chaque fois se dire c'est un problème que je connais, c'est une situation que je connais. Quand on étudie la ville, on va à Lille, c'est leur ville et donc comment la comprendre, comment elle est construite etc... Alors que en histoire c'est du passé pour eux c'est. « Vous viviez à cette époque-là madame ? » Ils sont perdus. Ils sont perdus.

Intervieweuse : Alors qu'est-ce qui vous a convaincu au départ de faire de la géographie prospective dans vos cours ?

Irène : Ben ce que ce dont j'ai parlé tout à l'heure. C'est à dire ce qui me plaît pour la géographie prospective, c'est que c'est une formation citoyenne. Se rendre compte que et bien on est, on peut, on a une emprise sur le terrain et on peut faire quelque chose. Tous. Tout citoyen peut avoir une idée et peut la mettre en œuvre pour l'avenir et que quand ils se rendent compte de cela petits, une fois qu'ils sont devenus grands je pense que cela leur paraîtra naturel.

Intervieweuse : D'accord Heu... Alors en quoi la géographie prospective vous paraît-elle différente de la géographie ordinaire ?

Irène : On manipule les mêmes concepts

Intervieweuse : Oui

Irène : ça c'est indéniable heu... On travaille sur les mêmes outils puisque on travaille sur l'image, vous avez vu que j'ai fait une lecture d'image heu heu on avait fait au

préalable des études de documents où ils ont eu à étudier aussi bien des cartes que des textes que des photos. Donc les outils sont les mêmes, les concepts sont les mêmes et après la différence heu paraît-elle différence c'est cela c'est la formation citoyenne en plus pour moi.

Intervieweuse : D'accord donc plus de formation citoyenne

Irène : Ah oui

Intervieweuse : Heu qu'est-ce que la géographie prospective peut amener aux élèves sinon cette dimension citoyenne ?

Irène : Ben moi je trouve que ça nous permet de travailler de façon plus ludique

Intervieweuse : D'accord

Irène : Ah oui, vraiment. Voyez ces ateliers, cette expression qu'ils ont eu tous, la prise de parole et je pense que les toutes toutes toutes, tout ce qu'on voudrait faire passer, les outils, les notions etc. passent beaucoup plus facilement à travers de la géographie prospective qu'à travers un cours traditionnel de géographie. 'Fin je me trompe peut-être, je ne sais pas

Intervieweuse : Non. *(Rires)* Est-ce que il y a une lecture qui vous a été utile ou un site Internet ou une formation heu...

Irène : Nada je vous l'ai dit je n'ai aucune formation de géographie. C'est un tâtonnement constant. Je regarde les sites Eduscol et compagnie je suis à l'écoute de tout ce que Anne Jeandel qui travaille beaucoup avec l'inspectrice Donc je me dis « ah c'est des belles idées » et à partir de là je bidouille dans mon coin sans être fière de moi je pense pas que c'est non je ne lis pas de revues, très sincèrement rien en géographie. Autant je lis en histoire, autant je suis abonnée à des revues historiques et j'achète régulièrement des livres d'histoire que je lis. Je n'ai jamais lu un livre de géographie, jamais.

Intervieweuse : D'accord

Irène : J'avoue en toute honnêteté

Intervieweuse : Moi avant de préparer l'agreg...

Irène : Ah, bon (Rires)

Intervieweuse : Avez-vous aussi réussi avez-vous réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?

Irène : Ah non du tout. Je pense que c'est un champ immense. Ben puisqu'on travaille l'avenir, c'est le champ du possible, le champ du possible et c'est ça qui est merveilleux avec les enfants, c'est que là ils peuvent ouvrir toute sorte de choses, mais avec les mêmes outils etc. donc il y a plein de questions, sur toutes sortes de domaines comment on va manger, comment on va vivre ensemble est-ce que comment on va vivre en ville ensemble, comment on va faire en sorte de préserver cette planète et qu'on continue à vivre étant donné qu'on est de plus en plus nombreux, est-ce qu'on peut enfin résoudre ces inégalités sociales profondes qu'il y a entre nous humains sur la planète, mais aussi à toutes les échelles etc. Et la géographie prospective, ça c'est vraiment extrêmement riche et ça permet les enfants d'y aller à fond, quoi. Ils sont libres, mais quand même avec des cadres, les cadres des notions, les cadres des outils etc. J'adore ça, moi, la géographie prospective c'est enfin un champ de liberté. Vraiment. Un champ de liberté, mais intelligent, mais un champ de liberté.

Intervieweuse : Est-ce que la démarche pédagogique est différente ?

Irène : Oui, moi, j'ai mais volontairement parce que je puisqu'il faut travailler avec un outil en plus, l'imaginaire des enfants. J'attends cela, mais un imaginaire cadré, bien entendu parce que avant on a eu les notions, on a eu mais l'imaginaire des enfants est en jeu donc inévitablement heu...ça laisse toute sorte de possibilité, hein. On est bien dans une démarche différente alors qu'avant on ne la moi je ne l'offrais pas autant. On est face à un problème, on est face à un tel document et ben voilà on travaille en atelier sur telle situation. Là on a une situation et qu'est-ce qu'on pourrait faire face à ce problème-là étant donné l'outil qu'on a en main. Les enfants, c'est merveilleux pour les

enfants quand on leur dit ça. Parce que eux, ils ont plein d'idées. Ils ne se limitent pas. Ils n'ont pas de frein. J'ai travaillé sur la géographie prospective aussi légèrement en 5^e l'année dernière alors c'était pas le sujet. Heu pour dans le cadre du développement durable

Intervieweuse : Oui

Irène : Sur la notion de développement durable et je leur ai proposé d'inventer des choses pour notre collège et ils ont eu des idées extraordinaires, des jardins, réinvestir un espace qui se trouve en face qui fut une piscine qui a été détruite par la mairie, ils voudraient le des récupérateurs d'eau, des panneaux solaires heu des poubelles ludiques dans la cour de récré pour qu'on arrête des mettre des chewing-gums. Ils ont inventé, mais j'étais vraiment extrêmement séduite par cette capacité d'invention qu'ils ont et à partir de là, ils se responsabilisent. On va dire, on fera, je me rappelle qu'ils avaient imaginé entre eux une police du propre à la cantine, une police du propre dans la cour, ils avaient tout imaginé. C'est c'est extraordinaire, les enfants sont sont riches.

Intervieweuse : Quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ?

Irène : Je vais me répéter hein. Pour moi c'est vraiment former des citoyens.

Intervieweuse : D'accord

Irène : Responsabiliser les gens, les enfants d'abords, ils découvrent le problème et se rendent compte qu'ils peuvent faire quelque chose, donc ils peuvent être responsables.

Intervieweuse : D'accord

Irène : Face à une situation. Et pour moi, c'est une formation première de l'éducation nationale de faire des citoyens et là ils deviennent pleinement citoyens, parce qu'après ils ont proposé certains des projets que nous avons eus par exemple, ils ont proposé dans le conseil pour enfants de Marquette.

Intervieweuse : Ouais d'accord

Irène : Et paf, ça s'est réalisé

Intervieweuse : Alors par exemple ?

Irène : Heu c'est le problème de ligne de bus qui avait heu on était pas du tout desservi, on n'arrivait pas etc, les enfants ont dit il faut qu'on trouve des solutions heu et ils ont et monsieur le maire a entendu et on a maintenant notre collège qui est

Intervieweuse : Desservi ?

Irène : Desservi par le bus

Intervieweuse : C'est pour ça que j'ai suivi un bus pendant très longtemps heu...
(Rires)

Irène : Voilà. Voilà. Avant on n'avait aucun arrêt dans notre rue, c'est une rue qui est vraiment à part dans la ville, l'agglomération de Marquette et d'ailleurs on est derrière le cimetière etc. Bon maintenant ils ont construit des des des lotissements, mais avant ils n'y en avait même pas de lotissements, c'était on finissait dans les champs et donc il n'y avait rien et les enfants avaient du mal à se véhiculer et puis on avait des voitures, des parents qui venaient chercher, ça devenait dangereux, c'était pas bien. Le demi-tour on n'arrivait pas à le faire parce qu'il n'y avait pas de toute et tout. C'était vraiment pas agréable, maintenant, oui et puis c'est eux qui ont eu cette idée au conseil municipal de la jeune heu pour enfants de Marquette et ça a été accepté et puis ben la métropole a accepté. Transpole a accepté. Voilà.

Intervieweuse : Quelle qualité devra avoir le citoyen de demain ?

Irène : Et bien les quali je pense qu'il ne faut pas tout changer loin de là les qualités de solidarité de notre devise sont les qualités qu'il faut appliquer avec la notion de développement durable c'est à dire respect des libertés, avoir conscience qu'on en a aussi et qu'elles sont précieuses. L'égalité et ça c'est une notion essentielle qui est à développer dans un collège public. La notion d'égalité et donc de respect de l'autre et heu la solidarité avec toutes les actions qu'on mène toujours dans tous nos établissements avec les associations. Je travaille beaucoup avec les Resto du Cœur, avec Action contre la Faim et puis heu le développement durable, c'est à dire pour moi le développement durable, ce sont toutes ces 3 notions là avec une notion de préservation

de notre planète en plus et c'est cela enseigner auprès des enfants français, le monde l'établissement, tout le monde, ceux qui viennent filles garçons de toutes les sociétés possibles. C'est notre mission de prof. 'Fin c'est ce que je pense.

Intervieweuse : Oui, moi aussi

Irène : Voilà. Et je trouve que c'est la plus belle qui soit.

Intervieweuse : Ben je te remercie.

4.2.8.2 Travaux d'élèves photographiés par la chercheuse

La première affiche et sa grille d'évaluation

Nom pour archivage : affiche1Irène

Le titre en haut et au centre est très coloré « Résider à Sao Paulo en 2030 ». Le I est un immeuble gris avec des fenêtres jaunes. Le drapeau brésilien a été dessiné en dessous du titre. En dessous du titre, le dessin a été conçu en deux parties et séparé en deux par un tracé rouge.

La partie gauche représente le Sao Paulo actuel et ce dont les élèves ne veulent plus. Un texte quadricolore (jaune, bleu, vert rose) a été collé « Aujourd'hui 24% de la population de Sao Paulo vit dans une favela (*bidonville : quartier pauvre où les maisons sont construites par les habitants avec des matériaux de récupération*). Il s'agit de la définition du manuel (Plaza(dir) & Vautier(dir), Histoire EMC géographie, 2016, p. 164), hormis le mot « eux-mêmes ».

En dessous du texte est collée une photo avec, en avant plan, un bidonville et en arrière-plan un quartier d'immeubles de grands ensembles. Y a été accolé un dessin avec un panneau stop et l'annotation « *aux favelas* ». Un texte est collé en dessous « *Détruire les favelas XX¹⁸ Bonjour aux immeubles* ». Sur ce texte est collé un dessin dans des couleurs sombres (marron, gris et noir) qui semble être en haut des favelas et en bas des immeubles. Enfin la définition de développement urbain durable du manuel (Plaza(dir) & Vautier(dir), Histoire EMC géographie, 2016, p. 182) en rose et violet, entourée d'étoiles vertes marrons, bleues et jaunes a été recopiée.

A droite, 3 dessins d'immeubles très colorés se succèdent avec entre le deuxième et le troisième une carte de Sao Paulo. Le dessin du haut représente un dessin très coloré (vert, rouge, jaune et rose) et des annotations avec des flèches ont été rajoutées : « école » et « commerce » à gauche et « jardins sous serre » vers le toit de l'immeuble,

¹⁸ Une partie du texte n'est pas lisible

« habitation », « resto du cœur », panneau solaire sur une excroissance de l'immeuble » à droite. En bas de l'immeuble ont été dessinés des jeux pour enfants à gauche et un dessin annoté « recharge électrique » en bas. Un peu plus bas, un autre immeuble a été dessiné. Le haut est vert, sûrement pour représenter des jardins sur le toit. Ensuite, il y a un étage en rouge sur lequel il est écrit « restaurant du cœur ». Des gens semblent attablés autour d'une table en L. Au-dessus du troisième immeuble est écrit « avec et eau à volonté ». L'immeuble est jaune avec des carrés sur les côtés. Au centre, il y a 5 rectangles. Sur celui rouge du haut est écrit « infirmerie », sur le suivant qui est bleu est écrit « école », sur l'avant dernier qui est rose « habitant et sur le dernier qui est orange « magasin ». Enfin, sont dispersés sur toute la feuille des formes géométriques colorées

Au recto, Irène a rempli la fiche au stylo rouge

	Points	Remarques
Mise au travail		
Une bonne coopération	2/2pts	Oui
Un travail dans le calme	2/2pts	Oui
La présentation		
Le titre en grand	1/1pt	Oui et original
Un ensemble bien construit et équilibré	1/1pts	Une bonne construction en deux parties
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	1,5 /2pts	Assez bien
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	3/3pts	Oui
Le contenu		
La fonction urbaine	1/1pt	Oui
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	1/1pt	Oui
Définition du développement durable	½ /1pt	Nuance au lieu de « nuisance »
Des solutions inventives et durables pour 2020	3,5 /6pts	Il s'agit surtout d'une seule solution : remplacer les bidonvilles par des immeubles multifonctions
TOTAL	16,5	

(17,5 Théo et Ilyes +1 point }

(17 Lancelin + ½ point

o
u

A propos de cette affiche, dans l'entretien, Irène dit « *Là c'est à Sao Paulo, ils ont mis de côté le truc qui va pas, ce qu'ils envisagent de*

La deuxième affiche et sa grille d'évaluation

Le titre de la seconde affiche est écrit en noir « mieux se déplacer à Sao Paulo en 2030 ! » . Il est entouré de dessins : deux soleils dans les coins de la feuille, 2 trottinettes à l'envers, un panneau solaire, deux voitures, le drapeau du Brésil et un dessin difficile à identifier, mais qui pourrait être une prise électrique ou une souris d'ordinateur. Un morceau de feuille en forme de nuage est collé sur les trois quarts de la feuille principale à gauche, avec écrit en bleu et en rouge, « trottinette électrique ». En dessous est collée un autre nuage, totalement sur la feuille cette fois-ci avec la définition du manuel de développement urbain durable dans plusieurs couleurs vives. Elle côtoie à sa droite un panneau solaire, puis une éolienne très colorée et un morceau de feuille ligné coupé en demi-cercle et collée à moitié sur la feuille principale, sur lequel il est inscrit en plusieurs couleurs « Aujourd'hui à Sao Paulo 7 millions de véhicules dont 5 millions de véhicules de particuliers. Les embouteillages font en moyenne 250 km chaque jour et par an 4000 personnes meurent des effets de la pollution atmosphérique ». En dessous de ce demi-cercle, un soleil vert est dessiné avec en dessous le mot suivant « solaire ». A gauche de ce soleil est collé un morceau de papier en forme de bulle très colorée dans laquelle il est écrit « voiture électrique : cette voiture sert à se déplacer sans polluer. Elle se recharge grâce à électrique déposée un peu partout ». Est dessinée à la gauche de la bulle une voiture électrique en train d'être rechargée, avec un chauffeur au volant.

En dessous de cette voiture est écrit « Bus électrique » et des arbres et des fleurs sont dessinés à droite de cette inscription. En dessous des arbres, il y a un bus électrique. Une flèche orange relie l'annotation bus électrique à ce dessin. C'est un bus à double étage. Au premier étage, des gens sont attablés autour d'une table ronde avec un verre devant eux et au second étage, il y a une piscine à balles, un toboggan et quelqu'un marche à quatre pattes. Un escalier mène du premier au second étage et il y a un bonhomme dessus. La conductrice de bus a aussi été dessinée. Sur le bus ont été dessinés des panneaux solaires une flèche part de l'un d'entre eux et au bout de cette flèche est écrite la mention « panneaux solaires ». A côté du bus est dessinée une grande trottinette avec en dessous la mention « trottinettes électriques ». Au-dessus de la trottinette a été collé un morceau de feuille en forme de nuage sur lequel il est écrit « *cette trottinette*

est électrique, elle va beaucoup servir. Elle va ramenez les personnes pour les déplacement moyens. »

	Points	Remarques
Mise au travail		
Une bonne coopération	2/2pts	TB
Un travail dans le calme	2/2pts	TB
La présentation		
Le titre en grand	1/1pt	Oui
Un ensemble bien construit et équilibré	1/1pts	OUI
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	1/2pts	Certains sont illisibles
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	3/3pts	Oui
Le contenu		
La fonction urbaine	1/1pt	Oui
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	1/1pt	Oui
Définition du développement durable	1/1pt	Oui
Des solutions inventives et durables pour 2020	4,5/6pts	De belles idées pour les moyens de transport, mais vous n'avez pas imaginé un nouveau plan de transport dans la ville
TOTAL	17,5	

18,5 +1 pt pour Saro et Madyson

18 +1/2 point pour Rachel et Elyse



A propos de cette affiche, dans l'entretien, Irène dit « *Alors ça, c'est toujours dans cette idée de géoprospective, c'est à dire on est en 2030. Là c'était que des se déplacer avec des bus électrique et l'électricité, ils envisagent de le faire uniquement par heu éoliennes, les trottinettes électriques, un bus ludique, parce qu'ils s'ennuient beaucoup dans le bus. Imaginer des jeux et puis les adultes les enfants joueraient et que les adultes prendraient un verre* ».

La troisième affiche et sa grille d'évaluation

Le titre de l'affiche suivante est « consommer pour mieux vivre !!! »

Sur la gauche est dessiné un grand bâtiment à plusieurs étages. Au dernier étage ont été placés un arbre et un canard et les élèves ont légendé « élevage ». Un homme est derrière une porte avec une faux sur une avancée de cet étage. Il pousse un canard dans un passage étroit incliné vers l'étage suivant et le passage est légendé « abattoir ». A l'étage en dessous, un homme, couvert de tâches rouges, côtoie une vache et deux canards. Un tuyau descend jusqu'au frigo du rez-de-chaussée. Dans ce tuyau, il y a des dessins colorés qui représentent sans doute des légumes, des morceaux de viande. En dessous, sur une ligne, il y a des carottes et des tomates. Au premier étage, seule une porte et le tuyau sont dessinés. Au rez-de-chaussée, sont placés une échelle et un frigo. Derrière le frigo et le mur de l'immeuble, est dessiné l'Océan atlantique avec des poissons. Sur la gauche de l'océan Atlantique, les élèves ont dessiné un petit quadrillage qui pourrait représenter une digue et derrière des légumes en ligne. Au-dessus de l'océan atlantique, une maison est dessinée avec des murs bleus et un toit jaune. Sur la façade de la maison, un panneau marron indique que c'est une « pêcherie ». Au-dessus de la pêcherie est écrit « Sao Paulo, une ville durable d'ici 2030 » : est-ce possible ? 22 millions de citoyens vivent aujourd'hui dans la métropole brésilienne de Sao Paulo et sa croissance est de 8 % par an. Les élèves ont ensuite dessiné un quadrillage de 4 lignes et 4 colonnes. En haut à gauche, colorié en rouge, est recopié la définition du manuel du développement urbain durable. En bas à gauche, les élèves ont écrit trois fois dans différentes couleurs « Sao Paulo en 2030 ». Les élèves ont fait des étoiles colorées partout et écrit leur prénom un peu partout sur la feuille.

	Points	Remarques
Mise au travail		
Une bonne coopération	2/2pts	TB

Un travail dans le calme	2/2pts	TB
La présentation		
Le titre en grand	1/1pt	Pas assez visible !
Un ensemble bien construit et équilibré	1/1pts	Oui
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	1/2pts	Trop petits !1
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	2,5/3pts	Oui, attention aux trop petits détails
Le contenu		
La fonction urbaine	1/1pt	Oui
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	1/1pt	Oui
Définition du développement durable	1/1pt	Oui
Des solutions inventives et durables pour 2020	5/6pts	Vos dessins ne sont pas toujours assez explicits, mais vos explications orales ont été très claires
TOTAL	18	+ 1 pour l'oral

Ce que dit Irène dans l'entretien de cette affiche : *« Là ici c'est heu c'est consommé, donc ils ont imaginé en fait une ferme urbaine et même une pêcherie parce que comme ils savent que Sao Paulo est non loin de l'océan, ils ont imaginé une pêcherie et donc une ferme à l'étage avec récupération. Il y a même un abattoir, récupération, frigo pour la viande ».*

La quatrième affiche et sa grille d'évaluation

Le titre a été placé en haut au centre de la feuille. Il est écrit en noir « Les moyens de transports de demain ». En dessous, est écrit « en 2030 » en violet. Sur la droite, tout

en des sous du titre, la définition du manuel, écrite en vert, du développement durable urbain. Du côté droit du titre, est écrit sur un morceau de feuille rond « Aujourd'hui à Sao Paulo 7 millions de véhicules circulent chaque jour les embouteillages ont en moyenne plus de 250 km par jour et par an 4000 personnes meurent des effets de la pollutions atmosphérique ». Une voiture et un bus électriques bleus sont dessinés au centre de la page avec une écriture au milieu des deux dessins « « voiture électrique pour chacun ». Le dessin est encadré à gauche par les mots « Sao » et en dessous « énergie propre » et à droite « Paulo ». En bas à gauche est dessinée une éolienne, puis au centre le drapeau brésilien et enfin à droite est collée une photo d'une sorte de téléphérique avec des capsules transparentes. En dessous de la photo, les élèves ont mis la légende suivante « le skweeb : le skweeb est un transport individuel à pédales ».

De nombreuses couleurs sont utilisées dans l'affiche tant pour les dessins que pour les écritures.

	Points	Remarques
Mise au travail		
Une bonne coopération	1/2pts	Un démarrage difficile pour la répartition des tâches
Un travail dans le calme	2/2pts	Oui
La présentation		
Le titre en grand	1/1pt	Oui
Un ensemble bien construit et équilibré	½ /1pts	Il reste des vides
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	2/2pts	Oui
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	3/3pts	Oui
Le contenu		
La fonction urbaine	1/1pt	Oui
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	1/1pt	Oui
Définition du développement durable	1/1pt	Oui
Des solutions inventives et durables pour 2020	4/6pts	Vous n'expliquez pas comment sera déposé dans la ville le shweeb ni comment seront accessibles les voitures électriques
TOTAL	16,5	

L'affiche n'a pas été commentée par Irène.

La cinquième affiche et sa grille d'évaluation

Le titre de l’affiche est écrit en couleur en haut et au centre de la page « Se déplacer à Sao Paulo en 2030 ». Il est entouré d’emojis représentant différentes émotions et une photographie du drapeau brésilien a été collé en dessous. Sur la gauche, juste en dessous du titre est écrit « Aujourd’hui à Sao Paulo 7 millions de véhicules circulent chaque jour dont 5 millions de voiture de particulier, les embouteillages font en moyenne plus de 250 km chaque jour et par an 4000 personnes meurent des effets de la pollution atmosphérique. En bas à gauche de la feuille sont dessinés de hauts immeubles gris reliés par des bandes de couleurs. Une légende a été rajoutée par les élèves au-dessus du dessin. Les bandes jaune et bleue sont pour les piétons, la bande verte pour les vélos et les bandes roses pour les voitures. En haut à droite de la feuille est écrit la définition du développement urbain durable du manuel. En dessous est dessinée une voiture reliée à une borne électrique. Au-dessus du dessin est écrit « A la pollution ». Un texte est écrit sous la voiture « Nous proposons de broyer les vieilles voitures qui polluent Devenir un moyen de transport qui ne pollue pas ou presque. Relier des tubes aux bâtiments pour les vélos Et les piétons et peut-être pour LES VOITURES ». Les élèves ont ensuite dessiné une étoile et un cœur et ont écrit « Stop à la pollution ». A côté de ce texte sont dessinés un nuage avec écrit dedans « 030 » et une bicyclette violette. En dessous de la bicyclette est collée une feuille en forme de bus qui dépasse largement de la feuille principale. Sur le bus est écrit : je roule à l’électrique.

L’affiche est très colorée, tant grâce aux dessins qu’aux écritures

La grille de notation au verso se présente ainsi :

	Points	Remarques
Mise au travail		
Une bonne coopération	2/2pts	Oui
Un travail dans le calme	2/2pts	Oui
La présentation		
Le titre en grand	1/1pt	Oui
Un ensemble bien construit et équilibré	½ /1pts	Un peu de vide
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	1,5 /1pts	Oui mais la légende des immeubles est trop petite
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	3/3pts	Oui
Le contenu		
La fonction urbaine	1/1pt	Oui
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	1/1pt	Oui
Définition du développement durable	1/1pt	Oui
Des solutions inventives et durables pour 2020	4/6pts	Vos tubes sont très inventifs, mais il manque quelques informations pour vos véhicules électriques
TOTAL	17	

+ 1 point pour Marin 18

+ ½ point Malo et Candice 17,5

Ce que dit Irène de cette affiche dans l'entretien : « Alors là, c'était des tubes, tu vois ? c'était des tubes pour passer d'un immeuble à un autre. D'accord. Alors là, tu as le tube pour le piéton, le tube pour le vélo et pour les voitures dans un sens et dans l'autre, pour limiter, ils ont même imaginé un tapis d'accord et la route n'est plus arrêtée par les habitations, elle continue exactement ».

La sixième affiche et sa grille d'évaluation

Le titre de l'affiche est écrit en haut de l'affiche dans plusieurs couleurs « résider et se loger à Sao Paulo ». La définition du manuel de développement durable urbain est écrite en dessous à gauche du titre. Sous cette définition, sont dessinée deux immeubles entre lesquels il y a un arbre et au-dessus desquels un cœur a été dessinée avec à l'intérieur les mots suivants « tour multi-fonction ». Sur le toit en pente du premier immeuble, qui est gris, est écrit « tour d'activité ». Sous le toit, une première grande fenêtre a été placée. A l'intérieur de la pièce, on peut voir 5 tables et 6 sièges et un carré noir qui pourrait être un tableau. La fenêtre est légendée ainsi « L'école pour tous ». En dessous, il y a une autre grande fenêtre légendée « salle de sport pour tous » et y sont dessinés 3 rectangles, 2 personnages dont un sur un vélo. Plus bas sont dessinés 11 petites fenêtres et une grande porte. L'immeuble de droite est rose. Il faut la même hauteur et comporte le même nombre d'étages que l'immeuble de gauche. Il y a 4 fenêtres et une porte et 4 balcons avec des plantations. Sur le toit plat, il y a un parasol et il est écrit au stylo rose « piscine collective », puis « tour de logement » avec 3 cœurs en dessous. A côté de l'immeuble est écrit « tous le droit à un logement ». En haut à gauche des immeubles, sur le bord de la feuille, est écrit en rouge foncé « la fin des favelas ». Sur la partie basse à droite a été dessinée une demi-sphère coloriée en marron. Sur celle-ci, il y a deux maisons aux formes géométriques, de la verdure, une balançoire et un toboggan, un bonhomme au sol et un autre sur le balcon d'une des maisons et un arbre. Au-dessus de l'ensemble plane un soleil radieux et en haut à gauche du dessin a été collée un morceau de feuille blanche sous forme de nuage où il est écrit « nouvelle île flottante (cœur dessiné) pour les pauvres ». Un papillon est dessiné en dessous.

L'ensemble est très coloré tant par les écritures que par les dessins

	Points	Remarques
Mise au travail		
Une bonne coopération	2/2pts	TB
Un travail dans le calme	2/2pts	TB
La présentation		
Le titre en grand	1/1pt	Correct

Un ensemble bien construit et équilibré	1/1pts	Quelques vides
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	1 /2pts	XXXXX petits
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	3/3pts	Oui
Le contenu		
La fonction urbaine	1/1pt	Oui
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	1/1pt	Oui
Définition du développement durable	1/1pt	Oui
Des solutions inventives et durables pour 2020	5/6pts	Il fallait bien insister que vous deviez réfléchir à un remplacement des favelas par des quartiers plus agréables et confortables
TOTAL	18,5	Un point pour l'oral

« Et là une tour de logement avec la piscine collective, jardin dans chaque, pour chaque appartement, une tour d'activité dans laquelle on puisse faire plusieurs choses etcetera pour que les activités se déroulent dans le quartier, plus heu les embouteillage etc.... Donc eux, ils ont pensé à plein de choses en même temps ».

La septième affiche et sa grille d'évaluation

L'affiche est en partie tronquée, car Irène montre sur l'affiche une photographie. Le titre de cette affiche est « Pour mieux vivre ensemble à Sao Paulo ». Il est écrit en haut de l'affiche en noir. Sont dessinés à gauche et à droite de ce titre des poignées de main au-dessus de laquelle est écrit « mains de l'amitié » à gauche et « riches pauvres » à droite. En dessous de celle-ci est écrite la définition du manuel de développement urbain durable, puis un texte « Sao Paulo connaît une forte ségrégation spatiale qui favorise XXX », puis une définition de la ségrégation spatiale, qui n'est pas lisible. Une photographie est collée au centre sous le titre. Il s'agit d'une photographie avec à l'avant plan la favela d'Héliopolis, au second plan un terrain vague et à l'arrière-plan le quartier d'Ipiranga à Sao Paulo. Irène montre cette photographie. Les élèves devaient obligatoirement s'en servir quand le sujet était la ségrégation spatiale. Sur la photographie, les élèves ont rajouté en haut le mot « Ipiranga » et en dessous Héliopolis. Au-dessus du dessin, au niveau du terrain vague a été placée une flèche et un texte « Helioranga quartiers où les riches se retrouvent est gratuitement les... (texte tronqué) ». Sur le côté gauche de la photo est écrit « En dessous de la photographie a été dessinée une piscine rectangulaire. Il est écrit « piscine municipale gratuite » au-dessus du dessin. A droite de la photographie une flèche désigne la favela et les élèves ont écrit « favela (bidonville) quartier pauvre où les maisons sont construites par les habitants avec des matériaux de récupération. ». A gauche de l'affiche en dessous du titre sont dessinés, dans un rectangle, trois personnages dont deux portent une couronne. Un des deux personnages qui porte une couronne dit « Ho ma sacré épouse nous sommes enfin marié ». Sur le dernier personnage est écrit « valet de pied ». En dessous de ce dessin, les élèves ont écrit « loisirs théâtre ». En dessous de ce dessin sont dessinés deux banderoles avec 9 personnages à leur pied. Sur les banderoles est écrit « Animations gratuits ouvert à tous » et « pour tous ». 5 papillons volètent autour des banderoles.

Au recto, Irène a rempli la fiche ainsi :

	Points	Remarques
Mise au travail		
Une bonne coopération	2/2pts	Oui
Un travail dans le calme	2/2pts	Oui
La présentation		
Le titre en grand	1/1pt	Oui
Un ensemble bien construit et équilibré	1/1pts	Oui
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	1/2pts	Textes parfois trop petits
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	3/3pts	Oui
Le contenu		
La fonction urbaine	½ /1pt	Loisirs à part
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	1/1pt	Oui
Définition du développement durable	1/1pt	Oui
Des solutions inventives et durables pour 2020	4,5/6pts	Vous pouviez au moins imaginer un troisième aménagement !
TOTAL	18	+ 1 point pour l'oral

Ce que dit Irène sur l'affiche dans l'entretien : « Et donc, voilà, ils ont imaginé qu'il y ait une piscine, des animations un théâtre et une réunion, ils ont dit ce qu'était une ségrégation », « Ils ont imaginé des noms heu...ils ont rappelés ce qu'était ils ont mis la définition, ils ont dit ce qu'était une ségrégation et voilà. Eux ils sont dans le loisirs brut, c'est à dire le sport et le théâtre ».

La huitième affiche et sa grille d'évaluation

Le titre de l’affiche, « voir des loisirs et vivre ensemble à Sao Paulo en 2030 », est écrit avec différentes couleurs. Il est encadré de petits personnages. A gauche, deux personnages symbolisent les « riches » et les « pauvres ». Le riche a un costume noir et le pauvre un vêtement marron troué. A côté d’eux a été collé le drapeau brésilien et il y a un autre groupe de personnages sous le titre. Un cœur a été dessiné au-dessus du plus petit des personnages. Ensuite a été collé un terrain de hand-ball. En dessous du titre a été collé la même photo de la favela d’Héliopolis et du quartier d’Ipiranga qu’à l’affiche précédente. Sur la gauche de cette photographie, il y a une sorte d’arc-en-ciel sur lequel il est écrit « Sao Paulo connaît une forte ségrégation socio-spatiale qui favorise l’insécurité. Voici une photographie de Sao Paulo avec au premier plan la favela d’Héliopolis et à l’arrière-plan le quartier résidentiel d’Ipiranga. Imaginez XX des aménagements dans l’espace vert du snd plan qui XXX XXX en 2030 des populations (le reste est illisible sur la photo). A gauche de l’arc-en-ciel est écrit « nous avons choisi ce centre multisport et gratuit pour que les riches et les pauvres se rencontrent pour partager les loisirs ». A côté de cette photo, il y a celle d’un terrain de basket-ball et le dessin d’un bonhomme devant un filet et un autre qui shoote dans un ballon. Un morceau de feuille carré est collé au-delà de la feuille principale et les élèves ont écrit « L’idée pour rendre Sao Paulo beaucoup mieux est que les riches et les pauvres vivent mieux ensemble centre multi-sport ». En bas de la feuille à gauche est dessiné un skate parc avec deux bonhommes dessus. Au centre en bas de la feuille est ensuite dessiné un vélo et dans un triangle bleu est inscrite la définition de « ségrégation socio-spatiale : séparation dans l’espace de populations selon leurs revenus. A côté, il y a la photo d’un centre équestre. En bas de la feuille principale sont collé deux morceaux de feuille rectangulaires. L’un d’eux représente une piscine et l’autre des « vestiaires ».

Au recto, la fiche de notation est remplie ainsi :

	Points	Remarques
Mise au travail		
Une bonne coopération	1/2pts	Un démarrage difficile
Un travail dans le calme	1/2pts	Pas à toutes les séances
La présentation		
Le titre en grand	½ /1pt	Oui, mais il pouvait être plus visible
Un ensemble bien construit et équilibré	½ /1pts	La piscine sort un peu trop de l’affiche

Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	1/2pts	Vos textes ne sont pas écrits assez grands
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	1,5/3pts	Vos dessins ne sont pas assez appliqués et soignés
Le contenu		
La fonction urbaine	1/1pt	Oui
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	1/1pt	Oui
Définition du développement durable	1/1pt	Oui
Des solutions inventives et durables pour 2020	4/6 pts	De beaux aménagements, mais seule la gratuité permet d'attirer tout le monde : ceci peut fonctionner pour les pauvres, mais pas assez pour les riches
TOTAL	12,5	

13,5 + 1 point pour Léonid
13 + ½ point pour Valentin

}

Ce qu'en dit Irène dans l'entretien : « *Il y en a un il a imaginé une école dans cet espace-là. Je ne sais pas je ne sais plus. Ah oui t'as le centre équestre- parce qu'ils ont dit le sport, les riches comme les pauvres en [...] font. Et donc de ce fait là heu, les heu les enfants cassent totalement... cette rupture entre les riches et les pauvres et nous permettent de mieux vivre ensemble à travers une activité. On trouve de bons sportifs, aussi bien dans la population des riches que dans la population pauvre. Donc, c'était une école sportive, spécialisée dans le sport* ».

La neuvième affiche et sa grille d'évaluation

Cette affiche a un grand titre coloré situé en haut de la feuille « Loisirs et vivre ensemble en 2030 ». A droite du titre a été collée un morceau de feuille de papier rectangulaire avec la définition du développement durable du manuel. Sous le titre au centre, il y a la photo de la favela d'Héliopolis et du quartier d'Ipiranga. Y sont reliées des flèches au départ desquelles il y a une série de photos collées, qui entourent la photo. En haut à droite, une photographie d'un « Aqualude » avec cette légende sous la photo « Pourquoi ? Pour attirer les pauvres et les riches et il est gratuit les employés seront financés par la mairie ». Ensuite, dans le sens inverse des aiguilles d'une montre, a été collée une photo d'un « centre aérée » avec comme légende « un centre pour les enfants de 10 à 14 ans gratuit qui plaise aux pauvres et aux riches ». Ensuite, les élèves ont choisi la photographie de l'intérieur d'une salle de sport et ont ajouté cette légende « Pourquoi ? Pour réunir ensemble les adultes et les enfants pauvres et riches autour du sport ». La dernière photo tout à droite est celle d'une « école pour tous » et est légendée « on va construire une école spécialisée sous les sports aquatiques pour les pauvres et les riches, les enseignants seront les meilleurs enseignants de Sao Paulo ». En dessous de cette photo, a été collée un morceau de feuille de papier triangulaire avec écrit dessus « Sao Paulo connaît une forte ségrégation spatiale qui favorise l'insécurité. D'un côté du triangle, il est écrit « fin de la ségrégation spatiale ! » et de l'autre « Début de l'amusement. En dessous de ce triangle est écrite la définition de ségrégation socio-spatiale.

Au recto a été rempli par Irène la fiche de notation.

	Points	Remarques
Mise au travail		
Une bonne coopération	1/2pts	Certains ont travaillé plus que d'autres !
Un travail dans le calme	1/2pts	Parfois bavards
La présentation		
Le titre en grand	1/1pt	Oui
Un ensemble bien construit et équilibré	1/1pts	Oui
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	2/2pts	
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	3/3pts	
Le contenu		
La fonction urbaine	1/1pt	
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	1/1pt	
Définition du développement durable	1/1pt	
Des solutions inventives et durables pour 2020	6/6pts	Oui
TOTAL	18	

Pas de commentaire d'Irène pour cette affiche

La Dixième affiche et sa grille d'évaluation

La dernière affiche a, elle aussi, un très grand titre très coloré « mieux consommer à Sao Paulo en 2030 ». Au-dessus du titre est collé, un peu en dehors de la feuille principale, un dessin du drapeau du Brésil. Sur la gauche du titre est collée un morceau de feuille de papier avec la définition du développement urbain durable du manuel. En dessous est dessinée un chemin légendé « des ponts sécurisés pour les piétons » avec des arbres sur lesquels il y a des fruits. Une flèche a été dessinée vers un arbre et légendée ainsi « des arbres fruitiers pour les passants ». Au centre a été dessinée une grande bâtisse avec au premier étage trois vaches et un tas de fumier vers lequel une flèche a été dessinée au bout de laquelle est écrit « fumier utilisé pour l'agriculture ». Une autre flèche a été dessinée sur la gauche, au bout de laquelle a été écrit « une étable pour les vaches consommer plus tard ». Au second étage, il y a de l'eau et des poissons légendé « un aquarium à poissons mangeables type saumon etc... et au troisième étage de la terre et des carottes, légendé « agriculture ». Sous le toit pente, il y a, à nouveau, de l'eau et il est écrit « réservoir d'eau ». Sur le pignon, a été tracée une flèche et écrit « filtre à eau » et sur les deux côtés du toit ont été rajoutés deux traits épais bleus identifiés par les élèves comme des « panneaux solaires amovibles pour copier le soleil ». A droite de la grande bâtisse, est dessiné le drapeau brésilien, puis un arbre que les élèves ont indiqué par écrit être « arbres fruitiers ». Dans le feuillage de l'arbre est écrit « 22 millions de citoyens vivent aujourd'hui dans la métropole brésilienne de Sao Paulo et sa croissance est XXX par an » (le texte a été tronqué dans la photographie).

Au recto, Irène a rempli la fiche de notation ainsi :

	Points	Remarques
Mise au travail		
Une bonne coopération	2/2pts	Oui
Un travail dans le calme	2/2pts	Oui
La présentation		
Le titre en grand	1/1pt	Oui
Un ensemble bien construit et équilibré	1/1pts	Bien
Des textes lisibles mais peu nombreux sans trop de fautes	1/2pts	Bien pour les longs textes, mais trop petits pour vos explications
Un ensemble agréable au regard, coloré et illustré	3/3pts	Bien.
Le contenu		
La fonction urbaine	1/1pt	Oui
Les difficultés de Sao Paulo aujourd'hui	1/1pt	Oui
Définition du développement durable	1/1pt	Oui
Des solutions inventives et durables pour 2020	5/6pts	Vous n'expliquez pas assez que toutes les grandes avenues seront bordées de plantations
TOTAL	18	

19 + 1 pt pour Alban, Laure et Erwan

18,5 + 1/2 pt pour Jérémy, Raphaël et Axel

Pour

4.2.8.3 Description documents-référence que l'enseignante soumis aux élèves

Dans son entretien, elle fait référence à plusieurs études du manuel Hachette-Éducation (Plaza(dir) & Vautier(dir), Histoire EMC géographie, 2016) qu'elle a demandé aux élèves de faire pour *« qu'ils ne partent pas comme ça à l'aveugle absolu pour [travailler] ces thèmes là, mais dans d'autres villes que Sao paulo »*.

Référence pour archivage des sources : doc_ref_Irène_1

Endroit où le document est mentionné : entretien

Description sommaire : double page du chapitre « habiter la ville de demain du manuel (Plaza(dir) & Vautier(dir), Histoire EMC géographie, 2016, pp. 184-185) présentée comme une « étude » et dont le titre est « se nourrir à Montréal ». Cette étude est composée deux grandes photographies, l'une d'un jardin urbain à Québec et l'autre qui est la reproduction d'une affiche publicitaire ou du site Internet des fermes Lufa avec comme slogan « Notre vision est celle d'une ville remplies de fermes sur les toits » avec mentionné en bas de l'affiche « En 2011, nous avons construit la première serre commerciale sur un toit au monde. Grâce à l'innovation et aux technologies, nous travaillons à changer la façon dont les résidents des villes s'alimentent. En dessous du dernier document iconographique, il est écrit « Cette ferme urbaine permet d'approvisionner des fromagers, boulangers, bouchers et de distribuer des paniers de produits locaux ». Deux textes complètes ces photographies. Un texte qui est issu d'un entretien avec le coordinateur d'un marché solidaire à Montréal, qui assure des livraisons avec des vélos triporteurs et des légumes aux « juste prix ». Parallèlement, des légumes biologiques sont produits in situ sous serre pour une « agriculture urbaine intensive ». L'autre texte est issu d'un article de terra éco d'octobre-novembre 2012 et écrit par C. Cazenave. Il fait le point sur les projections du nombre d'urbains en 2050 et sur la nécessité de se poser la question de l'approvisionnement en vivre de ces habitants et parle des projets de fermes verticales ou mobiles. Dans l'activité proposée, les élèves doivent localiser la ville de Montréal et trouver dans les documents les solutions proposées pour nourrir les citoyens dans le futur. Elle propose aussi une consultation du site Internet des fermes Lufa. Enfin la dernière question propose aux élèves de réfléchir par écrit à la question « Comment nourrir les citoyens ».

Référence pour archivage des sources : doc_ref_Irène_2

Endroit où le document est mentionné : entretien

Description sommaire : double page du chapitre « habiter la ville de demain du manuel (Plaza(dir) & Vautier(dir), Histoire EMC géographie, 2016, pp. 186-187). C'est à nouveau une « étude » avec comme titre « l'architecture de demain à Mumbai. L'Etude s'ouvre sur une photographie d'un bidonville de Mumbai. Le second document est un texte extrait du site Internet « mg-architecte.blogspot.fr le 22 décembre 2015. Ce texte se présente comme le témoignage d'une habitante de Dharavi, un bidonville de Mumbai et qui montre tout un ensemble de désavantages du bidonville. Le document 3 est une photographie flanquée d'un texte, qui a comme titre « contre la surpopulation et l'étalement urbain les "containerscrapers" ». Le texte explique combien d'habitants pourraient contenir ses bâtiments et comment ils sont conçus. Le document 4 est une image de synthèse et un texte présentant le projet de tours du cabinet d'architecture A. Bechu. L'activité proposée aux élèves consiste à localiser le paysage présenté, à relever les difficultés rencontrées par une partie de la population de Mumbai, puis à « étudier les solutions envisagées par les architectes ». L'ultime question de l'activité consiste à imaginer un type d'architecture pour répondre aux problèmes de Mumbai.

Référence pour archivage des sources : doc_ref_Irène_3

Endroit où le document est mentionné : entretien

Description sommaire : double page du chapitre « habiter la ville de demain du manuel (Plaza(dir) & Vautier(dir), Histoire EMC géographie, 2016, pp. 186-187). C'est à nouveau une « étude » avec comme titre « Mieux se déplacer Demain à Paris. Le premier document présenté est une photographie du périphérique au niveau de la porte de Montreuil avec vu sur un panneau lumineux qui signale « pollution, 60 km/h maximum ». Les documents suivants sont regroupés sous le titre « les effets de la pollution atmosphérique sur la santé ». Le premier document est un graphique qui montre la participation aux émissions polluantes de l'industrie, du trafic routier et du « résidentiel et tertiaire ». Sur le second document est dessiné un personnage et les organes endommagés par la pollution sont signalés. Deux autres documents sont signalés sous le titre « Une municipalité qui veut agir contre la pollution ». Il s'agit de deux images publicitaires d'une campagne de la ville de Paris et qui annonce des aides pour les parisiens, particuliers ou professionnels, pour diminuer la pollution atmosphérique. Aux particuliers qui renoncent à la voiture, la ville de Paris propose des réductions sur les abonnements Autolib' et sur le pass navigo ou une aide financière pour l'achat d'un vélo électrique. Pour les professionnels, elle propose des aides financières pour l'achat d'un véhicule électrique. Le dernier document est un texte extrait d'un entretien avec le directeur du Centre d'études sur les réseaux qui présente les débats entre partisans de la ville dense et partisans de ceux des maisons individuelles.

4.2.10 Pedro

4.2.10.1 Transcription de l'entretien avec Pedro

Interviewé : Donc une fois qu'ils ont fait leur travail personnel en groupe, leur croquis en groupe. Donc il fallait, on est partis sur la base du développement durable et donc avec ses groupes en les envoyant au tableau ils devaient reclasser, retrouver xxx ça passe mal en fait heu... tout ça où est ce qu'on les met pour voir si c'est développement durable. Normalement ici il y a XXX.

Intervieweuse : Et en fait ils connaissaient déjà le schéma

Interviewé : Certains, on l'avait vu en classe. Certains l'avaient vu d'autres non, ça avait été très rapide en fait, j'ai été surpris qu'ils réussissent à comprendre la différence entre l'économie et la société, qu'ils comprennent par eux-mêmes réellement. C'était assez surprenant

Intervieweuse : Oui, c'est dur en général de comprendre. Oui pour l'avoir fait la première année où ça passait en 5^e. C'était dur

Interviewé : Maintenant ça fait combien 8 ans qu'il est passé ce nouveau programme XX. Entre temps il y a eu un matraquage médiatique et autre sur le développement durable, ça aide aussi. Donc là ils viennent replacer et après je leur ai donné la leçon finale et ensuite il passait à la découverte d'architectes, d'urbanistes qui réfléchissaient pour demain. Donc les exemples de bases, enfin de bases, ceux qu'on voit partout. Donc heu... Ils devaient critiquaient en même temps, surtout celui-ci.

Intervieweuse : Donc là c'est...

Interviewé : Ah pardon, celui qui est à Abu Dhabi si je me souviens bien.

Intervieweuse : Ah d'accord

Interviewé : Donc la viabilité etc., les critiques à faire, bon c'est pas trop compliqué à trouver.

Intervieweuse : Ouais

Interviewé : Il y avait celui-ci également.

Intervieweuse : Donc là aussi ils devaient critiquer le modèle ?

Interviewé : Trouver les point faibles les points forts et trouver si cela est crédible ou pas. Une nouvelle fois c'est un peu en EMC sur ce coup-là, je suis partie sur le même principe c'est d'après vous c'est la formulation des hypothèses.

Intervieweuse : Ouais

Interviewé : Il y a des compétences, « formuler des hypothèses » donc je suis parti et puis après pour les accrocher et leur faire comprendre que ce n'est pas on va montrer que la ville est imaginée sur des modèles à un moment donné présent avec Stars Wars etc. Et ça c'est plus de 4 heures.

Intervieweuse : D'accord ensemble et...

Interviewé : 4 heures et... Pour une première je trouve que ça a bien marché.

Intervieweuse : D'accord, les élèves étaient contents

Interviewé : Ouais, ouais, ouais. D'après mes souvenirs, ils ont bien apprécié parce que déjà c'était un mélange de pratiques, je les ai amenés en salle pupitre leur faire découvrir le Padlet même si c'était juste en support de lecture. Ils ont apprécié parce que c'était la première fois que qu'ils découvraient ça. En plus c'était la première fois qu'ils travaillaient en groupe, qu'ils coopéraient et d'apprendre à partager les idées et tout ça, ça c'était assez efficace heu pour une majorité. Pour certains ça a été assez compliqué, notamment ceux qui ne veulent pas travailler dès la 6^e. (Rires) ben ouais et... ensuite une nouvelle fois les envoyer au TBI heu pour eux même aller placer toutes ces petites vignettes au bon endroit, ça les a marqués et après voir ce qui est réel, réaliste également et voir si dans la fiction ça se rapproche du réel, de ce qui est prévu ou pas.

Ça les a bien intrigués en fait parce qu'après il y en a qui sont revenus me voir en disant qu'ils avaient vu un documentaire sur RMC découverte je crois. Sur les villes durables, enfin ce n'était pas ce titre, mais sur le principe d'imaginer la ville de demain et ils étaient contents, enfin comme souvent ça arrive en histoire, ah, j'ai vu ça heu de partager ça XXX c'est que ça les avait marqués un petit peu. Je ne sais pas si je rentre dans les clous forcément des programmes, mais je pense. Je pense que on est bien.

Intervieweuse : Très bien. Alors je repose les questions un petit peu pour qu'on soit.... Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

Interviewé : Rep+

Intervieweuse : Depuis combien de temps enseignez-vous la géographie ?

Interviewé : 8 ans

Intervieweuse : Aimeriez-vous enseigner plus ou moins de géographie ?

Interviewé : Ça me convient actuellement comme c'est.

Intervieweuse : Alors trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie ?

Interviewé : La géographie actuelle, c'est à dire la géographie humaine, c'est agréable. La géographie physique, c'est plus compliqué quand même c'est les élèves, ils n'accrochent pas et heureusement maintenant c'est inclus dedans. Parce que ça leur parle finalement quand on dit habiter les villes, habiter le monde rural, les espaces à risques etc., 'fin la contrainte plutôt, ça ça les marque heu c'est quelque chose qui leur parle quoi surtout ici à Lille. Habiter une ville heu ils se rendent compte que eux ils vivent la ville d'une certaine manière et dans d'autres parties du monde on la vit différemment et ça c'est pour certains ça les choquait enfin ça les surprenait de voir les bidonvilles comment s'appelle les bidonvilles ouais comment s'appelaient les bidonvilles et c'est ce qu'ils ont retenu facilement. Je crois que je suis hors sujet, mais ce n'est pas grave. Non, non, non, mais pas du tout, non, non pas du tout.

Intervieweuse : Quels sont les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

Interviewé : Hum.... Ben, c'est pas tant la géographie qui pose problème, c'est en terme de compétences et savoir lire correctement une consigne, savoir lire correctement un document, le comprendre etc. Donc en 6^e c'est forcément progressif les compétences donc la lecture, elle pose encore problème à certains élèves après heu je travaille beaucoup sur le schéma en géographie, schéma de paysages comme ça ça permet de travailler, travailler la légende et de de l'organisation des idées en 6^e c'est surtout l'organisation des idées pour les meilleurs dans la création d'une légende donc là heu à mi-juin quasiment je pense que leur points forts c'est savoir lire une carte, lire la légende, recréer un schéma de paysage et savoir utiliser les points cardinaux etc. Savoir se repérer en fait sur les outils géographiques, ça c'est heu devenu leur point fort, point faible ça reste encore la compréhension de texte.

Intervieweuse : D'accord

Interviewé : Et l'explication pour certains. Là tout à l'heure je faisais encore une activité différenciée sur les hommes sur la Terre, certains ils sont encore sur lire un document et extraire des informations, d'autres ils sont dans l'explication etc. Certains sont bons, après certains c'est des néo-arrivants, ça fait 2-3 ans qu'ils sont en France, donc ça peut se comprendre également, mais ils ont évolué, mais pas au point de passer à la vitesse supérieure dans l'explication de texte.

Intervieweuse : Qu'est-ce qui vous a convaincu au départ de faire de la géographie prospective dans vos cours ?

Interviewé : C'était écrit dans le programme.

Intervieweuse : Oui

Interviewé : Donc je l'ai fait.

Intervieweuse : D'accord (Rires)

Interviewé : Et puis après je me suis intéressé au quartier de Saint-Sauveur et je suis tombé dessus en préparant mon cours, je me suis dit que ça pouvait les intéresser vu que j'étais à X c'est pas trop loin et c'est pas trop loin, c'est X en fait, donc heu je pensais que ça aller les accrocher et finalement oui parce que ça a permis des repères ils connaissent le quartier, ils savent où le métro passe, quand ils passent en métro ils voient la friche etc. Ils voient le parc avec les grilles rouges c'est un peu, d'une certaine manière, je trouve que la manière dont je l'ai abordé ça permet de remplacer d'une certaine manière le premier chapitre qu'on faisait en 6^e dans l'ancien programme l'espace proche. J'ai essayé de mêler les 2 parce que j'ai trouvé que l'espace proche, ça fonctionnait bien.

Intervieweuse : D'accord

Interviewé : Donc ça a permis de développer en même temps l'idée.

Intervieweuse : Alors est-ce que pour vous il serait envisageable de faire de la géographie prospective sur un autre espace que l'espace proche ?

Interviewé : Sur l'espace d'un pays ? D'une région ? ... J'ai pas assez de connaissance là-dessus. Heu, ça doit être possible hein bien sûr mais il faudrait que je me renseigne beaucoup plus en terme de connaissances.

Intervieweuse : En quoi la géographie prospective vous paraît-elle différente de la géographie ordinaire ? Ou est-ce qu'elle vous paraît différente ?

Interviewé : Elle paraît différente dans ça rejoint ce que j'ai dit tout à l'heure elle paraît différente sur la formule la compétence travailler. C'est plus de la formulation d'hypothèses, prise en compte de réalité et chercher si j'ai bien compris à les transformer ou à les améliorer ces réalités tout en faisant du développement durable. C'est la manière dont je l'ai compris moi.

Intervieweuse : D'accord

Interviewé : Alors est-ce que c'est différent ? Oui forcément vu qu'on n'a pas la même approche, on ne travaille pas les mêmes compétences réellement que si je fais

un travail sur habiter les villes, même si habiter les villes, on peut l'insérer dedans tout comme on peut l'insérer dans habiter le monde rural donc c'est un peu un un... un chapitre, un thème transversal.

Intervieweuse : D'accord

Interviewé : Ah ben tiens c'est pas mal ça (rire) XXX. Qu'est-ce qu'elle peut amener aux élèves, la géographie prospective ? (Rire) Qu'est-ce qu'elle peut amener aux élèves ? La prise de conscience que tout n'est pas immuable, que les choses peuvent bouger, qu'ils peuvent être acteurs de leur géographie, de leur espace, qu'ils sont acteur que l'homme finalement dans la géographie, c'est lui qui intéresse la géographie, c'est l'homme et l'espace. Je pense que ça peut leur montrer, leur démontrer qu'ils sont les acteurs de leur géographie.

Intervieweuse : Quelle lecture ou quelle formation ou quel site vous a été particulièrement utile ?

Interviewé : Et bien le site de l'académie de Lille en histoire-géographie disciplinaire. J'ai lu quelques articles de journaux, j'avais trouvé des articles sur le monde, sur le courrier international aussi euh. J'ai pas eu le temps de lire des ouvrages scientifiques avec tous les programmes à préparer ce n'était pas possible, donc voilà c'est surtout de la vulgarisation que j'ai lu.

Intervieweuse : D'accord. Avez-vous réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?

Interviewé : Mais quelles sont toutes les questions que posent la géographie prospective ? Euh oui. Oui. J'ai répondu à toutes les questions qui me semblaient se poser. Peut-être que la géographie prospective en pose d'autres qui ne me sont pas apparues.

Intervieweuse : D'accord

Interviewé : Donc je pense avoir fait ce que j'étais capable de faire par rapport à ce que j'avais compris.

Intervieweuse : Est-ce que la démarche pédagogique est différente ? Ca ça rejoint ce qu'on a dit tout à l'heure.

Interviewé : Hum. Ca ça rejoint ce qu'on a dit tout à l'heure un tout petit peu. Est-ce que la démarche pédagogique est différente ? Heu... oui, dans la mesure ou enfin comme moi je l'ai conçu ça n'a été à aucun moment un cours magistral.

Intervieweuse : D'accord

Interviewé : Donc ça n'a été uniquement de la production d'élèves avec des supports que j'avais choisi, mais ça a été uniquement que de la production d'élèves donc là-dessus, on peut dire oui, mais d'un autre côté avec les autres chapitres heu, il y a à la fois de la production des élèves et un cours magistral donc là c'était uniquement de la production d'élèves, moi je l'ai compris comme ça. Il fallait que ce soit les élèves qui s'investissent dans ce chapitre là et qui comprennent les enjeux par leur propre travail.

Intervieweuse : Alors quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous?

Interviewé : ... (rire) XXX

Intervieweuse : Allez-y allez-y lâchez-vous hein

Interviewé : (Rires) C'est pas heu... Nous bouleverser dans notre train-train quotidien, dans la préparation de nos cours de géographie.

Intervieweuse : Ben vous n'avez pas tort

Interviewé : heu voilà. Après (rires) Quelles sont les finalités de la géographie ?

Intervieweuse : ça c'est très finalement analysé.

Interviewé : Merci.

Intervieweuse : Sinon quelles sont les finalités ?

Interviewé : Inclure le développement durable qui n'est.... Inclure le développement durable dans un chapitre distinct et faire comprendre que le développement durable ce n'est pas quelque chose qui est tellement réservé au programme de 5^e par exemple ou aux thématiques du programme de 5^e XXX heu et aussi de le faire faire comprendre que c'est quelque chose qui permet XXX d'agir sur l'environnement, leur environnement, leur espace géographique.

Intervieweuse : D'accord

Interviewé : J'ai

Intervieweuse : Non, non, non, mais c'est fait un peu exprès que mes questions soient... (rires) Non, mais on l'a travaillé le questionnaire, c'est pas...

Interviewé : Est-ce que je suis cohérent avec ce que j'ai dit auparavant ?

Intervieweuse : Ben ça va, ça va. Quelles qualités devra avoir le citoyen de demain ?

Interviewé : Ben Quelle qualité ? Aller voter. Oui parce que je trouve que c'est une qualité d'appliquer ce devoir citoyen celui-ci s'investir dans la cité, cité au sens grec, s'investir dans sa cité pour éviter qu'on prenne des décisions à sa place qu'on fasse une centralisation de la des territoires comme dans les années 60 et auparavant, donc l'acteur citoyen ouais.

Intervieweuse : Et dernière question, à la base vous aviez plutôt quel type de formation ?

Interviewé : Master d'histoire

Intervieweuse : D'accord donc plutôt histoire ? Histoire pure et dure quoi.

Interviewé : J'avais une UE de géographie en licence 3.

Intervieweuse : Oui ben oui (rires) La fameuse

Interviewé : Et sinon j'en ai pas d'autres. C'est pour ça que quand j'ai passé le CAPES ça a été la claque parce qu'il a fallu que j'apprenne plein de trucs et finalement je m'en suis sorti donc c'est XXX et j'ai appris plein de truc quand j'ai passé le CAPES, mais sinon après je disais acteur citoyen ben c'était de la lecture de la découverte personnelle.

Intervieweuse : Ben je crois qu'on est bon là. Merci beaucoup

Interviewé : Je vous en prie. Merci à vous

Intervieweuse : Ben c'était intéressant heu et ne vous inquiétez pas vous n'étiez pas du tout...

4.2.10.2 Les préparations de cours fournies

Sept documents ont été fournis par le professeur : un Powerpoint appelé 6^e_géo_ch02.pptx, un document Text Document de LibreOffice appelé géo_6^e_ch02.odt et 5 PDF nommés tableau_theme1, tableau_theme2, tableau_theme3, tableau_theme4 et Fiche_quartier_legende

Le Powerpoint appelé 6^e_géo_ch02.pptx Le document comporte 14 diapositives

Description

La première diapositive comporte le titre de la leçon « Chapitre 2, La ville de demain » et le logo de la ville de Lille.

La diapositive numéro 2 est constituée d'une photo de la gare Saint-sauveur, d'une autre photo de Martine Aubry et d'un extrait d'article du site Internet 20minutes.fr datant du 18 mars 2013, qui résume le projet pour la friche de la mairie de Lille.

Sur la diapositive suivante a été rajouté un plan issu du site Géoportail, qui localise la friche.

La diapositive 4 revoie aux différents thèmes et aux documents grâce à une capture d'écran présentés sur Padlet : Les documents utilisés sont :

- Thème 1 : un extrait du JT de France 2 du 20 décembre 2015 ; un extrait de *Etudes foncières*, n°155, janvier-février 2012, (p.191, Hachette, 2016) une image de synthèse du groupe Eiffage mêlant une voie pédestre et un téléphérique pour Grenoble.
- Thème 2 : une photographie représentant le quartier Vauban de Fribourg-en-Brisgau (p.178, Belin, 2016), une image du projet de l'Earthscraper de Mexico par le cabinet Bunker Arquitectura (p.188, Belin 2016), un extrait de « A Lyon, Hikari préfigure la ville de demain », *Le Point*, 18/09/2015 (LLS, p,210)
- Thème 3 : un extrait d'Asie direct, France 24, septembre 2013 ; un extrait de Alberto Magnaghi, « La biorégion réinvente la ville », Les Grands dossiers de Sciences humaines, n°40 ; une image de production agricole d'Urbain attitude, un extrait du blog Lemonde.fr de A.-S. Novel, novembre 2012 (lls, p.208)

- Thème 4 : un extrait de « Voyage au cœur des villes de demain », *Le Monde*, janvier 2015, (Ils, p.201), un schéma de ville intelligente de innovations.bouyguestelecom.fr, un extrait de Dominique Gauzin-Müller, Les Grands dossiers de Sciences humaines, n°40

Une consigne est donnée aux élèves :

« Le quartier en prenant en compte l'économie, l'écologie et la vie en société, ce que l'on appelle le développement durable, mais aussi son intégration aux quartiers déjà existants.

Pour cela, Toutanhistoire a déjà réparti les tâches par thématiques :

Comment se déplacer dans la ville de demain ? (t1)

Comment seront les bâtiments, quelles seront leurs fonctions ? (t2)

Comment nourrir les habitants et préserver la nature ? (t3)

Comment rendre le quartier intelligent ? (t4) »

La diapositive 5 est constituée d'un plan de la friche, du petit personnage appelé « Toutanhistoire » et d'une consigne à destination des élèves « Toutanhistoire vous propose désormais d'effectuer un brainstorming de vos idées pour ensuite aménager le quartier sur la carte. Il ne faudra pas oublier de créer la légende ».

La diapositive 6 comporte une image de Martine Aubry, une consigne « Martine Aubry nous avait donné plusieurs objectifs pour le développement de cet éco-quartier afin de correspondre au développement durable », une définition « Le développement durable signifie que toute construction doit satisfaire à la fois la société (les hommes), l'économie (richesse) et l'environnement. » et un lien vers Padlet.

La diapositive 7 contient le schéma du développement durable

La diapositive 8 fait l'objet d'un nouveau titre : « D'autres architectes, urbanistes réfléchissent à la ville de demain ».

La diapositive 9 présente une photographie du projet « Flavours Orchard » de l'architecte Vincent Callebaut avec la légende suivante : « L'architecte Vincent Callebaut a imaginé l'installation en Chine d'une communauté de jardiniers-habitants sur un ancien site industriel. Le projet prévoit la création de 45 villas à énergie positive dans un immense potager ».

La diapositive 10 présente une photographie du projet Masdar City à Abu Dhabi avec comme légende « L'ambition de cette cité du futur est d'être une des premières villes autosuffisantes. Elle devrait une fois achevée en 2025 abriter au moins 50 000 habitants et 1500 entreprises ».

La diapositive 11 présente une photographie du projet « Lilyad » de Vincent Callebaut avec comme légende : « Imaginée en 2008, ce projet d'île flottante permet d'accueillir jusqu'à 50 000 habitants. Elle est conçue pour subvenir aux besoins alimentaires et énergétiques de ses habitants et pour absorber la pollution atmosphérique ».

La diapositive 12 fait l'objet d'un nouveau titre « La ville est aussi imaginée dans la fiction ».

La diapositive 13 présente une photographie tirée du film le 5^e élément de Luc Besson avec comme légende : « Dans cette ville fictive, les gratte-ciel mesurent plus d'un kilomètre de haut et les voitures volantes naviguent sur plusieurs niveaux. Les habitants occupent des espaces très réduits : une seule pièce par personne ».

La diapositive 14 présente une photographie tirée du film Stars Wars : épisode 1 : La menace fantôme de George Lucas avec comme légende : « Coruscant est le nom d'une planète entièrement recouverte de villes dans Star Wars. Les gratte-ciel dominent le paysage ».

Description

Il s'agit d'une feuille de route du déroulement du cours. Elle commence par un titre « Chapitre 2 La ville de demain ». Dans un tableau à simple entrée à deux colonnes, il rappelle dans la colonne de gauche les attendus du cycle 3 qui permettent de réaliser le travail et dans la colonne de droite les compétences travaillées :

- « Se repérer dans l'espace, construire des repères géographiques
- Raisonner, justifier une démarche
- Coopérer et mutualiser
- Pratiquer différents langages en géographie
- Comprendre un document »

Il indique ensuite la durée qu'il consacre à cette séquence « 3 à 4 h ». Il indique ensuite que « les élèves se mettent dans la peau d'urbanistes, d'architectes ayant obtenu le contrat de réhabilitation de la friche de l'ancienne gare de marchandise de Lille Saint Sauveur » après une présentation du projet de la mairie à partir d'un article du site Internet 20 minutes.fr et la localisation sur une carte de la friche.

Il indique ensuite la consigne de la diapositive 4 du document précédent. Il précise que le cours est prévu en salle pupitre ou que les élèves peuvent consulter les documents en format papier ou à partir de leur smartphone grâce à un QRcode, notamment pour les vidéos. Il dit ensuite qu'un tableau sera distribué à chaque élève dans lequel il devra préciser les aménagements utiles pour Saint-Sauveur et qu'à la suite de cet exercice, un brainstorming sera organisé avec les élèves afin de retenir les idées « qui peuvent être utilisées » et écrit ensuite « Il s'agit de créer l'aménagement de ce quartier, ainsi que la légende du fond de carte. » sans préciser si le travail est individuel, en groupe de quelques élèves ou avec l'ensemble de la classe. Enfin, il décrit la séquence suivante comme un cours magistral pour réaliser le schéma sur le développement durable déjà dans la partie sur la description de la séquence dans l'image actualisée. Enfin, il termine en expliquant qu'il présente « différents projets plus ou moins sérieux de la ville de demain afin de démontrer que la question est actuelle :

- Le projet Masdar city d'Abu Dahbi
- Le projet Lilypad de l'architecte belge Vincent Callebaut
- Une capture du film de Luc Besson, Le 5^e élément, 1997 »

Ce cours est prévu en salle pupitre, si les salles sont indisponibles, les documents sont disponibles sous format .pdf, à l'aide de qrcode, les élèves ont accès aux vidéos sur leur téléphone.

Les documents utilisés sont :

- T1 : un extrait du Jt de France 2 du 20 décembre 2015 ; un extrait de *Etudes foncières*, n°155, janvier-février 2012, (p.191, Hachette, 2016) une image de synthèse du groupe Eiffage mêlant un voie pédestre et téléphérique pour Grenoble.
- T2 : une photographie représentant le quartier Vauban de Fribourg-en-Brisgau (p.178, Belin, 2016), une image du projet de l'Earthscraper de Mexico par le cabinet Bunker Arquitectura (p.188, Belin 2016), un extrait de « A Lyon, Hikari préfigure la ville de demain », *Le Point*, 18/09/2015 (LLS, p,210)
- T3 : un extrait d'Asie direct, France 24, septembre 2013 ; un extrait de Alberto Magnaghi, « La biorégion réinvente la ville », Les Grands dossiers de Sciences humaines, n°40 ; une image de production agricole d'Urbain attitude, un extrait du blog Lemonde.fr de A.-S. Novel, novembre 2012 (lls, p.208)
- T4 : un extrait de « Voyage au coeur des villes de demain », *Le Monde*, janvier 2015, (lls, p.201), un schéma de ville intelligente de innovations.bouyguetelecom.fr, un extrait de Dominique Gauzin-Müller, Les Grands dossiers de Sciences humaines, n°40

Chaque thème est complété d'un tableau dans lequel les élèves indiquent pour chaque document ce qui leur semble utile pour aménager cet éco-quartier.

Documents	Mots-clefs pour vous aider	Aménagements utiles pour Saint Sauveur

Cela terminé, un brainstorming est organisé dans la classe afin de retenir les idées qui peuvent être utilisées.

Un fond de carte représentant le site de l'ancienne gare de Lille Saint Sauveur est projeté. Il s'agit de créer l'aménagement de ce quartier, ainsi que la légende du fond de carte.

Une dernière partie du cours se présente sous forme magistrale. Il s'agit tout d'abord de résumer sous forme de schéma les attendus de l'éco-quartier de l'ancienne gare de Lille Saint Sauveur. Il s'agit ensuite de présenter différents projets plus ou moins sérieux de la ville de demain afin de démontrer que la question est actuelle :

- le projet Masdar city d'Abhu Dahbi
- le projet Lilypad de l'architecte belge Vincent Callebaut
- une capture du film de Luc Besson, *Le 5^e élément*, 1997

Document appelé PDF fiche_quartier_légende

Description

Il est constitué d'une page A4 avec une consigne en haut de la page : « A partir de ce plan, créons le nouvel aménagement du quartier prenant en compte le développement durable. Il est nécessaire de créer une légende également, pour cela aide toi de la fiche méthode », puis d'un plan du quartier où la friche apparaît au Sud tiré d'openstreetmap France, site de création de cartes collaboratives et libres de droit et enfin du mot « légende », puis un trait en pointillé. Le travail est ensuite dupliqué.

Les document PDF intitulés tableau_theme1, tableau _thème 2, tableau_theme3, tableau_theme4

Description

La structure des 4 documents est la même. Chacun est constitué d'une page A4 où les mêmes éléments sont dupliqués une fois. En haut du document est placé un titre propre à chaque document. Suit un tableau à double entrée de 3 colonnes et 4 lignes avec dans la colonne de gauche indiqués des numéros de documents, dans la colonne du milieu des mots clés à utiliser, différents selon chaque document, et dans la colonne de droite, qui est vide « les aménagements pour Saint-Sauveur ».

Titre pour tableau_theme1 : « Comment se déplacer dans la ville de demain ? »

Mots clés pour le tableau_theme1 : « Eco-mobilité, déplacements doux, mobilités urbaines, mobilité durable, covoiturage ». Les élèves doivent compléter un tableau à double entrée

Titre pour tableau_theme2 : « Comment seront les bâtiments, quelles seront leurs fonctions ? »

Mots clés pour le tableau_theme2 : « Espaces, fonctions, gratteterre, normes BBC, ville verticale, écoquartier, friche urbaine, densité, mixité sociale ». Les élèves doivent compléter un tableau à double entrée

Titre pour tableau_theme3 : « Comment nourrir les habitants et préserver la nature ? »

Mots clés pour le tableau_theme3 : « Agriculture urbaine, ferme urbaine, ferme verticale, circuit court, potagers urbains, jardins communautaires ». Les élèves doivent compléter un tableau à double entrée

Titre pour tableau_theme4 : « Comment rendre le quartier intelligent ? »

Mots clés pour le tableau_theme4 : « Ville connectée, ville intelligente, smart city, capteurs, réseau Internet, vidéosurveillance, économie d'énergie ». Les élèves doivent compléter un tableau à double entrée

4.2.10.3 Description documents-référence que l'enseignant a prévu de soumettre aux élèves

Il s'agit ici de décrire les documents sur lesquels il a été prévu que les élèves travaillent en autonomie. Ces documents sont mentionnés dans les différents fichiers que Pedro a fourni.

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro1

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme1.pdf

Intitulé de l'enseignant : « « Un extrait du JT de France 2 du 20 décembre 2015 » »

Source : Un reportage appelé « piétons roulants » pour le journal de France 2, publié le 20/12/2015

(https://www.francetvinfo.fr/economie/transports/mobilite-electrique-zoom-sur-ces-nouveaux-pietons-roulants_1232245.html, 2015)

Description sommaire : Le reportage s'ouvre sur l'interview d'un cadre parisien de 62 ans qui rejoint la station de RER la plus proche de chez lui en roue monoscopique ou monoroue (1'18). Puis, le reportage se poursuit par une présentation « de ces moyens de transport d'un nouveau genre ». La roue électrique, la trottinette électrique, le gyropode et le smart board (1'42). Un journaliste essaie ensuite ces différents moyens de transport. La voix off donne en parallèle la difficulté de prise en main de l'engin, son prix moyen et sa vitesse de circulation. (3'07). S'ensuit une interview de « l'inventeur de la trottinette moderne », le Suisse Wim Ouboter, le fondateur de micro-mobility et de Grégoire Hénin, responsable France de "Micro Mobility" (4'18). Vient enfin une conclusion où la voix off prédit une baisse des prix et un envahissement de la ville par les « piétons roulants ».

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro_2

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme1.pdf

Intitulé de l'enseignant : un extrait de *Etudes foncières*, n°155, janvier-février 2012, (p.191, Hachette, 2016)

Source : manuel Hachette Education 6^e 2016 sous la direction de Nathalie Plaza (Plaza(dir) & Vautier(dir), Histoire EMC géographie, 2016, p. 191)

Le titre est : réflexions sur les transports urbains de demain » et le corps du texte :
« Le directeur du centre d'études sur les réseaux, les transports et l'urbanisme constate :
« les débats sur les transports souffrent de nombreuses oppositions. Les utopistes¹ de la ville dense à pied ou en tramway s'opposent aux partisans de la maison individuelle avec des voitures électriques. On doit pouvoir associer les déplacements en voiture avec les transports en commun urbains, ferroviaires ou départementaux. C'est aussi la possibilité de renforcer les liens avec les taxis et de développer les nouveaux services que sont le covoiturage ou les transports à la demande ».

D'après Études foncières n°155, janvier-février 2012

1 Qui apparaît comme parfait, idéal, mais souvent irréalisable

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro_3

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme1.pdf

Intitulé de l'enseignant : une image de synthèse du groupe Eiffage mêlant une voie pédestre et téléphérique pour Grenoble

Source : inconnue

Description sommaire : inconnue

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro_4

Endroit où le document est mentionné : : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme2.pdf

Intitulé de l'enseignant : « une photographie représentant le quartier Vauban de Fribourg-en-Brisgau » (géo_6^e_ch02.odt)

Source : Manuel Belin 6^e 2016, p. 188 (Chaudron(dir), Arias(dir), & Chaumard(dir), 2016, p. 178)

Description sommaire : Une photographie en contre plongée du quartier Vauban de Fribourg en Bresgau. Au premier plan, on peut apercevoir une femme en vélo, au second et au dernier plans des habitats collectifs avec des panneaux solaires sur le toit. Des lettres ont été rajoutées sur la photo : A sur un toit en arrière-plan, B sur un toit en au second plan, C sur un espace vert au premier plan, D sur une sorte de petit bungalow et E sur de la végétation au second plan. En dessous de la photo, un titre : « 1 Le quartier Vauban » et une légende « La friche urbaine de l'ancienne caserne Vauban a été transformée en écoquartier. Les logements sont à énergie positive. A orientation Sud des logements B panneaux solaires C Récupération des eaux de pluie D matériaux de reconstruction recyclables E jardin privatifs. Dans la légende les mots « friche urbaine » et « énergie positive » sont surlignés en jaune et défini dans le vocabulaire de la façon suivante « friche urbaine : terrain laissé à l'abandon en ville » « Maison à énergie positive : maison qui produit plus d'énergie qu'elle n'en consomme ».

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro_5

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme2

Intitulé de l'enseignant : une image du projet de l'Earthscraper de Mexico par le cabinet Bunker Arquitectura (p.188, Belin 2016)

Source : Manuel Belin 6^e 2016, p. 188 (Chaudron(dir), Arias(dir), & Chaumard(dir), 2016, p. 188)

Source/ manuel Belin Histoire géographie 6e

Description sommaire : Une image de synthèse du projet de l'Earthscraper de Mexico où des annotations ont été rajoutées : « zone commerciale », « double paroi pour l'aération et la climatisation », « jardins pour purifier l'air », « zone résidentielle », « bureaux ». Il est flanqué d'une légende « d'une taille similaire à celle de la tour Eiffel le « gratte-terre » serait situé au cœur de la grande place de Mexico et s'enfoncerait sur 65 niveaux pour accueillir des commerces, des bureaux, des logements et même un musée sur la civilisation aztèque. Le sol agirait comme un isolant thermique qui permettrait des économies importantes d'énergie ».

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro_6

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme2

Intitulé de l'enseignant : « un extrait de « A Lyon, Hikari préfigure la ville de demain », *Le Point*, 18/09/2015 (LLS, p,210) »

Source : un document extrait du manuel de 6^e paru chez Le Livre Scolaire en 2016 (Blanchard(dir) & Mercier(dir), 2016, p. 210)

Description sommaire : Il s'agit d'un texte précédé d'un titre « Les immeubles Hikari à Lyon ». Le corps du texte est celui-ci : « *Hikari veut dire "lumière" en japonais.*

Cet ilot qui vient de prendre vie dans le nouveau quartier de Confluence à Lyon est le premier d'Europe à afficher les performances "d'énergie positive ", c'est-à-dire qu'il génère plus d'énergie qu'il n'en consomme [...] les façades et les toits sont parsemés de cellule photovoltaïques qui transforment le rayonnement solaire en énergie. La production de chaleur et de fraîcheur et leur consommation sont mesurées et adaptées

en continu par un réseau de capteurs reliés à un suivi électronique. Les eaux de pluie sont récupérées, traitées et valorisées, les déchets sont recyclés. En sous-sol, le parking de 88 places accueille et recharge une flotte de voitures électriques organisée en auto-partage [...]. Hikari préfigure-t-il la ville de demain ? Le directeur général de Bouygue Immobilier n'a aucun doute. « En 2020, ce type de construction sera la norme.

“A Lyon, Hikari préfigure la ville de demain », Le Point, 18 septembre 2015 »

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro_7

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme3

Intitulé de l'enseignant : « un extrait d'Asie direct, France 24, septembre 2013 »

Source : Un extrait de l'émission Asie direct de France 24 le diffusée le 20 septembre 2013 sur Skygreen, une ferme verticale de Singapour

Description sommaire : L'extrait n'a pas été fourni. Il n'est donc pas possible de savoir comment l'enseignant a découpé l'extrait. La description porte sur l'ensemble du documentaire dont la durée fait environ 3'10. Le documentaire est ouvert par une journaliste, filmée en plan rapproché. Elle présente rapidement les avantages de Skygreen, notamment au niveau des économies d'eau, d'espace et par la baisse des importations (56'). Le reportage énumère ensuite les prouesses techniques de Skygreen (26') et enchaîne sur une interview du PDG de Skygreen ,Jack Ng. (46'). Le documentaire s'intéresse ensuite aux vendeurs et clients avec l'interview d'un responsable d'achat et d'un client de supermarché.

Sur Internet : (France24, 2013)

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro_8

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme3

Intitulé de l'enseignant : un extrait de Alberto Magnaghi, « La biorégion réinvente la ville », Les Grands dossiers de Sciences humaines, n°40

Source : Inconnue. Le texte comporte un titre « les villes de demain » et le corps du texte suivant : Plus généralement, A. Magnaghi propose quelques recettes. D'abord, il suggère de développer l'agriculture urbaine et périurbaine en installant dans les villes des vergers et des jardins dans les espaces à l'abandon ou à la frontière des villes, qui seraient clôturées par une frontière agricole permettant la vente directe des produits aux citadins. Il s'agirait de fonder sur des réseaux courts l'acheminement des biens entre leur lieu de production et de consommation.

Extrait d'un texte de l'urbaniste italien Alberto Magnaghi, tire d'un article intitulé « La biorégion urbaine réinventée » dans les grands dossiers des Sciences Humaines, n° 40, 2013

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro_9

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme3

Intitulé de l'enseignant : une image de production agricole d'Urban attitude

Source : Une image de production agricole tirée du site « urban attitude.fr)

Description sommaire : La photographie n'est pas assez renseignée pour qu'elle soit retrouvée. Urban attitude se présente comme un « un blog qui s'intéresse à la ville et ses multiples facettes. Des grands projets architecturaux qui transforment le paysage urbain, aux innovations pour mieux vivre en ville, nous vous faisons partager notre

passion pour la cité ». L'agriculture présentée est plutôt une agriculture urbaine (fermes sur le toit, fermes verticales notamment).

pour archivage des sources : doc_réf_pedro_10

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme3

Intitulé de l'enseignant : un extrait du blog Lemonde.fr de A.-S. Novel, novembre 2012 (Ils, p.208)

Source : Le livre scolaire 2016 6^e

Description sommaire : Il s'agit d'un texte extrait du blog de A.-S. Novel paru sur Lemonde.fr en novembre 2012 et adapté. Le titre donné à cet extrait retravaillé est « Consommer de manière plus responsable » avec comme corps du texte :

Pour faire les courses, Béa s'approvisionne dans des magasins [...] en vrac (grains, céréales, farines, quelques gouters) avec des sacs en tissu et des bocaux en verre de 1 litre dans lesquels elle met du fromage, de la viande, du poisson... Elle produit elle-même les produits d'hygiène [...]. La moitié de l'ameublement est issu de récup' [...]. « Les enfants [...] ont progressivement réduit les jouets » [...]. Elle a prouvé à ses proches que ce mode de vie permettait de réaliser des économies : un tiers des dépenses pour la nourriture ont été réduites.

D'après A.-S. Novel, blog *Lemonde.fr*, novembre 2012. »

Les mots « en vrac » sont surlignés en vert. Une flèche part du surlignage et la mention suivante est indiquée au bout de la flèche « la nourriture n'est pas emballée, ce qui permet de réduire la production de déchets. ». De la même façon le mot « récup' » est surligné en vert et fléché avec la mention « Grâce à des objets recyclés par exemple. »

A côté du texte qui est encadré en vert clair figure la phrase suivante :

« À San Francisco, la famille Johnson a décidé de changer son mode de vie et ses habitudes de consommation.

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro_11

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme4

Intitulé de l'enseignant :

Source : Il s'agit d'un texte paru dans le Livre Scolaire 6^e en 2016 (Blanchard(dir) & Mercier(dir), 2016, p. 201)

Description sommaire : le titre du texte est « La vie des habitants » avec comme corps du texte :

« D'un côté, Songdo fait rêver. Tout est informatisé : une seule carte permet de payer ses courses ou encore de rentrer à la maison [...]. Les informations reçues en temps réel permettent d'ajuster les températures dans les appartements, ou de déceler la moindre fuite d'eau. Conséquence : une économie énergétique considérable. Mais elle est aussi effrayante [...]. Pour des questions de sécurité, les caméras filment tout [...]. La ville étant hyperconnectée, un poste de contrôle collecte et traite toutes sortes d'informations [...]. Certains craignent un contrôle sur la vie des habitants.

D'après « Voyage au cœur des villes de demain », *Le Monde*, janvier 2015. »

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro_12

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme4
Intitulé de l'enseignant : un schéma de ville intelligente de innovations.bouyguestelecom.fr

Source : Le site Internet innovations.bouyguestelecom.fr

Description sommaire : Inconnue

Référence pour archivage des sources : doc_réf_pedro_12

Endroit où le document est mentionné : géo_6^e_ch02.odt ,6^e_géo_ch02.pptx, tableau_theme4

Intitulé de l'enseignant : « un extrait de Dominique Gauzin-Müller , les Grands Dossiers de Sciences humaines n°40 »

Source : Inconnue

Description sommaire : Le document est un texte avec un titre « Sondgo, la ville de Corée du Sud, dite connectée » et le corps de texte suivant : « Plusieurs pays voient leur futur dans les « villes intelligentes » par l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'environnement urbain. L'exemple-type de ces cités hyperconnectées se construit depuis 2003 en Corée du Sud, à 60 kilomètres au sud-ouest de Séoul. Songdo International City est le terrain de jeux privilégié du géant américain de l'informatique Cisco. Câbles, capteurs, caméras forment un réseau dense, qui collecte et traite toutes sortes d'informations : contrôle à distance de la distribution d'eau, d'énergie et de chauffage ; mise en réseau avec des services éducatifs, sanitaires et administratifs, système de vidéoconférence dans chaque domicile, mesure du niveau de pollution et de contamination de l'air et de l'eau, des lecteurs de plaques minéralogiques contrôlent les accès aux parkings, système de caméras de vidéosurveillance. »

Source : extrait de l'article de l'architecte Dominique Gauzin-Müller, rédactrice en chef d'EK/Ecologik, de la revue Les Grands Dossiers des Sciences Humaines n° 40 p 36 à 42.

4.2.11 Séverine

4.2.11.1 L'entretien transcrit

LF : Laurence Fouache (intervieweuse)

S : Séverine

LF : Alors, dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

S : Alors un collège euh urbain, euh, à XXXX, euh avec un public très hétérogène. Voilà, un collège public très très hétérogène. Beaucoup de très bons et d'excellents élèves et aussi des élèves en difficultés.

LF : Depuis combien de temps enseignez-vous la géographie ?

S : Alors, j'ai commencé en 2000, euuuuuuh, donc ça fait 17 ans ...

LF : Aimeriez-vous enseigner plus ou moins de géographie ?

S : Boh comme j'essaie de partager le temps de façon équitable en histoire et en géographie, euh, je, euh, ni l'un ni l'autre (rire). Voilà, je trouve que, euh, j'ai le temps de faire de la géographie, j'aime bien enseigner l'histoire aussi, donc je prends le temps de le faire aussi, euh voilà, non, ni l'un ni l'autre.

LF : Trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie ?

S : Que l'histoire ?

LF : Oui.

S : Euh, Non. Alors ça c'est sûr que non. Je trouve ça de façon générale, plus compliqué parce que je pense que les élèves ont un ... a priori négatif, voilà, c'est à dire que les élèves, ils ont parfois du mal à comprendre, euh, où on va, j pense qu'il y a une passion des élèves, pour certains, qui est née très petits pour l'histoire, pas forcément

pour la géographie. En fait, j pense qu'ils ne connaissent pas bien, ils en font pas forcément beaucoup en primaire et puis voilà de façon générale y'a beaucoup de livres d'histoire, euh, et donc ils lisent beaucoup. Ils connaissent beaucoup de choses sur l'histoire mais... la géographie c'est plus par méconnaissance je pense ...

LF : D'accord. Euh, quels sont selon vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

S : Alors, euh, hum hum, j pense que les points forts c'est, euh, de façon générale hein, c'est quand même, euh, une bonne maîtrise du territoire local. Ça, je trouve que c'est, euh, les élèves, les petits sixièmes quand ils arrivent en CM2, ils l'ont pas mal fait et du coup, ils ont une bonne notion du territoire, de leur lieu de vie, voilà. Euh, ils ont aussi pas mal de vocabulaire, de la, de, de la description de la ville par exemple. Ça, c'est bon. Euh, hum, après, concernant les points faibles, je trouve qu'ils ont beaucoup de mal à faire le lien entre ce qu'on fait en classe et la réalité de ce qu'ils vivent, voilà, c'est-à-dire que pour eux, la géographie, euh, c'est pas quelque chose de forcément très concret et donc forcément quelque chose qu'ils, euh, ils en voient pas toujours l'utilité, donc du coup pour eux, c'est assez abstrait. Voilà. ...

LF : Qu'est-ce qui vous a convaincu au départ de faire de la géographie prospective dans vos cours ?

S : Alors, euh, plusieurs choses, euh, d'abord bon bah, donc maintenant c'est inscrit dans le programme, donc, euh, on est, on est bien obligé de le faire. Ensuite, je trouve que c'est, ça rend les choses très concrètes pour les élèves, c'est à dire, que, quand ils ont identifié un problème, euh, lambda, c'est comme ça que je l'avais traité en tous cas. Quand ils ont identifié des problèmes, essayer de leur faire trouver des solutions, ça permet de rendre les choses beaucoup plus concrètes pour eux et d'identifier, euh, bien mieux, euh, bien mieux ce qui ne, euh, ne, voilà, les problèmes à résoudre dans la ville par exemple. Voilà, euh, après j'avais fait un stage aussi que j'avais bien aimé, il y a quelques années, sur la géographie prospective. C'était le tout début de la géographie prospective, euh, et puis, y'a pas, j trouve que maintenant, y'a pas mal, autant y'a quelques années, y'avait pas grand chose.

LF : **Le stage c'est toi qui l'avais demandé, ou ?**

S : Oui, oui oui. Y'a quelques années, j'avais fait.

LF : **Il apparaissait au PAF ?**

S : Euh, alors je pense que c'était un stage plus général sur la géographie et y'avait une partie sur la géographie prospective.

LF : **D'accord.**

S : C'était pas spécifique sur la géographie prospective et après j'trouve qu'il y a pas mal de documents maintenant sur lesquels on peut s'appuyer, c'est aussi ça hein, c'est aussi pour ça que j'en faisais pas avant, parce qu'il n'y avait pas de sources, donc, euh, faire de la géographie prospective sans documents c'était quand même compliqué.

LF : **Alors tu, quand tu parles de documents qu'est-ce que tu as lu comme, euh ?**

S : Alors par exemple, j'trouve que, alors dans, sur la géographie prospective de façon, euh, unique, rien. Mais, euh, fin, ou uniquement consacré à la géographie prospective, j'en ai pas des bouquins. Mais par contre, j'trouve que dans tous les bouquins maintenant, y'en a un sur la ville, c'est vrai faudrait que j'arrive à te le montrer. Ou j'trouve que voilà, maintenant y'a toujours une partie dans les manuels, notamment les manuels de géographie, où, euh, pas les manuels scolaires hein, mais dans les ouvrages où y'a quand même souvent une partie sur la prospective qui amène quand même une réflexion et qui permette quand même de s'appuyer sur des choses qui ont déjà été faites.

LF : **Donc dans la géographie universitaire en fait ?**

S : Ouais, voilà.

LF : D'accord. ... Euh, donc tu m'as dit, euh, le fait que ce soit inscrit dans les programmes, le stage et le fait que y'est dans les manuels ou dans les livres, euh, universitaires, on voyait aussi apparaître la géographie prospective.

S : Voilà, voilà. Et puis j'trouve que ça donne du sens hein quand même. Fin, j'veux dire quand on veut faire réfléchir les élèves sur, euh, un phénomène, qu'est-ce qu'on pourrait changer ? Qu'est-ce ? Voilà, c'est comme ça, fin, à mon sens, c'est comme ça, qu'il faut, qu'on peut le faire. J'dis pas qu'il faut faire hein mais qu'on peut le faire.

LF : Alors, en quoi la géographie prospective vous paraît-elle différente de la géographie ordinaire ?

S : Bah la géographie. Alors pour moi, avec les élèves ? Avec les élèves ? **(Acquiescement)** Bah ...

LF : Excuse-moi, tu m'as donné les points faibles, euh, des élèves ? Tu m'as parlé des points forts.

S : Je ne sais plus.

LF : Est-ce que tu as parlé des points faibles ? Parce que je n'ai pas de souvenirs.

S : Alors les points faibles de mes élèves en géographie.

LF : Oui.

S : Ici, c'est la difficulté à voir l'intérêt de la géographie.

LF : D'accord, ok. Ouais.

S : Et puis, euh, ouais, si c'est ça. C'est essentiellement ça. J'trouve que d'un point de vu, euh.

LF : Ca manquait de concret pour eux.

S : Oui, pour eux, ça manque de concret, en tous cas, euh, euh, ouais si c'est ça. Et puis, ouais de façon générale, aborder un phénomène géographique global, pour eux c'est très compliqué. J'trouve que des petits phénomènes tout, fin, isolés, bah ça fonctionne. Mettre du sens à un phénomène, des phénomènes géographiques globaux c'est plus compliqué.

LF : D'accord. Donc en fait, ça serait la conceptualisation qui leur poserait souci ?

S : Ouais, énormément, à tous les niveaux d'ailleurs je trouve ça.

LF : Oui donc, je repose la question car je t'ai coupé dans ton élan. En quoi la géographie prospective vous paraît-elle différente de la géographie ordinaire ?

S : Quand on enseigne hein ?

LF : Euh, oui.

S : Ouais, j'trouve que c'est nouveau, donc quand c'est nouveau à enseigner, forcément, on a l'impression qu'on est un peu sans filet. C'est un peu l'impression que ça me donne. C'est d'être un peu, euh, de tâtonner, voilà, c'est à dire que je, euh, je vois bien que c'est différent parce que, euh, quand j'enseigne de la géographie classique, euh, j'maîtrise parfaitement le sujet. Euh, la géographie prospective, j'trouve que c'est compliqué parce que je ne sais pas forcément où les élèves vont aller, donc je ne sais pas forcément où je vais arriver. Voilà.

LF : D'accord. D'accord. Euh, qu'est-ce que la géographie prospective peut amener aux élèves ?

S : Ah bah, j'pense que, euh, rendre les choses concrètes hein ! Et, j'pense qu'en sixième là, quand j'l'ai fais l'année dernière, j'pense que c'est le chapitre qu'ils ont préféré parce qu'ils étaient vraiment acteurs de ce qu'on a fait. C'est-à-dire, que, euh, dans le projet, je t'explique ce qu'on a fait ou pas ? **oui** on a fait une sortie SVT et Histoire-Géo, fin Géo, euh, où ils ont observé le local. Voilà, donc ils ont observé, on est à Marcq-en-Baroeul, donc ils ont observé. Ils ont le droit de prendre des notes, ils

ont le droit de dessiner, on a pris des photos et l'idée, alors la SVT ils l'ont exploité différemment, mais nous en Géographie, l'idée c'était d'identifier ce qui ne fonctionnait pas ou ce qui leur apparaissait ne pas fonctionner et, euh, réussir à se projeter et à dire ce qu'ils pourraient changer pour que les problèmes soient résolus. Les problèmes qu'ils avaient identifiés. Et clairement, j pense que c'est le chapitre qu'ils ont préféré, parce que, ils ont été complètement acteurs, alors entre temps on avait vu des, euh, on avait vu des projets, on avait vu des choses qui avaient déjà été faites, euh, entre temps on avait vu des choses qui existaient, fin des projets qui avaient été menés, euh, mais voilà, j trouve que c'est beaucoup plus concret. Ça rend les choses concrètes et d'ailleurs, ils disent souvent « Mais Madame, là c'est pas de la géographie » (Rires). C'est, en tous cas, ce qui est ressorti, mais « madame c'est pas de la géographie, ca, ce qu'on a fait », mais voilà, je trouve que c'était super intéressant pour eux.

LF : Euh, est-ce qu'ils ont réussi après à faire le lien avec la géographie ou est-ce que pour eux ça reste un peu compliqué ?

S : Alors ça, c'était compliqué. C'était des petits en plus, c'était des sixièmes, donc, euh, pour eux, c'était vraiment un chapitre à part. Et c'est là où je pense qu'il va falloir que je modifie des choses, euh, c'était quelque chose de, euh, un peu à part. Et d'ailleurs, ils ont longtemps cru que c'était lié plus à la SVT avec l'environnement etc, qu'avec la, que réellement avec la géographie.

LF : D'accord.

S : Voilà, comme on avait fait une sortie commune justement pour qu'ils comprennent qu'il y ait du lien entre les matières et puis, euh, pour qu'ils comprennent aussi, que, que, euh, ce qui avait de l'influence en SVT, ce qui avait de l'influence sur la vie pouvait en avoir aussi en géographie. Ça été compliqué pour eux de comprendre, comprendre que c'était pas de la SVT.

LF : Euh, quels, euh, non, ça on y a répondu. Avez-vous réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?

S : Hou alors là, je pense que non. Fin d'abord, voilà, je pense que je ne maîtrise pas toutes les questions que pose la géographie prospective et en plus je pense qu'on a

choisi avec mes collègues de prendre un angle d'attaque qui était le local pour travailler et du coup je pense qu'on était, qu'on a été, qu'on est loin d'avoir été exhaustifs sur la question

LF : Est-ce que tu penses que ça serait possible de faire de la géographie prospective autre part que sur le local en géographie scolaire, ou...

S : Euh, bah, j pense que oui. Après, pour des petits sixièmes, c'était bien que ce soit local.

LF : D'accord, mais par exemple en troisième ou en ?

S : Alors ça, je n'en ai pas fait. Je reconnais, je n'en ai pas fait du tout en troisième, et je pense que oui, tous les chapitres s'y prêtent mais, euh, c'est vrai que moi, je ne l'ai pas expérimenté en troisième.

LF : D'accord. Et, tu envisagerais de l'expérimenter ou finalement ça te paraît plus compliqué à mettre en oeuvre, ou ?

S : Bah, j pense que là, le, euh, le fait que ça soit, euh, que ça soit du local, en fait c'est un peu, enfin c'est pas une solution de facilité, mais c'est plus simple. Voilà, donc je pense que c'est un peu, même pour l'enseignant, c'est un peu rassurant de savoir qu'on va travailler sur quelque chose qu'on connaît, sur, euh, voilà. En troisième, euh, j'essaierai peut-être mais, euh, il faut que j'y réfléchisse.

LF : D'accord, donc en fait, c'est plus pour toi, parce qu'en fait, ça te rassure de savoir que tu travailles sur une réalité que tu connais, en gros, à fond, plutôt que, euh.

S : Je ne suis pas certaine d'être dans ce qu'on attend de moi en tant qu'enseignante, mais en tous cas, je suis sur le bon chemin. Avec les autres, je pense que je n'ai pas suffisamment de, euh, j suis pas suffisamment sûre de moi pour attaquer un sujet de géographie prospective en troisième, même si ça ne me paraît pas impossible, Voilà, il faudrait que je m'y penche davantage.

LF : Est-ce que la démarche pédagogique est différente ?

S : Euh, bah en tous cas, elle est moins. Bah oui. Bah oui, parce qu'elle est beaucoup moins guidée que ce que je fais habituellement en cours. En cours, je sais où je vais, d'où je pars, où je vais. Même si les élèves prennent des chemins, voilà, euh, différents, mais en tous cas le point final je l'ai. Là, euh, j'avoue qu'il faut, il y a beaucoup de choses, quand ça vient des élèves, il y a beaucoup de choses auxquelles je n'avais pas pensé. Donc il faut savoir aussi savoir se remettre en cause, euh, voilà. Et ne pas avoir un, une idée préconçue de ce qu'on attend d'eux à la fin.

LF : D'accord.

S : Je trouve que c'est ça qui est plus, qui est plus compliqué. C'est intéressant, c'est très intéressant. Mais, euh.

LF : Et sinon, tu les fais travailler un peu pareil, individuellement, en groupe ?

S : Non, ils ont travaillé beaucoup en groupe.

LF : Et, et habituellement, tu travailles beaucoup en groupe ou tu ?

S : Habituellement, je travaille. Je fais les deux, euh, là c'est vrai qu'ils ont eu toute une phase de, euh, finalement de mise en commun. A chaque fois, il y a eu des regroupements, c'est-à-dire après la sortie, on a fait regroupement. Ils ont mis en commun. Quand on a observé les différents projets urbains qu'il avait pu y avoir sur les villes du futur, on a fait un regroupement aussi. Ils ont confronté. Et à la fin, ils ont chacun fait un projet et ils ont confronté ensuite leur projet les uns aux autres.

LF : Donc chacun avait son projet individuel quand même à la fin où il y avait pas mal de travail collectif pour construire le projet ?

S : Voilà, intermédiaire ouais.

LF : Euh, quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ?

S : Alors, donner du sens, ça j'en suis sûre. C'est-à-dire pour fin pour des élèves de sixième pour qui, je parle des sixièmes parce que c'est avec eux que j'ai travaillé, pour qui la géographie, ça paraît, euh. En fait, je pense qu'ils ont une idée de la géographie, où c'est un peu, où on y met tout, voilà. Donc là, ça alors non pas que ce soit utile à chaque fois euh, là ils y voient une vraie utilité. Voilà, c'est-à-dire que je pense que les élèves là, ils ont vu à quoi pouvait servir la géographie de façon concrète, euh, dans leur quotidien. Alors, je trouve que c'est déjà pas mal en sixième qu'ils s'approprient un peu le territoire. Je pense que ça leur a permis aussi de s'approprier et je pense que le fait de leur dire « vous allez observer et puis vous allez vous-même ensuite vous imaginer comment on pourrait faire pour que ça soit mieux ou voilà » ça a forcément rattaché des élèves qui d'habitude ne sont pas forcément avec moi. Ça j'en suis convaincue. Je pense que les élèves qui sont en difficultés par exemple ont bien bien réussi ce projet-là. Mais c'est vrai que c'était un travail différent tout au long de ce chapitre là. On a été en salle pupitre, il y a eu des présentations orales, euh, voilà, je pense que cet intérêt là il y est, c'est que en tous cas, ça a fait travailler tout le monde.

LF : D'accord.

S : Voilà.

LF : Tu en vois d'autres ou c'est ?

S : Non je pense que pour l'instant avec la première année que j'ai faite l'année dernière, c'est vraiment celui qui m'a sauté aux yeux, voilà, c'est pour ça que pour revenir sur la question précédente, je pense que en troisième ça peut être aussi intéressant, euh, de travailler. Faut que j'y réfléchisse, y compris avec mes collègues parce qu'on travaille pas mal ensemble, euh, sur un projet qu'on pourrait mener là-dessus mais euh, ça pourrait effectivement être intéressant.

LF : Euh, quelles qualités devrait avoir le citoyen de demain ?

S : Et bien, alors, le citoyen de demain. Bah justement cette qualité de pouvoir regarder, pouvoir observer, pouvoir euh analyser l'endroit, fin' les lieux dans lesquels il vit, les lieux qu'il habite. Et je pense que le fait de les faire se projeter ça les amène vraiment à regarder les choses de façon très différente. Voilà. Je pense que les élèves

pas forcément, ils avaient pas forcément. J'ai des élèves de milieux très très différents, euh, par exemple, euh, les élèves qui habitent à briqueterie, qui est un quartier très très populaire du collège. C'est des élèves qui ont accès à un jardin partagé. Euh, le fait d'avoir fait le travail et d'avoir identifié que, effectivement, il manquait des espaces verts etc, je pense que ça les a fait réfléchir sur ces espaces partagés par exemple. Voilà. Donc je pense que la qualité d'observation elle est importante et euh, ce travail-là, il leur a permis d'observer et d'être capable de savoir ce qu'ils voulaient changer. Après, ça paraît toujours être un idéal mais euh, ils ne m'ont fait que des choses forcément idéalisées, ça correspond pas à. En fait, ils ont fait un système de calque. Ils ont choisi des photos et ils ont calqué leur espace de vie idéal. Et c'était très très surprenant car on voyait qu'ils avaient réfléchi à tout. Ils avaient réfléchi, euh, à l'accès aux structures de sport, donc des choses qui leur tiennent à cœur. Mais aussi à l'environnement, aux espaces verts. Voilà. Et je trouve que cette qualité-là, elle est importante. Après le citoyen de demain, il va falloir qu'il s'engage, parce que je pense que même si, euh, cette idée elle est importante de se dire « alors qu'est-ce qu'on va devenir dans 30 ans, » mais je pense que ça ne passera pas sans un engagement fort des citoyens que nous formons, des élèves que nous formons aujourd'hui pour qu'ils soient des citoyens de demain. Et je pense que ça, ils ont aussi appris que le. Là, ça leur a permis de défendre leurs idées, puisque c'était assez. C'était bien les oraux qu'ils ont fait, puisqu'il y avaient des élèves qui avaient un peu le rôle de justement de ceux qui diraient « bah oui mais non, ça coûte trop cher etc » Donc ça les a poussé à. Ils ont été obligés de chercher des solutions ...XXXX ça ça coûte cher. Et ils ont été obligés de trouver des arguments, financiers par exemple. Voilà. Et ils ont dû de ce fait, aller voir plus loin que leur espace local. Voilà. Donc observer et s'engager.

LF : C'est déjà pas mal.

S : Bon ça te va ? C'est pas, euh.

LF : Non, c'était super.

S : T'es sûre hein ? Parce que je me dis, à chaud comme ça. Tu vois, je n'avais même pas relu (**rires**). Alors, je vais te montrer ce qu'on avait fait. C'est dommage que je n'ai pas gardé les productions par contre, je me dis.

LF : **Ouais.** A toi t'en fais en troisième de la géographie prospective ?

LF : **J'en ai fait ouais.**

S : T'en avais fait sur quoi ?

LF : **Euh, alors j'en ai fait mais il y a déjà deux ans puisque là j'ai été un peu pressée sur le programme de troisième l'année dernière en rentrant [...]**

Discussion personnelle en cherchant les documents sur le disque dur

A partir de là, on essaie de regarder, les documents sur l'ordinateur, mais ils sont faits sur ODT et je n'arrive pas à les ouvrir

LF : **Donc oui, il faut que tu branches ici je crois**

Hop. Tu l'as S. le bouquin là, le mien, notre bouquin le Belin là.

LF : **J'avais même pas vu qu'il y avait des trucs dans le Belin.**

S : Ah Ouais.

LF : **Je vais où Séverine.**

S : Ouais. Hop, c'est les 6^e, programme 2000, non nouveau programme voilà. Après 6^e.

LF : **C'est bien classé.** (rires)

S : Après géo et c'est sujet 2, celui-là. Hop, alors « j'imagine ma ville », alors là, il y a le cours si tu veux regarder le déroulé.

LF : **Ouais et j'imagine ma ville ?**

S : J'imagine ma ville, ça doit être le travail que je leur ai donné. Hop voilà heu alors, ça c'est les cartes mentales qu'ils avaient fait.

LF : **Quels sont les problèmes identifiés et la ville du futur, ouais c'est ça?**

S : C'était les problèmes En fait, c'est la carte mentale qu'il avait au début.

LF : Je peux, les deux ?

S : Oui oui vas-y, tu peux.

LF : Par contre je ne sais pas ce que c'est comme heu.

S : C'est des Xmind tu sais, c'est des cartes mentales, c'est des formats, je ne sais pas c'est des logiciels qui font les cartes mentales.

LF : Oui je crois qu'on l'a au collège.

S : Voilà.

LF : Moi je l'ai sur Internet les cartes mentales. C'est bon, je peux ?

S : Voilà, vas-y après c'est des images, tu comme tu veux. En fait, j'avais retravaillé sur Mumbai parce que comme je l'avais fait avec eux et qu'ils avaient bien aimé, on était parti. Tu peux le mettre le cours, je vais te te montrer ce que j'ai fait rapidos.

LF : Ouais.

S : Ça c'est mes trucs à moi. Voilà, le point de départ c'était, euh, à partir de ce qu'on avait vu dans le premier chapitre de géo, à partir de ce qu'ils ont vu à la sortie et à partir des documents du bouquin, les problèmes de la ville.

LF : Donc les documents du bouquin tu les as vu avec eux ?

S : Non, je leur ai donné. Hop, vous regardez et vous recherchez.

LF : En classe ou à la maison ?

S : En classe.

LF : D'accord.

S : Par groupe. Ensuite, euh, ..., je leur ai demandé de trouver des ... Enfin comment ils s'imaginaient la ville de demain, voilà, comment eux ils se l'imaginent, euh, au premier jet. Ensuite, on a fait l'étude de « Coretiba qui est là ».

LF : **Au premier jet, sans forcément imaginer une solution déjà ou en imaginant déjà des solutions ?**

S : Bah déjà, s'ils trouvaient des solutions c'était bien, il y en a qui n'étaient pas capables de le faire, mais. Parce qu'en fait, l'idée c'était de mettre sur papier ce qu'ils m'avaient dit pendant la sortie. Parce qu'ils m'avaient dit en fait madame moi là j'aurais fait ça, voilà.

LF : **D'accord**

S : Donc l'idée, c'était vraiment de mettre sur papier ce qu'ils avaient

LF : **Donc il y avait déjà eu la sortie et ensuite, en fait ça ça les aidait à mettre sur le papier ce qu'ils avaient vu pendant la sortie et ce qu'ils avaient pu te dire et après il fallait formaliser ?**

S : Oui voilà, sans que cela soit abouti puisque c'était juste mettre par écrit ce qu'ils avaient ensuite, on a retravaillé sur « Coretiba pour voir comment on avait un exemple mais je leur ai dit que je ne voulais pas la même chose, voilà. Fin je ne veux pas que vous m'utilisiez uniquement les arguments de Corétiba. C'était pour qu'ils aient une idée de et ensuite... tu peux descendre ... Voilà en fait

LF : **Donc en fait au départ il faut quand même leur donner des billes pour réussir à heu... à trouver des solutions ?**

S : Ah ouais, oui oui oui. Oui, parce que en fait ça s'arrête vite. En fait, ils ont ne vont pas loin. Ils te disent « ben, il y a des voitures, bah on enlève les voitures, voilà, il y a de la pollution, on enlève les voitures »

LF : **Ah oui, oui....**

S : Mais voilà, pour qu'ils aillent plus loin dans la projection de, euh. Fin les miens en 6e, 'fin il y en a mais... Alors XXX mon titre là. Là il y a Mumbai. Donc Mumbai, alors

LF : **Oui parce que des fois en passant sur mac, surtout avec ODT ça peut t'enlever pas mal de... Oui, ben oui je vois, il manque des choses. J'irai voir sur PC.**

S : Donc là, on a retravaillé sur Mumbai, comment on envisage les choses à Mumbai, voilà et puis les projets, les projets, les projets qui sont déjà dans le futur, hop là.

LF : **Ouais, Donc en gros, tu leur as fait entre guillemets deux études de cas, on peut dire c'est un peu des études de cas Mumbai**

S : Ouais, voilà

LF : **Et plus la sortie et à partir de ça ils avaient les Billes pour réussir à imaginer la ville du futur.**

S : Ouais là voilà. Donc là, on a eu des solutions concrètes, fin, en tout cas sur des projets des cabinets d'architectes etc. sur des solutions qui avaient été choisies. Alors là, ils ont eu, ils ont pris chacun un groupe de 4. C'est succinct ce que je te dis là. Ils ont mis chacun des... Chacun a un travail et ils avaient la carte mentale à construire sur chaque projet. Ils ont présenté à l'oral chaque projet. Voilà Il y avait un projet en anglais et on était en salle pupitre.

LF : **Je vais essayer de cliquer sur la carte mentale, c'est laquelle ?**

S : Nan, ça c'est la première ça doit être celle-là.

LF : **Celle-ci.**

S : Donc eux ils devaient compléter, je leur avais donné un cadre sur comment présenter un projet de de ville du futur. Voilà. D'accord. Et donc il y avait un document alors celui-là, c'était pour les groupes les plus faibles, j'ai vérifié le niveau et the three

house, il y a plein de documents sur Internet, mais en anglais et là, il y avait des élèves, les meilleurs étaient là-dessus, ceux qui parlent, qui se débrouillent déjà. Voilà j'avais une élève qui était bilingue l'année dernière, ben elle était dans le groupe avec les de très bons élèves qui là-dessus et puis, voilà ils devaient présenter le projet. Et la dernière phase c'était « Bah maintenant imaginez votre ville dans 30 ans ».

LF : D'accord.

S : Euh, vous avez identifiés des problèmes, re-notez les problèmes. Et puis par rapport à tout, en fait, je voulais qu'ils soient capables de faire une synthèse de ce qu'ils avaient vu entre ce qui existe déjà, donc ce qui est faisable, parce que c'est toujours un peu ça le l'idée, ce qui est faisable et puis les projets qui sont parfois heu.. qui peuvent paraître un peu ubuesque parfois. Et donc vous imaginez Donc, ils avaient une photo et ils avaient ils ont fait un calque, voilà.

LF : D'accord.

S : Ou alors ils ont reproduit en dessous.

LF : La photo, ils avaient tous la même ?

S : Non, ils ont choisi

LF : Ils ont choisi ?

S : Voilà.

LF : Donc c'est des photos qu'ils avaient pris en ?

S : Voilà

LF : avec leur téléphone portable ?

S : Toutes celles qui avaient été prises on a des appareils photos au collège, donc avec les appareils photos. Toutes les photos qui ont été prises et si.

LF : Et c'est les élèves qui ont pris les photos ?

S : Oui, voilà

LF : **Avec les appareils photos du collège ?**

S : Et si ça ne leur convenait pas, ils pouvaient repartir sur un lieu et reprendre une photo. Il n'y avait pas ... C'était une base de données. C'est pour les élèves qui, qui n'allait pas forcément y repartir, j'avais donné ça pendant les vacances et donc d'ailleurs j'ai eu c'est marrant des parents qui sont allés prendre des photos avec les gamins heu... Et donc ils devaient et ensuite ils ont présenté à l'oral le projet. Il y avait trois élèves dans la classe qui été chargés d'être des gens qui allaient critiquer le projet. Voilà. Et c'était plutôt pas mal pour argumenter et faire et je leur avais dit qu'il fallait quelque chose de réaliste, c'est-à-dire pas quelque chose, pas une ville de science-fiction. Voilà, Il fallait et ça a été dur pour eux. Ça été compliqué de. Donc les trois autres étaient capables, étaient chargés de dire « bah oui mais bon, nous si on doit circuler comment on va faire etc. ». Donc, ils devaient se préparer et préparer des arguments là-dessus.

LF : **D'accord.**

S : Voilà. Je ne le referai pas exactement de la même façon. Il y a des choses que je vais changer mais c'était plutôt intéressant parce qu'en fait, ça a fait appel à pas mal de choses qu'ils connaissaient déjà. Par exemple, les jardins partagés. Il y en a un à... Il y en a un à la briqueterie et je sais que c'est quelque chose qui leurs paraissent, euh, pas utile, en tous cas qui n'avait pas de sens. Et il y a des élèves qui ont remis ces jardins partagés sur les berges de la Marque par exemple en disant « bah c'est pas entretenu mais c'était des petits jardins partagés, ça pourrait être heu.

LF : **D'accord.**

S : Entretenu, voilà. Donc je pense qu'ils ont, c'est pour ça que je disais que ça donnait du sens parce que je pense qu'ils ont découvert des choses de leur environnement, euh, voilà, moi j'ai trouvé ça très intéressant. Je trouve que c'est pas mal fait, voilà [...] Le travail en EMC , voilà, avant je travaillais sur l'agenda de la ville, j'ai un peu laissé tomber. Je trouve que ça ne rentre plus bien dans le programme d'EMC, en tout cas, c'est comme ça que je l'ai fait l'année dernière, voilà.

LF : **D'accord oui, très bien,**

S : Voilà.

LF : Bon d'accord ben je te remercie, c'était intéressant. **Ah je vais regarder le petit travail que tu leur as donné.**

S : Là. ça doit être la consigne.

LF : **Ouais, ça doit être la consigne Il y avait une consigne inscrite ?**

S : Oui ça devait être la consigne qui est était en bas, en général je mets la consigne... Alors tu verras, fin tu ne vois pas les autres.

LF : **Non, mais je la verrai sur PC peut-être.**

S : Ce cours-là, je l'ai très peu développé parce que je reconnais, hein que je ... je trouve que soit tu restes.

LF : **Oui, oui.**

S : Tu restes dans les clous de ce qu'on dit et du coup tu contrôles, soit c'est assez, c'est pas troublant parce qu'on a assez l'habitude, mais il faut se lancer. Parce que tu... Tu vas vraiment dans l'inconnu. Le manuel, il t'offre de quoi faire avec le manuel sans trop sortir de ta petite zone de confort, mais c'est vrai qu'à partir du moment où tu décides de ton de ta petite zone, de les faire travailler sur ce que eux ils veulent, l'argumentation etc. tu peux vite partir sur des choses très différentes. Fin, moi j'ai trouvé ça intéressant après moi j'ai des classes, je ne sais pas comment réagis d'autres classes, mais moi j'ai des classes très très hétérogène et du coup, mais avec des gamins très moteurs qui emportent souvent heu le le système de projet ça leur plait beaucoup, donc c'est vrai que c'est très intéressant et que ça a bien marché et des élèves qui travaillent pas ou peu, très en difficulté m'ont rendu des choses réfléchies, intelligentes, le langage du dessin, incontestablement le langage du dessin, ça permet à ceux qui ont du mal avec l'écrit de pouvoir exprimer quand même des choses, non c'était intéressant.

LF : Et dernière question, Toi ton rôle dans la classe quand tu les fais travailler comme ça ?

S : Je ne fais que, euh, essayer de les amener à un peu plus mais je ne leur dis pas « mais non, c'est pas possible » Voilà.

LF : Ça c'est d'autres élèves qui peuvent le faire, mais pas toi. Voilà

S : Par principe pour moi, la géographie prospective, fin, voilà, faut, bien sûr il y a des projets irréalisés. Tu vois, je ne veux pas qu'ils tombent dans une ville du futur, de l'espace mais, euh, à partir du moment où on leur dit que c'est leur ville dans 30 ans, ils ne tombent pas trop dans ce genre de chose. Moi j'ai essayé d'être vraiment, enfin, j'ai fourni les documents, je leur ai donné des sources, euh, par exemple ils me disaient « bah j'aimerais bien modifier les transports » Je leur ai montré quels transports on pourrait utiliser etc. On a beaucoup travaillé en salle pupitre, euh, avec le documentaliste aussi, qui connaît beaucoup de choses sur vivre la ville, habiter la ville, fin l'environnement local qui les a aussi sur des expériences locales, tout ça. Il y avait des choses intéressantes mais je n'ai arrêté aucun je n'ai pas dit « Non ce n'est pas le bon chemin » jamais ! Parce que je trouve que ça ne s'y prête pas.

LF : Et tu vas recommencer, euh, cette année ? Tu comptes recommencer ?

S : Ça oui, sûr. Alors peut-être pas, je ne sais pas, il faut que je réfléchisse. Là, avec les collègues on est en train d'y réfléchir mais c'est vrai que, euh, je vais refaire l'observation du milieu local, on le refait avec avec la SVT. On refait les sorties en novembre en rentrant des vacances. Donc là, oui, je le referai de cette façon. Peut-être pas sur le même cheminement. Je ne sais pas si je vais utiliser ça en fait. Parce que ça m'intéresserait de voir des travaux d'élèves avec les calques.... Oui ça c'est sûr que je le referais, oui oui ben je te transmets à ce moment-là, pas de souci

LF : Bon ben, je te remercie

S : Ben j'espère que j'ai réussi à 'aider un petit peu.

LF : Non, non, c'était très très bien, très intéressant

S : J'ai des supers élèves, je reconnais ma chance.

4.2.11.2 Les documents transmis par l'enseignante

Le manuel utilisé par Séverine est le Belin 6^e (Chaudron(dir), Arias(dir), & Chaumard(dir), 2016)

Cours 6G2

L'écrit le plus long s'appelle cours 6G2. Il s'agit d'une préparation de cours de 7 pages. Il s'ouvre sur des extraits de la fiche Eduscol du thème 1 de 6^e « habiter une métropole ». Si cet extrait nous renseigne sur l'importance que revêt pour Séverine l'importance des instructions officielle, je ne le prendrai pas en compte pour l'image énoncée, parce que ce texte n'est ni soumis aux élèves, ni écrit par l'enseignante. Après cet extrait, apparaît dans le document au fur et à mesure et concomitamment le plan du cours pour les élèves et les exercices et consignes prévus. Certains exercices sont corrigés par avance et d'autres non. Cette fiche renvoie à des documents et des exercices du livre.

Description de l'écrit 2 : quelles sont les problèmes des villes

L'écrit 2 est assez court et est nommé « Quels sont les problèmes des villes d'aujourd'hui ? » Il s'agit d'une carte mentale, faite sur le logiciel xmind, déjà complétée, qui récapitule les problèmes des villes d'aujourd'hui. 5 branches principales partent du titre « quels sont les problèmes des villes d'aujourd'hui ? » : « surconsommation », « circulation », « ségrégation importante », « pas assez de logements », « beaucoup de pollution »

Description de l'écrit 3

L'écrit 3 est lui aussi assez court et est nommé « ville du futur » Il s'agit encore d'une carte mentale, faite sur le logiciel xmind, non complétée. 5 branches principales partent du titre « mon sujet : je choisis une image centrale (à m'envoyer par l'ENT) ? » : « ce que nous n'aimons pas dans ce projet », « ce que nous aimons dans ce projet », « où ce projet pourrait-il être réalisé », « description du projet » et « quels sont les avantages du projet ? Quels problèmes règle-t-il ? »

Description de l'écrit 4

L'écrit 4 est un document est une page de traitement de texte, faite sur openoffice, intitulé « j'imagine ma ville DOCUMENTS POSSIBLES » Elle contient 12 photos dont 11 sont prises dans la ville où est située le collège et une sur le périphérique lillois et des lignes qui permettent d'écrire.

4.2.12 Christophe

Transcription de l'entretien avec Christophe.

LF : Laurence Fouache (intervieweuse)

C : Christophe

LF : Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

C : Alors j'enseigne dans un établissement, un collège donc classique et pas en REP, en réseau d'éducation prioritaire.

LF : Depuis combien de temps enseignez-vous la géographie ?

C : Alors, J'enseigne la géographie donc en collège depuis heu... donc ça va être heu je termine ma 3^{ème} année et en fait si je prends l'enseignement autre que le collège puisque j'enseignais également en université heu j'enseigne donc la géographie depuis 2007, donc ça fait 10 ans.

LF : Pourriez Aimeriez-vous enseigner plus ou alors moins de géographie ?

C : Plus. Plus parce que je trouve que bon la répartition entre le programme d'histoire et le programme de géographie, bon le programme d'histoire est plus important même si les thèmes de géographie sont plus heu développés quand même, mais je pense qu'un chapitre supplémentaire en géographie dans les progressions de 5^e 4^e 3^e serait intéressant.

LF : Heu trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie ?

C : Par rapport à l'histoire ? Pas forcément. Pas forcément parce que je pense que bon les élèves ont plus ont plus de connections avec l'histoire qu'avec la géographie. En tout cas, c'est ce que j'ai ressenti auprès de mes classes sur cette expérience professionnelle.

LF : Quels sont selon vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

C : Alors. Les points forts, on va peut-être commencer par les... Alors les points forts, je pense qu'ils ont une bonne analyse des documents. C'est à dire qu'ils savent tirer des informations au niveau des documents. Donc généralement ça heu..., ils n'ont pas trop de problèmes donc généralement ça, ils n'ont pas trop de problèmes. De la même manière, ils n'ont pas trop de problèmes pour développer la compétence située dans l'espace c'est à dire que bon on n'a pas on a pas de trop grosses difficultés. Par contre, d'un autre côté, ils ont beaucoup plus de mal avec le raisonnement géographique, c'est à dire de comprendre les causes, descriptions, facteurs, conséquences etc. C'est extrêmement difficile et heu j'ai eu l'occasion de faire des développements construits en géographie. Je me suis rendu compte que les développements construits qu'ils faisaient en géographie étaient plus mauvais que ceux qu'ils faisaient en histoire.

LF : Est-ce qu'il y a une raison à ça ?

C : Alors il y a une raison qui est aussi liée peut-être à des apprentissages insuffisants aussi bon parce que là on est arrivé quand-même dans une nouvelle ère c'est à dire avec la réforme du collège qui amène de donc nouveaux programmes et de nouvelles formes d'évaluation qui se font notamment sous la forme d'un développement construit au brevet et donc il faut amener progressivement les élèves et je pense dès la 5^e à ce type d'évaluation nouvelle qui consiste à construire un texte structuré avec une introduction une conclusion et ça évidemment, bon je pense que ça va venir progressivement et je pense que là aujourd'hui ceux qui arrivent en 5^e vont pouvoir justement peut-être mieux profiter de cette de la réforme justement parce que bon on l'aura testée sur nos niveaux et on aura effectué un certain nombre d'ajustements nécessaires pour rectifier le tir.

LF : Qu'est-ce qui vous a convaincu au départ de faire de la géographie prospective dans vos cours ?

C : Alors la géographie prospective dans les cours bon moi je la pratique de manière plus où moins forte, mais moi je suis aménageur de formation. C'est à dire que

j'ai fait bon j'ai fait une thèse en géographie et aménagement et donc à la suite de ma thèse bon et dans le cadre de mes cours, bon, je présentais justement beaucoup de cours en aménagement et aussi de cours en matière de prospective où il fallait présenter un certain nombre de scénarios un certain nombre de situations ou d'actions qui sont à réaliser pour heu répondre à quelque chose et donc finalement tout ces éléments là bon j'ai eu une pratique très importante dans le supérieur et donc quand j'ai retrouvé dans le collège, bon, quand j'ai enseigné à nouveau en collège, je me suis rendu compte qu'en fait on il y avait ces éléments là étaient aussi très intéressants et qu'ils étaient aussi enseignés et donc ce ne m'a pas paru très problématique d'enseigner la prospective, même si on n'en fait assez peu par rapport au programme de géographie, malgré les conseils justement donnés dans les nouveaux programmes où on doit enseigner une dimension prospective beaucoup plus importante dans en géographie.

LF : Heu en quoi la démarche géographie prospective vous a-t-elle paru répondre à vos attentes ?

C : Alors c'est alors je pense que ça permet aussi de rendre plus concret je dirais heu les questions d'aménagement et les questions géographiques pour les élèves. C'est à dire en leur faisant imaginer par le biais par exemple j'ai eu l'occasion de faire travailler les élèves sur des exposés dans le cadre d'action contre la faim. C'est à dire qu'ils devaient présenter justement la situation dans un pays heu et heu identifier les difficultés les scénarios qu'il pouvait y avoir par rapport au problème de la faim dans le monde et quelles étaient les méthodes qu'ils proposaient où ils pouvaient évidemment effectivement s'inspirer des méthodes qui ont été vues en classe pour pouvoir répondre à ces difficultés et je pense qu'en fait ça rend le cours beaucoup plus en impliquant les élèves dans une démarche de prospective, ça rend le cours beaucoup plus concret pour eux. C'est à dire qu'ils voient quelque chose, ils voient véritablement un objet qu'ils ne voient pas forcément lorsqu'il lorsqu'on leur présente comme ça de manière comme une étude de cas et donc j'ai eu l'occasion de le faire notamment dans ce cadre dans le cadre de ce cours-là et j'ai pu me rendre compte que c'était quelque chose de très intéressant.

LF : Est-ce que il y a autre chose qu'amène la géographie prospective aux élèves, à part le fait que ce soit plus concret ?

C : Heu hum... Bien ça leur permet aussi de voir aussi, d'identifier de pouvoir aussi identifier une capacité qui consiste à anticiper qu'ils ne vont pas forcément impliquer par la suite en géographie, mais qu'ils peuvent appliquer à d'autres matières, c'est à dire le fait d'anticiper. L'idée de voir quelque chose qui n'est pas à un instant t, mais une chose qui peut évoluer et que et que par exemple un aménagement, une situation dans un pays peut évoluer de manière très différente selon différents facteurs et donc je pense que la prospective leur permet aussi de réfléchir davantage sur la connaissance et sur le futur heu du monde et donc je ne sais pas si c'est très clair ce que j'ai dit, mais heu, voilà, donc ça leur permet je pense aussi heu d'augmenter leur réflexion sur un événement donné et de montrer que finalement la géographie, où les dynamiques territoriales où les dynamique spatiales, c'est quelque chose qui est constamment fluctuant et qui peut évoluer selon divers scénario et qui ne sont pas prévus forcément à l'avance.

LF : D'accord. Est-ce qu'il y a une lecture qui vous a été particulièrement utile. ?

C : Heu...Lecture théorique je n'en ai pas tellement fait parce que bon effectivement la première année quand on refait comme ça des programmes donc on travaille souvent dans l'urgence et donc heu c'est ça peut c'est un peu difficile. Bon, je pense que je me suis remis, bon j'ai lu rapidement le texte qui était consacré à la prospective dans la géographie pourquoi comment dans un ouvrage qui était intéressant et qui permet de voir assez rapidement quelques éléments, mais je pense pas que j'ai fait une recherche à proprement parler sur la prospective qui n'est quand même pas un aspect heu qui est qui peut être développé dans les cours, mais heu qui n'est pas un aspect systématique dans les différents cours, donc comme là c'est la première année, j'ai plutôt pensé mes programmes, mes nouveaux programmes dans leur globalité, et je pense qu'après on pourra retravailler davantage en matière de prospective, notamment sur le plan d'une géographie de projet qui serait très intéressante à mettre et qui rendrait la chose plus concrète pour les élèves.

LF : Heu avez-vous réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?

C : Non, non, c'est, c'est quand même un champ qui est extrêmement vaste donc heu je pense que quand on est comme ça en collège et que quand on est face à des élèves bon, bon qui découvrent, qui sont initiés, je pense qu'on fait quelque chose qui est extrêmement, qui est plus de l'ordre de l'introduction, de l'ordre de l'initiation, que de quelque chose qui est approfondi, même si quelquefois on peut aller très loin dans les pratiques des élèves, mais je pense qu'en fait on est quand même dans l'ordre de l'initiation au niveau du collège et je pense qu'après au lycée, ils peuvent approfondir et développer davantage de questions et être beaucoup plus riches dans la prospective.

LF : Est-ce que la démarche pédagogique est différente ?

C : Oui, parce que évidemment heu... ça nécessite plus l'idée justement d'un professeur qui ne doit pas être, qui doit se mettre au niveau de ses élèves et participer davantage aux travaux, notamment les élèves on les fait davantage travailler en groupe par équipe de deux, trois, voire quatre, on les fait davantage travailler sur des productions schématiques, des productions cartographiques heu donc des cartes mentales. Même si on le développe aussi en histoire-géographie dans d'autres thématiques, mais je pense qu'en géographie prospective, on rassemble davantage de compétences. On peut aussi les faire travailler sur Internet à partir d'ordinateur où ils peuvent réaliser un certain nombre de recherche et réfléchir sur différents scénarios. On peut également les faire travailler en en hum aussi leur compétence informatique, donc il y a quand-même la prospective je pense permet justement de développer en même temps plusieurs capacités des élèves parce qu'on les fait travailler sur un projet généralement. Et ça, ça permet aussi pour nous d'évaluer ou d'autres capacités, d'autres compétences que les élèves peuvent posséder.

LF : Alors est-ce que tu aurais un exemple de capacité ou de compétence qui te viendrait assez rapidement

C : La recherche sur Internet

LF : D'accord

C : ça c'est quelque chose, qui est assez parce que souvent bon nos élèves utilisent souvent Internet, les réseaux sociaux, mais en fait on s'en rend compte et j'ai pu m'en rendre compte notamment avec cette question sur Action contre la faim que les élèves heu... même s'ils ont une très grande habitude d'Internet de l'utilisation donc de cet outil, en fait, sont un peu perdus quand il s'agit de faire une recherche et donc je me rend compte qu'en fait ils ont besoin véritablement d'être guidés parce que même si l'objet leur est très familier, ils savent allumer un ordinateur, ils savent aller heu sur un moteur de recherche, ils ne savent pas forcément l'utiliser à bon escient ou utiliser toutes les particularités du moteur de recherche comme par exemple, les images, les cartes, la localisation sur Google Earth donc ça leur permet justement d'élargir le champ des compétences et de voir que finalement ils ont des outils qu'ils n'utilisent qu'en petite partie, que dans une petite proportion de ...de l'offre qui peut être proposée par l'outil en question.

LF : Quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ?

C : Alors les finalités de la géographie prospective ben ça c'est de mieux connaître je pense à la fois heu le monde contemporain et savoir anticiper certaines évolutions liées à ce monde donc notamment par exemple le changement climatique est très importante pour par exemple la prospective devient très importante pour justement heu que cela permet d'anticiper les effet du réchauffement climatique et de pouvoir les limiter et donc avec cette en se projetant d'une certaine manière dans le futur et en projetant des scénarios on peut permettre de répondre où d'essayer de réduire les problèmes qui sont liés à certaines questions d'ordre mondial tel que le réchauffement climatique, telle que la pollution etc.

LF : Donc l'espace qui serait lié à l'utilisation de la géographie prospective, pour toi c'est plutôt l'espace mondial ? heu...

C : Euh ça dépend de la thématique du cours, c'est à dire que si par exemple on fait un cours en aménagement en 3^e on va utiliser la France et on va privilégier par exemple la région des Hauts de France, par exemple un aménagement, par exemple moi

j'enseigne dans l'aire urbaine de Lens Douai-Lens plus exactement, donc à Douges, donc finalement on est, on va travailler sur un aménagement où un projet qui va concerner le territoire des élèves parce que c'est quand même un territoire qui relève plus où moins du quotidien pour les élèves, 'fin pas forcément du quotidien, mais qu'ils connaissent mieux. Par contre par exemple, sur des questions beaucoup plus mondiales telle par exemple le programme de 5^e et le programme de 4^e, on va développer davantage l'échelle nationale ou l'échelle mondiale. C'est à dire à l'échelle de différents pays ou groupe de pays région ou alors par exemple à l'échelle plus nationale notamment par exemple quand on travaille sur les Etats-Unis en 4^e.

LF : Et quelles qualités devra avoir le citoyen de demain ?

C : Savoir anticiper. savoir anticiper, avoir une réflexion heu sur son avenir qui soit connectée avec le passé et le présent heu... En tout cas en relation avec la prospective je pense puisque c'est la question que tu te poses hein je suppose

LF : Heu...

Les qualités du citoyen

LF : Non, non,

C : Ah, non ! Oui parce oui alors oui bon ben, être responsable heu heu respecter la règle, les règles et notamment parfois certaines règles qui sont heu qui sont liées aux questions de pollution comme aujourd'hui par exemple si on met en place des circulations alternées, bon c'est très important qu'un bon citoyen comprennent justement que ces règles sont à respecter parce que c'est pour ces générations futures que l'on travaille et ne pas considérer qu'il y a certaines choses qui sont moins importantes que d'autres sous prétexte que bon heu... c'est peut-être moins puni par la Loi.

LF : D'accord. Je te remercie.

C : C'est bon ?

LF : Ouais, c'est bon.

4.1.13 Virgile

Transcription de l'entretien avec Virgile.

LF : Laurence Fouache (intervieweuse)

V : Virgile

LF : Alors, dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?

V : Heu dans un collège heu REP + dans la métropole à XX

LF : C'est pareil, j'anonyme les noms de Ville

V : D'accord, donc... Ok, ça marche

LF : Parce que sinon

V : Oui

LF : C'est plus facile

V : Je travaille à X à telle ville

LF : Depuis combien de temps enseignez-vous la géographie ?

V : Heu depuis 2013 heu voilà donc ça fait 4 ans maintenant. Ça fait 4 ans que je suis prof, oui ça fait 4 ans, ça fait 4 ans que je travaille

LF : Aimerez-vous enseigner plus ou moins de géographie ?

V : Heu... plus ou moins... Ben je trouve que heu je divise relativement bien mon temps entre l'histoire et la géographie heu... même si c'est vrai qu'en fin d'année, heu même si j'ai tendance à privilégier le programme d'histoire heu plutôt que le programme de géo parfois, mais heu non je trouve que c'est assez équitable ma

LF : Alors si tu as tendance à privilégier le programme d'histoire, est-ce que tu heu tu en connais la raison ?

V : Heu... Ben une déformation parce que je pense que j'ai une formation d'historien, donc c'est un peu une déformation heu et puis le côté vouloir absolument heu

Le garçon de café nous sert notre commande

LF : Merci.

V : Ça enregistre encore ou heu...

LF : Oui

V : Heu... Et puis voilà, je pense que la heu la rupture chronologique ça me heu ça m'inquiète un peu toujours si les élèves n'ont pas vu un morceau parce qu'il y a quand même cette continuité chronologique parce que c'est vrai qu'en géographie parfois ça... me permet de sauter un chapitre ou de ne pas finir ça m'arrive de XXX qu'en histoire.

LF : Alors, trouvez-vous plus facile d'enseigner la géographie ?

V : Heu... Ben étonnamment oui, heu heu voilà que j'ai fait des études d'histoire, mais si j'avais pu, j'aurais fait des études de géo parce que ça m'a toujours intéressé heu davantage que l'histoire finalement Heu... Donc oui je prends plus de goût à enseigner la géographie et voilà je trouve qu'on rentre dans le concret avec les élèves dans l'actuel ça les intéresse aussi parfois, ça change un peu le regard. Et puis je pense que j'ai beaucoup de collègues qui par le passé ont un peu négligé la géographie, donc c'est vrai que les élèves redécouvrent un peu la géographie parfois. Je trouve ça assez heu gratifiant d'enseigner la géographie et assez heu non je enfin voilà. Je sais pas si je le fais bien, mais j'ai pas l'impression de trouver des difficultés à heu à enseigner la géo.

LF : Quels sont selon vous les points forts et les points faibles de vos élèves en géographie ?

V : Heu... les points alors je travaille en REP +, alors c'est vrai que les points forts c'est compliqué parfois à faire émerger le le XXX de façon un peu détachée, heu je pense qu'ils ont une bonne heu perception du heu du monde qui les entoure, ils comprennent assez bien les concepts de géographie je pense que je sais pas heu le concept de mondialisation en 4e par exemple, je trouve que globalement, ils arrivent à le maîtriser, à en faire quelque chose, à le réinvestir... heu par contre au niveau des connaissances de d'âge, parfois au niveau des grands repères géographiques, c'est vraiment heu... c'est assez catastrophique pour heu pour nombre de nos élèves. C'est vrai que ça interroge pas mal mes pratiques, sur enfin en 4e déjà quand les élèves savent placer Shanghai sur une carte en projection polaire sans se tromper, mais sont incapables de placer la Méditerranée sur une carte plus classique, ça m'interroge aussi parfois heu sur ce qu'on leur demande et sur les acquis de de base parfois aussi heu voilà.

LF : Et par le mot repère tu entends...

V : Ben ça peut être heu les juste les continents, ben voilà, ça m'a marqué. L'année dernière j'avais une élève qui passe tous ses étés au Maroc et qui était incapable de placer l'Afrique sur une carte, alors que j'étais en train de lui faire placer heu fin voilà la mégapole japonaise oui, ce genre de chose c'est vrai que heu ou Nairobi. Elle savait placer Nairobi sur une carte, mais elle ne savait pas que Nairobi c'était en Afrique et qu'elle passait toutes ses vacances depuis son enfance en Afrique, c'était assez heu, c'est vrai que ça m'a interrogé quand même heu

LF : Heu... Qu'est-ce qui vous a convaincu au départ de faire de la géographie prospective dans vos cours ?

V : Heu. Bon sans doute heu les formations que j'ai pu avoir quand j'étais stagiaire ou la les stages de géographie prospective démarraient, on avait été sensibilisés à ça, c'est sûr. Heu et puis après des collègues qui heu que ce soit S ou R avec qui je travaille en ce moment. Je travaille beaucoup en géographie prospective heu alors heu voilà. De voir des collègues, d'assister au, heu, parce qu'au début j'y assistais pas. Enfin ça m'intéressait mais de là à en faire concrètement, ça nous amenait un peu loin. Mais vraiment de voir des profs en faire, heu, de voir les cours qu'ils proposaient, de voir un peu les avantages, des choses que je trouvais pas faisables ou pas forcément pertinentes, tournées à la sauce prospective, sans cesse, voilà, c'est un peu l'expérience et de voir que c'était des activités effectivement qui heu qui changeaient un peu, qui pouvaient attirer les élèves, et on sortait heu de d'études de cas mises en perspective heu voilà. je me souviens de l'ancien programme de 5e qui était à la fin triste à mourir, on faisait systématiquement la même chose heu, l'école, le travail etc. Donc voilà, un peu renouveler les pratiques, avoir des choses un peu plus heu un peu plus intéressantes à faire finalement, heu qui changent un peu du quotidien et raccrochent un peu les élèves, ça me, ça me plaisait bien.

LF : D'accord. Heu en quoi la géographie prospective vous paraît-elle différente de la géographie ordinaire ?

V : Heu. Je pense dans la heu en quoi est-ce que ça me paraît différent ? De la géographie ordinaire ? Ben c'est le côté un peu heu prise d'initiatives des des élèves, alors je sais pas si je pratique réellement la géographie prospective en cours mais heu donner un peu libre cours à leur imagination toute en respectant , ou en introduisant certaines notions qu'on a pu voir en classe ensemble, heu, voilà, c'est le côté un peu surprenant des travaux d'élèves heu. Parfois c'est assez assez agréable. Et puis y a aussi le côté « lâcher prise » dans ce genre de cours qui est

assez compliqué mais heu finalement, une fois que l'activité est lancée, je trouve qu'on en tire, enfin moi j'en tire plus de plaisir que la géographie plus classique où j'amenais mes documents et on en arrive à la conclusion attendue et, même si les élèves étaient censés réaliser le cours heu, en étant dans le même type, c'était finalement à peu près ce que je voulais. Alors que là parfois on peut sortir de, on peut être un peu surpris.

LF : D'accord. Alors qu'est-ce que la géographie prospective peut amener aux élèves ?

V : Heu. Je pense qu'on les amène plus facilement à manipuler les concepts, à les heu comment dire, à les heu, à les assimiler peut-être un peu mieux, ça va avec la pratique des concepts, nous amène à interroger aussi des concepts, je trouve que c'est quand même assez intéressant. Heu. Et puis y'a aussi le côté fin pour les élèves percevoir finalement que dans ces grands mouvements géographiques, à leur échelle ils peuvent être aussi un peu acteurs, tout ça, comprendre un peu, heu c'est le rôle un peu citoyen de la géographie, ça ressort, heu, ça ressort quand même pas mal des cours de géographie prospective, la prise d'initiatives, même si c'est parfois un peu utopique quand on travaille sur la mondialisation, c'est heu voilà.

LF : Alors est-ce qu'il y a eu une lecture qui vous a été particulièrement utile?

V : Pas vraiment, heu j'ai pas lu d'ouvrages en géographie prospective, j'ai assisté aux stages, on a eu notamment une conférence de Michel Lussault, heu. Donc j'ai pas lu d'ouvrage en tant que tel, je me suis vraiment inspiré de mes collègues qui avaient lu des choses j'imagine. Heu, j'ai pas lu d'ouvrage euh.

LF : Après ça peut être lecture heu, toutes sortes de lectures, de manuels, sur Internet.

V : Alors j'ai pas mal potassé effectivement ce qui pouvait être proposé euh dans les manuels euh avec lesquels on a travaillé heu. Et puis après oui j'ai un peu consulté ce que euh mes collègues avaient un peu comme lectures.

LF : D'accord.

V : Ce que lisait S par exemple euh, ce que fait R aussi, voilà. Plutôt ce que mes collègues ont fait, ce que les formateurs ont proposé, heu une professeur de MMM, heu, voilà heu.

LF : A

V : A voilà, qui faisait des heu, à heu

LF : XXX

V : Voilà, c'est ça, A qui faisait Je crois que euh pour apprendre les repères, elle faisait tout un scénario sur les catastrophes heu naturelles, l'aménagement du territoire et euh je trouvais que c'était super pour les élèves de monter les scénarios catastrophe parce qu'ils adorent ça et, et permettre de fixer ces grands repères de géographie dont on parle, et là ça permettait heu de les ancrer pour de bon, plutôt que d'apprendre des cartes, euh euh juste avant l'interro euh. Je trouvais que là c'était vraiment heu travailler sur la carte euh, enfin ça, j'avais trouvé ça heu assez fascinant.

LF : Alors avez-vous réussi à répondre à toutes les questions que pose la géographie prospective ?

V : Euh toutes les questions que je me pose vis à vis de la géographie prospective (rires) ou la mise en œuvre du cours ou dans euh je j'ai pas pour ambition de traiter tous les sujets euh du programme via euh par le biais de la géographie prospective euh après euh je pense que parfois c'est une question de temps parfois parce que ça demande plus de préparation, c'est vrai que l'année dernière quand on a changé tous les programmes, je euh j'ai pas eu le temps de m'interroger, d'interroger tous les cours par le prisme de euh la géographie prospective et essayer d'avoir ces prolongements là avec les élèves. Parce qu'aussi parfois on me dit que non mais j'ai parfois cette impression que c'est des projets qui prennent quand même plus de temps. Alors on peut aller plus vite sur d'autres cours mais du coup c'est des cours qu'on interroge pas forcément euh. C'est vrai par exemple que les espaces productifs, je j'aurais bien aimé essayer de faire un cours tourné autour de la géographie prospective, pouvoir euh imaginer le futur d'un territoire etc. Ça m'intéresse mais beaucoup mais concrètement c'est difficilement réalisable euh avec le programme à boucler, euh Et puis aussi...

LF : Le programme à boucler pour l'examen c'est ça ?

V : Pour l'examen euh voilà programme à boucler pour l'examen. Et puis moi aussi le temps à investir dedans, j'avais pas forcément le temps à investir l'année dernière euh voilà donc honnêtement euh...

LF : Oui, oui.

V : C'était une charge de travail assez euh assez conséquente.

LF : Est-ce que la démarche pédagogique est différente ?

V : Euh oui. Euh elle est différente, je pense qu'elle est, elle est novatrice parce que... fin par exemple le euh ça va sûrement me désanonymer complètement mais mon collègue qui travaille beaucoup en radio euh ben j'avais jamais fait de géographie prospective, ben voilà j'avais un peu commencé la géographie prospective quand je travaillais à N , j'ai vu Sonia exercer, je tâtonnais un petit peu, je me suis inscrit euh deux années de suite au stage ne vraiment, j'ai fait le parcours cette année, j'ai choisi d'autres stages pour varier un peu les plaisirs euh mais donc j'ai pu voir vraiment d'autres façons de faire euh qui sont pas les mêmes d'ailleurs euh qui sont pas les mêmes projets forcément. C'est vrai que euh R c'est un fêru de radio, enfin c'est vrai c'est un expert dans les montages et il l'utilise vraiment cet outil là et euh j'ai pu organiser avec mes élèves des interviews sur le euh le thème des mobilités, on est allés à la rencontre des habitants, de euh. J'ai amené les petits Tourquennois qui pour la plupart n'étaient jamais venus à Lille tous seuls dans le centre de Lille interroger des gens sur le plan de déplacements. On a fait un montage radio, ça a été publié, vous avez du euh, ils étaient vraiment très fiers de leur travail, on l'a fait le principal les a félicités. Voilà c'était euh c'était assez valorisant et je trouve que ça nous amène à euh peut-être sortir plus facilement quand euh quand le programme s'y prête bien sûr euh. Parce que parfois c'est vrai que quand on travaille sur le euh sur la mégapole japonaise ou euh des villes à l'autre bout du monde, c'est toujours un peu plus compliqué euh la sortie sur le terrain euh mais euh c'est vrai que dans l'idéal j'aimerais bien pouvoir produire euh un exercice de prospective pour euh justement voir l'investissement des concepts en classe, je trouve ça toujours euh, je trouve ça toujours intéressant euh ouais.

LF : Donc la question c'était « est-ce que la démarche pédagogique est différente » ?

V : (silence) Ben je pense que euh alors je sais pas si c'est clair pour tout le monde mais moi personnellement ça me fait faire des cours autrement. En laissant euh un peu plus d'improvisation, euh en laissant place à la proposition euh, de saisir les opportunités en fait aussi parfois, c'est vrai qu'on travaille dans la métropole, parfois y a vraiment des opportunités de déplacements, de euh se rendre sur le terrain euh avec les transports en commun, c'est tout de suite facile, c'est euh ouais peut-être un peu plus, euh on a tendance à sortir un peu plus. 15.11

LF : Et si tu as choisi d'aller en stage, euh, c'est parce que tu te sentais euh tu avais, tu te sentais en difficulté face à la géographie prospective ou au contraire parce que tu avais envie de découvrir euh ?

V : Ben c'était, euh on était très euh avant d'avoir les euh les mini stages de sensibilisation , euh (inaudible) stagiaire, ça m'était complètement inconnu. Euh vraiment j'avais euh, je voyais ce que c'était que la prospective territoriale puisque j'ai des amis euh urbanistes euh, je connaissais le concept de prospective mais appliqué à l'école euh voilà j'avais pas euh j'avais jamais vraiment pensé à ça euh. Donc c'était vraiment de la curiosité euh voilà, d'avoir cette petite initiation, c'était un peu de la curiosité, avec beaucoup de réticences quand même au début (de rire) parce que ça me semblait infaisable, y a encore des choses que je fais pas de toutes façons, euh

LF : Par exemple ?

V : Euh (silence) ben disons je ne traitais pas l'ensemble du programme par ce biais là.

LF : Oui

V : Voilà c'est plutôt où il y a des cours où la prospective elle est complètement absente euh voilà l'organisation du territoire en France euh voilà c'est des choses où je regarde ce que les autres font, parfois je trouve ça intéressant mais euh voilà euh dans ma démarche de cours euh je me simplifie un peu la tâche euh

L : Ça c'est en 3e l'organisation du...

V : En 3e euh ou euh en 4e alors c'est plus au programme, j'ai encore l'autre programme en tête euh c'est vrai quand on étudie l'urba euh quoique l'urbanisation je l'introduis euh je me suis forcé l'année dernière mais ça m'est venu comme une fulgurante, sur ce cours je vais faire un exercice de géo prospective, mon cours était pas bâti là, j'en mets un peu, je parsème un peu mes cours parfois euh imaginer le futur d'une ville, comment re-dynamiser Détroit, on a vu Tokyo, comment re-dynamiser Détroit, on se projette un petit peu, alors je sais pas si c'est exactement, d'ailleurs je sais pas si ça répond à la définition de géographie prospective ce que je fais mais euh ...

LF : Est-ce qu'il y a une définition de la géographie prospective ?

V : Ben voilà, on prospecte, on améliore, on envisage l'avenir euh, voilà c'est vrai qu'il y a parfois où on étudie l'espace à un moment donné sans forcément se poser la question de l'aménagement. En fait je lie beaucoup la euh la géographie prospective à une démarche d'aménagement, je sais pas si c'est exactement ça mais euh voilà faire quelque chose avec le concept de modifier le territoire, de euh parfois c'est vrai qu'il y a des cours qui s'y prêtent parfois un peu moins euh.

LF : Est-ce que pour toi euh la géographie prospective c'est forcément lié à l'espace proche, (inaudible)

V : Euh c'est plus simple pour interroger les élèves parce que euh ben pour faire travailler les élèves euh parce qu'à partir du moment où ils connaissent les lieux, ils ont l'impression d'avoir un impact euh après ça peut être intéressant parfois par exemple, si je reprends l'exemple de Détroit ça, euh pour faire un peu mon cours cette année là dessus et euh j'investirai plus la prospective dessus mais voilà l'idée c'était voilà on a vu des métropoles mondiales qui fonctionnent très bine New York, Londres, Tokyo euh, et bien on en a une qui fonctionne mal euh, voilà ça ça va plus euh comment est-ce qu'on peut la re-dynamiser, comment est-ce qu'on peut la réinjecter dans la mondialisation ? Et euh donc c'était bien alors j'ai eu des choses très concrètes euh, et des choses complètement sorties de leur imagination qui étaient euh des poney-clubs à tous les coins de rue euh voilà, parce que euh une élève faisait de l'équitation et elle était un peu euh un peu obnubilée par ça euh (euh rire). Euh voilà parfois quand c'est lointain, bon c'est un peu plus euh, je trouve ça moins à la portée des élèves en difficulté euh parce que les concepts de mondialisation c'est un peu plus compliqué euh, ou alors ça les intéresse moins parce que ça touche moins leur quotidien. 19.15. Les élèves qui ont un bon euh background culturel, je sais pas le dire en français en fait, euh voilà qu'ils arrivent à se projeter quand on parle de mondialisation, de transports de marchandises etc. Voilà je pense que là eux arrivent vraiment à se projeter là dedans parce qu'ils ont une conscience du monde un peu plus étendue, et euh c'est vrai parfois que les élèves que j'ai en Rep +, il euh leur monde il est vraiment restreint à leur quartier et venir à Lille c'est déjà quelque chose. Donc c'est vrai que le programme de 3e me semble plus facile en prospective que le programme de 4e parce que parfois vraiment c'est à 1000 lieues de leurs préoccupations et selon la culture familiale euh voilà, la catégorie sociale dans laquelle ils évoluent, voilà c'est un peu plus un peu plus compliqué même si c'est pas euh c'est pas pour autant qu'il faut pas les éduquer à ça, mais je trouve qu'ils s'investissent parfois moins dans le travail.

LF : Euh quelles sont les finalités de la géographie prospective selon vous ?

V : Euh ben déjà je pense que c'est un facilitateur pour le euh certains points du programme scolaire pour euh pas juste apprendre par cœur une définition mais voilà réussir à euh à la maîtriser euh à la reformuler euh à la réinjecter dans des concepts euh . Y a aussi le côté acteur de son territoire, moi je trouve ça très intéressant euh, en 3e oui même en 4e si c'est ce que euh voilà, je trouve que plus c'est éloigné moins ils y mettent l'aspect concret, mais euh voilà quand je voyais la professeure de M qui travaille sur sur les risques, voilà je trouve que c'est très concret, et voilà, ils conscientisent plein de risques qui nous entourent, risques ou pas, d'opportunités euh, de grands mouvements, que ce soit euh voilà quand on travaille avec les migrants voilà euh des mouvements migratoires eu ou même sur leur propre avenir euh. Même pour l'orientation j'étais assez surpris parce qu'en faisant euh de la prospective quand on faisait les espaces productifs euh, le devenir des territoires même si c'était beaucoup plus fléché que euh, voilà ça les interrogeait aussi un peu sur leur parcours d'avenir, euh de voir si c'est pertinent d'envisager ce genre de métier euh voilà, je pense qu'il y a des finalités vraiment euh scolaires mais aussi un peu citoyennes au delà de (silence) ouais euh citoyennes hein, et puis même personnelles parfois pour les élèves, je pense que ça les, ça les amène à réfléchir euh et à raisonner, et c'est vrai que cette compétence, on en parlait avec les collègues, cette compétence « raisonner » qui apparaît dans les nouveaux socles, c'est compliqué à mettre en œuvre et je trouve que ça aide les élèves à euh vraiment à raisonner, à avoir un regard critique, à prendre de la distance eu peu euh. Voilà après c'est quand le cours se passe bien, bien sûr, parce que parfois voilà c'est un flop et les préoccupations euh, parfois les élèves sont euh absents et euh voilà c'est aussi le problème. Là où je suis, les élèves sont quand même assez souvent absentéistes et c'est vrai qu'en prospective j'ai tendance à faire des projets

un peu longs et les élèves en filigrane comme ça, ben c'est pareil, ça casse un peu la dynamique du projet.

LF : Et quelles qualités devra avoir le citoyen de demain ?

V : Euh ben je pense une conscience euh du monde qui l'entoure, ça me paraît euh ça me paraît assez fondamental. Euh bon ça rejoint un peu notre engagement comme prof d'histoire-géo voilà savoir d'où on vient et où on va et je trouve que finalement la prospective ça donne un peu ce côté, l'histoire d'où on vient, et avec la prospective ça concrétise vraiment ça. Et euh voilà je trouve que voilà une bonne connaissance de, puis d'un monde qui change euh, qui change rapidement enfin, et puis qui questionne énormément les élèves sur leur devenir. Là voilà par exemple avec les ouragans, ça les marque profondément et je pense que ça va ré-interroger les cours qu'on doit faire, et les citoyens qui vont devenir, et voilà les aider à décrypter, à se procurer l'information euh, par eux-mêmes parce que voilà, c'est vrai que ce qu'on leur donne en classe, tout est disponible sur Internet. savoir rechercher, comment se renseigner, se forger sa propre opinion, je pense que ça va être assez, ça va être un vrai enjeu de société euh voilà pour nous, pour les élèves qu'on est en train de former (brouhaha).

LF : On a pas de chance (rire)

V : On va se rapprocher du téléphone.

LF : Oui (rire)

V : Voilà

LF (Rire) C'est très euh... Est-ce que tu peux me raconter une séance de géographie prospective ? Une séance euh...

V : Une activité ?

LF : Oui

V : Je pense euh

LF : Celle que tu vas m'envoyer.

V : Celle que je vais t'envoyer ? Alors c'est euh. ce sera sur les mobilités dans la métropole euh parce que j'aime bien, c'était la première fois que je sortais avec euh les élèves du collège et c'était assez euh , enfin j'arrive en Rep +, c'est quand même assez compliqué euh

LF : C'était l'année dernière ou cette année ?

V : C'était l'année dernière. cette année on l'a pas encore faite, on la fera euh

LF : C'est bien tu me raconteras l'année dernière

V : Euh voilà euh je suis arrivé dans le collège. On a fait euh une petite séance un peu théorique en classe, que je regrette d'ailleurs parce que finalement euh cette année, je crois que je vais commencer par la sortie sur le terrain et partir du constat des élèves. L'année dernière, j'étais parti de euh voilà, d'une vidéo sur les embouteillages de la métropole, sur un peu les, parce que j'avais pris les documents qui étaient dans le dans le Hachette sur les migrations euh travail, travail à vélo etc. Voilà, je n'en doute pas... et voilà quels sont les problèmes auxquels est confrontés, vous, vos parents, s'ils vous amènent le matin. S'ils travaillent pas, ce qui est souvent le cas, pour une famille qui va travailler sur Lille le matin, ben comment ça se passe et voilà. les bouchons, et pourquoi on y va pas en métro, parce que le métro c'est super mal desservi euh et qu'on a l'impression d'être au bout du monde etc. Euh voilà, et partant de ce constat là, on est allés interroger les gens euh euh dans différents endroits de Lille, à la gare euh, sur la Grand-Place de Lille, là c'était plutôt pour voir le nouveau sens de circulation , le fait que la voiture prennent de moins

en moins de place, et les vélos aient de plus en plus de place et euh. Et à partir de ça, voilà, essayer de de répondre déjà aux attentes institutionnelles du programme, mais aussi question à eux, comment est-ce qu'on pourrait améliorer concrètement euh le euh le plan de déplacements de Lille. Donc on est partis de là et ils ont fait des euh des propositions voilà euh, alors plus ou moins farfelues, mais pas forcément toujours farfelues sur euh ben comment améliorer la vie euh la vie des citoyens euh. Par exemple je leur avais pas parlé du du projet qui est toujours un projet de RER de la métropole lilloise, je leur en avais parlé et y a des élèves qui l'ont proposé spontanément. Euh ben voilà on pourrait faire comme à Paris avec euh des trains réguliers, et puis si y a pas assez de place, on remplace une partie de l'autoroute par les trains et puis on s'arrange pour que ça coûte moins cher, comme ça les gens se déplacent. Alors je pense qu'y aurait vraiment euh ce cours-là on va le continuer, mais je pense que, comme pour les autres pays, ce serait intéressant d'inclure d'autres matières ou disciplines comme la techno, pour les réalisations techniques, c'était euh baisse de la pollution puisqu'on avait intégré la notion de pollution aussi. Encore ce matin on était à euh réduction de vitesse sur l'autoroute recommandée parce qu'il y avait (inaudible). Donc c'était euh c'était pas mal et ça a permis de poser les concepts de migration pendulaire, de déplacement. Donc voilà, c'était une bonne première séance et euh cette année, on va retravailler le questionnaire avec les élèves, donc les élèves avaient fait le questionnaire. On va retravailler un peu le questionnaire avec les élèves et euh on va leur faire écouter la situation, alors là c'est sur le plan de déplacements, on s'est dit qu'on allait faire ça. on allait faire réécouter la séquence aux élèves et voir comment les gens s'habituent à ce qui semble au début impossible. La levée de boucliers sur le nouveau plan de déplacements de Lille, euh la mort des commerces, tous les commerçants inquiets, et voir cette année si effectivement ça s'est produit et si ils ont vraiment senti une baisse de fréquentation, pas de baisse de fréquentation euh, voilà donc c'est un peu notre but aussi de euh de pouvoir réinjecter un peu chaque année de ce qui , et le fixer dans le projet radio du collège, on a une web radio qui est très alimentée. y a

des classes médias au collège qui font les montages, euh donc je me greffe, je suis pas dans les classes médias mais on (inaudible) là dessus avec mes collègues. Voilà c'est un peu décousu hein, parce que j'ai pas, j'ai pas revu ma séquence encore mais euh c'est un peu ce qu'on va faire euh...

LF : D'accord

V : C'est un peu ce qu'on va faire cette année.

LF : Donc une sortie terrain, euh, un objet au bout, et puis euh les laisser découvrir par eux-mêmes ?

V : Voilà, c'est les laisser un peu... je pense que cette année ce sera plutôt euh un petit, euh qu'est-ce que vous constatez quand on se déplace le matin à Lille euh, pourquoi ? Parce que dès le collège on peut voir les bouchons alors euh c'est facile euh. La situation atmosphère, prendre conscience de, avec un peu de chance y aura un pic de pollution ce jour-là euh. Pouvoir, euh leur faire constater tout ça et, voilà, puis essayer de de décanter un peu le cours comme ça (brouhaha). Euh voilà, je pense que c'est pas mal. 29.12. Euh c'est ce qu'on fera voilà. Enfin c'est toujours ça, en tout cas l'image que j'en ai et la façon dont je veux euh. Après c'est, je fais juste mon cours en fonction euh de ce qu'on va trouver euh. Parfois voilà je vais leur apporter une ressource supplémentaire parce que on aura pas vu l'embouteillage, euh voilà y a aussi ça à prendre en compte parce que en une journée on peut pas tout voir euh, voilà, donc je vais ajuster aussi les ressources par rapport à euh par rapport à ce qu'ils vont constater aussi sur le terrain voilà. Mais je pense que ça c'est le plus pédagogique qu'on apporte en temps qu'enseignant aussi donc. Sinon ce serait trop facile, on aurait plus de (inaudible) y a toujours cette petite touche qu'on va essayer de euh de rajouter ensemble mais euh c'est c'était vraiment, voilà c'était une sortie qu'ils avaient apprécié euh, puis c'est des élèves qu'on fait pas beaucoup sortir parce que, enfin voilà, vous imaginez les transports en commun, y a toujours, ça peut être problématique parfois euh. Même finalement

c'était une classe, que je découvrais puisque j'arrivais dans l'établissement, de 3e qui était difficile, enfin pas difficile au niveau du comportement, qui était complètement a-scolaire. Pour la plupart, on a ramé vraiment beaucoup et là c'était euh voilà, un peu une preuve de confiance de ma part et ça a aussi dynamisé les troupes. Donc ça c'était euh c'était plaisant. Alors là je vais le refaire cette année. Y a aussi des classes avec qui c'est compliqué, on va essayer de le faire, mais pas à n'importe quel prix. S'il faut évacuer un élève parce que vraiment c'est pas possible de le sortir, on le fera mais, pour les autres élèves euh, montrer que je m'investis dans la classe aussi euh, mettre une relation de confiance, voilà je crois que c'est euh, ce genre de projet, c'est bénéfique aussi.

LF : Et bien je te remercie

V : Ben écoute

LF : C'était très intéressant, j'espère qu'on a été bien enregistré.

V : Ben oui parce que sinon tu me diras, je repréciserai ma pensée,

LF : Non

V : J'ai pas une pensée complexe, ça devrait aller (rire)

