Réaliser un diagnostic partagé du territoire en contexte scolaire : enjeux pédagogiques et didactiques d'une coproduction de savoirs

AUTRICE
Marie-Anaïs LE BRETON

RÉSUMÉ
L'enseignement et la pratique sont deux modalités nécessairement complémentaires pour approcher le champ disciplinaire et mouvant de la géographie. En particulier, ceux de la géographie urbaine et de l'urbanisme sont marqués par des impératifs de coproduction de l'espace, contribuant à faire de l'urbanisme participatif un champ d'expérimentation d'une citoyenneté collaborative. L'intérêt croissant pour ce paradigme mérite toutefois d'être exploré en envisageant les enjeux pédagogiques et didactiques d'une coproduction de savoirs sur et depuis le territoire avec des publics jeunes. Cette communication propose en ce sens un retour d'expérience sur la réalisation d'un diagnostic partagé avec des collégiens. Nous proposons d'étudier la façon dont des expériences quotidiennes de l'urbain peuvent être (ré)employées dans un cadre scolaire, en discutant dans le même temps des enjeux pédagogiques et didactiques de la coproduction de savoirs comme objet d'apprentissage.

MOTS CLÉS
pédagogie, collège, diagnostic, territoire, recherche-action

ABSTRACT
Instruction and practice are two necessarily complementary ways of approaching the disciplinary and changing field of Geography. In particular, those of Urban Geography and Urban Planning are today marked by the imperatives of co-producing space, contributing to make participatory urban planning a field of experimentation of a collaborative citizenship. However, the growing interest in this paradigm deserves to be explored by considering the pedagogical and didactic stakes of a knowledge co-production on and from the territory with the younger public. This contribution therefore provides feedback on the carrying out of a shared diagnosis with secondary school students. We explore how everyday urban experiences can be (re)used in a school setting, while at the same time discussing the pedagogical and didactic issues involved in the co-production of knowledge as a learning object.

KEYWORDS
Education, Secondary school, Territorial study, Research-action

Pour tout projet d'aménagement, le diagnostic partagé du territoire est une étape stratégique et nécessaire en ce qu'il permet d'éclairer des réalités locales (Paturel & Simon, 2011) en partant de l'expérience de ses acteurs. Les savoirs se construisent alors avec les individus – et non « sur eux » (Bradbury & Reason, 2008). Toutefois, certaines catégories de publics en demeurent éloignées (Carrel, 2007). C'est notamment le cas des jeunes mineurs, dont la participation se limite à des temps de consultation (Loncle *et al.*, 2008) sur des politiques en direction de la jeunesse. Ils sont pourtant des acteurs réflexifs (Côté *et al.*, 2018) et capables de participer à la construction des savoirs (Danic *et al.*, 2006). Ce qui est en jeu, c'est donc non seulement la prise en compte de leur parole (Richez, 2014), mais aussi la construction d'espaces favorables à l'expression de leurs expériences quotidiennes. Comment mobiliser les savoirs expérientiels de publics jeunes dans la production d'un diagnostic territorial ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur les résultats d'une recherche-action conduite pendant deux années (2018-2020) au sein d'un collège de Rennes[1]. Menée sous la forme d'une expérimentation, cette recherche visait à développer les questionnements sur la participation des jeunes à la fabrique de la ville, en les accompagnant dans la conception de projets à déposer au budget participatif communal.

La réalisation d'un diagnostic territorial comme activité collective menée *avec* et *par* des jeunes ne sera pas ici présentée d'un point de vue productif (autrement dit, le portrait du territoire étudié), mais d'un point de vue pragmatique, par une synthèse de l'analyse des ateliers réalisés en classe. Ce contexte particulier nous permet de mettre au jour les enjeux pédagogiques et didactiques d'une coproduction de savoirs sur le territoire, que nous discutons à partir des observations de huit séances en classe, ainsi que des travaux produits par les collégiens.

1 Cette recherche-action a été formulée en réponse à un appel à projets de la Maison des sciences de l'homme en Bretagne portant sur la mise en place d'une « pédagogie de projet à la fois innovante et connectée au monde actuel » (extrait de l'appel à projets fléchés, mai 2018), en collaboration avec la revue *Médiaparks*. Créée et animée par un professeur d'histoire-géographie du collège Rosa Parks (Rennes), cette revue se définit comme « un journal éducatif, citoyen et participatif » (source : site web de la revue, onglet « journal » [mediaparks.fr/le-journal-collaboratif]).

LE MODE PROJET AU COLLÈGE COMME CADRE DES INTERACTIONS ET DES APPRENTISSAGES

La première année (2018-2019), il a été convenu avec le professeur nous accueillant que nous prenions en charge l'apprentissage du programme de géographie sur notre heure hebdomadaire d'intervention. Nous avons traduit et présenté cette tâche aux élèves de la classe de 5e dans laquelle nous intervenions comme étant celle du diagnostic territorial, phase préalable à la conception d'un projet pour leur quartier. Nous avons ainsi travaillé à la construction de différentes séquences abordant les notions clés du programme officiel en proposant systématiquement une étude de cas localisée (à l'échelle de leur quartier ou de la ville)[2].

Le suivi des collégiens s'est fait sous forme d'ateliers par petits groupes (4 à 6 élèves) constitués par avance par le professeur. Dans ces groupes restreints, nous avons pris le parti de favoriser un apprentissage cogénéré. Nous avons mobilisé le diagnostic comme un outil, suivant un objectif de partage de connaissances (documents d'archives, données chiffrées) et d'expériences (vécus mis en discussion au cours des séances). En effet, les collégiens vivent des expériences sensibles et ont des représentations parfois divergentes de leur territoire, et c'est bien cette diversité des attitudes et des expériences qu'il nous importait de saisir. La planification de l'expérimentation a ainsi porté sur la mise en place de dispositifs encourageant le dialogue, la confrontation et l'articulation des différents points de vue des collégiens. Différents supports (plans, cartes, images) et outils ont aussi été mis à leur disposition selon les consignes des activités. Ces dernières ont été conçues dans l'objectif de répondre aux questions suivantes : comment créer les conditions d'une participation active de l'ensemble des élèves et groupes d'élèves en cette première phase d'expérimentation ? Le diagnostic, comme outil de projet, peut-il aussi être un outil d'apprentissage ?

APPRENDRE LE TERRITOIRE ET APPRENDRE DU TERRITOIRE PAR LA RÉALISATION D'UN DIAGNOSTIC PARTAGÉ

Impliquer des publics jeunes dans la réalisation d'un diagnostic partagé met au jour, par l'énonciation et les interactions (entre participants et/ou avec un dispositif), des savoirs expérientiels pluriels et multisitués. Ces derniers ne sont pas seulement l'expression d'époques et de contextes spécifiques : leur énonciation s'inscrit dans une approche multiscalaire du territoire et s'appuie sur un héritage social et culturel pluriel. L'analyse des résultats d'un questionnaire que nous avons passé en séance indique que, lorsqu'ils sont amenés à se prononcer sur leur appréciation des espaces du quartier, les collégiens mobilisent essentiellement deux registres : spatial (« les immeubles », « mon quartier », « le parc » – avec parfois une dimension sensible : « le bruit », « la pollution », « la terre ») et social (« les gens alcoolisés », « les voisins », « les gens »). Ils ont, dans l'ensemble, une appréciation positive des espaces publics propices à une activité sportive et/ou de sociabilité (les « *city stades* » en particulier).

Toutefois, ces résultats doivent être nuancés par l'autoévaluation par les pairs : le fait de faire passer le questionnaire en classe, que chaque élève puisse découvrir les réponses de ses camarades, a pu influencer leurs réponses. La discussion, entre les collégiens, de pratiques différenciées de l'espace urbain, nécessite en fait l'instauration d'un cadre bienveillant et la mention explicite de consignes en rupture avec la forme scolaire. Les relations entre les élèves doivent être accompagnées pour éviter l'évaluation par les pairs lors du partage d'expériences personnelles et subjectives, et encourager ainsi l'expression de toutes et tous pour aboutir à une production commune, un portrait complexe du territoire dans lequel chacun se reconnaît.

Par ailleurs, nous sommes intervenus plusieurs fois pour leur rappeler que les résultats ne faisaient pas l'objet d'une évaluation. Cet aspect, nous l'avons retrouvé à plusieurs reprises tout au long de l'année : des collégiens nous ont ainsi demandé quel serait l'impact de leur participation sur leur bulletin de notes, considérant que l'expérimentation, puisqu'elle était conduite sur les temps scolaires, faisait nécessairement l'objet d'une évaluation.

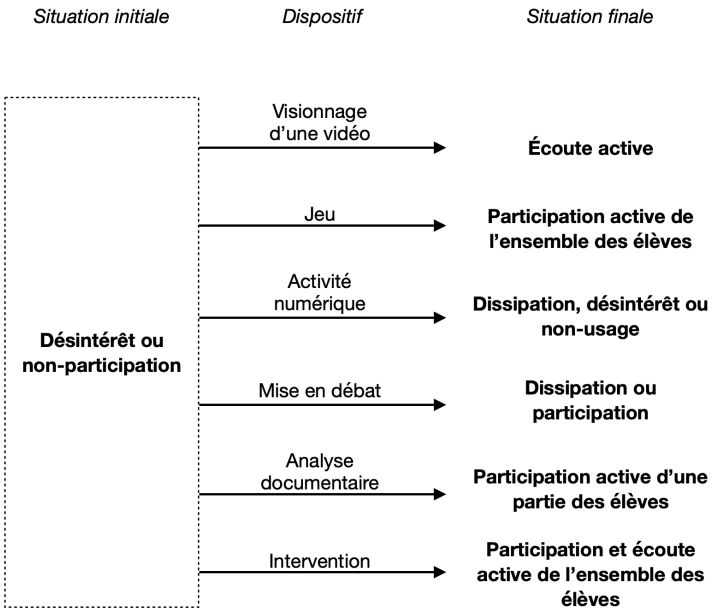
Aussi, nous avons constaté que certaines activités suscitaient davantage la participation active des élèves (fig. 1). Nous tenons d'emblée à souligner que ce ne sont pas les séances en salle informatique ou depuis un support informatique (par exemple les ordinateurs portables fournis par le collège) qui mobilisent – ni le plus intensément, ni le plus longtemps – les collégiens. En effet, les nombreux dysfonctionnements des outils, mais aussi la faible capacité d'accueil de la salle informatique (qui nécessite de scinder la classe en deux, voire en trois), sont deux freins à leur participation. Par ailleurs, le fait de réaliser une activité dans une autre salle que celle de la classe a pu nuire à l'attention de certains d'entre eux. Ce qui, au départ, s'apparentait à une récompense et les rendait enthousiastes s'est vite avéré être vécu comme une punition. Travailler en salle informatique, c'est s'auto-exclure et/ou être exclu du reste du groupe de la classe et, aussi, ne pas être informé de ce qu'il s'y passe. Ce sentiment d'isolement vis-à-vis du groupe classe s'est manifesté par les nombreux allers-retours de certains entre la salle informatique et la salle de classe qui, en éclaireurs, rapportaient ce qu'il s'y passait.

Ce sont en fait le jeu et la mise en compétition entre les groupes de collégiens qui stimulent le plus leur participation. La mise en situation ludique est la configuration qui permet d'inclure, activement, le plus de collégiens. D'une part, parce que le jeu (et en l'occurrence le jeu sérieux que nous avons animé) permet de redéfinir – même seulement en partie – les rapports sociaux entre élèves. D'autre part, parce que la situation ludique est perçue comme moins scolaire et fait par ailleurs appel à d'autres compétences que celles mobilisées le reste du temps (en particulier l'écriture). De la même manière, l'intervention d'un employé de la collectivité a confirmé l'intérêt des collégiens pour des situations qu'ils ne perçoivent pas comme scolaires. Le fait de rencontrer

2 Durant le premier trimestre, ce sont six séquences que nous avons élaborées et tâchées d'adapter au contexte local : « les sociétés urbaines », « la croissance démographique »,« richesse et pauvreté », « les changements globaux », « les ressources alimentaires » et « l'eau, une ressource à mieux gérer ». Les collégiens ont été étroitement encadrés dans la réalisation des activités par l'équipe de recherche et supervisés par le professeur. L'apprentissage du contenu des séances a aussi été évalué – pour tout ou partie – par le professeur à l'occasion de contrôles mensuels.

une personne extérieure à l'établissement de façon ponctuelle, de découvrir un nouvel objet (en l'occurrence, un capteur de qualité de l'air) et de pouvoir le manipuler, sont des éléments valorisants et des contextes propices à la participation de tous les élèves.

Figure 1. Effets de différents dispositifs sur la participation des élèves dans la réalisation d'un diagnostic partagé en contexte scolaire (Le Breton, 2022)



CONCLUSION ET OUVERTURE À LA DISCUSSION

À l'issue des séances de diagnostic territorial, nous avons fait le bilan avec les collégiens de ces premiers mois d'expérimentation. Nous leur avons demandé de nous restituer oralement le contenu des séances du trimestre précédent. La question n'était pas tant de savoir ce qui leur avait plu, ou au contraire déplu, mais plutôt ce qu'ils avaient appris et retenu. Après quelques minutes de flottement, les premières mains se sont levées et les collégiens ont présenté, avec leurs mots, ce qui les avait marqués et ce qu'ils retenaient de chacune des séquences. Nous avons noté d'une part la capacité de restitution (partielle ou complète) des savoirs acquis dans le cas des séances ayant fait l'objet d'une synthèse écrite collective et, d'autre part, la difficulté de replacer les séances au contenu ludique (ou n'ayant pas fait l'objet d'une production strictement académique, ou d'une restitution évaluée des connaissances) dans leur contexte scolaire. Autrement dit, si les collégiens se souvenaient très bien des activités de jeu, de l'intervention sur les capteurs de qualité de l'air ou des vidéos que nous avons diffusées en classe, ils avaient toutefois du mal à les articuler avec l'objet de la séquence pour laquelle ces dispositifs avaient été expérimentés. Du point de vue des attentes académiques, cette phase de l'expérimentation a permis aux collégiens de valider de nombreuses compétences exigées par le programme et évaluées par leur professeur.

Le diagnostic partagé peut donc être considéré comme un outil pédagogique, mais dans des situations d'apprentissage actif : en formalisant clairement, pour chaque activité, les points essentiels à retenir et en rappelant systématiquement leur articulation avec les contenus théoriques du programme (notions, mots clés). L'enjeu est aussi de faire prendre conscience aux collégiens des compétences qu'ils ont développées au cours de cette phase d'expérimentation, qui sont autant de savoir-être et de savoir-faire. En effet, certains adolescents ont estimé et fait savoir que le projet leur semblait moins essentiel que leurs apprentissages scolaires. La crainte de « perdre du temps » et/ou « d'avoir une mauvaise note » a conduit certains d'entre eux à remettre en question l'utilité et la pertinence de leur participation à l'expérimentation. La principale difficulté réside dans la norme imposée par le cadre scolaire lui-même : les collégiens ont des attentes face aux savoirs qui leur sont transmis au sein de l'établissement et ont besoin d'être rassurés sur l'utilité d'une situation de projet en contexte scolaire.

RÉFÉRENCES

Bradbury H., Reason P., 2008, « Issues and choice points for improving the quality of action research », *in* M. Minkler & N. Wallerstein (dir.), *Community-Based Participatory Research for Health. From Process to Outcomes*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, p. 225-242.

Carrel M., 2007, « Pauvreté, citoyenneté et participation. Quatre positions dans le débat sur les modalités d'organisation de la participation des habitants dans les quartiers d'habitat social », *in* C. Neveu (dir.), *Cultures et pratiques participatives. Perspectives comparatives*, Paris, L'Harmathan, p. 95-112.

Côté I., Trottier Cyr R.P., Lavoie K., Pagé G., 2018, « Veux-tu participer à ma recherche ? Principes, enjeux et stratégies concernant l'assentiment des enfants dans le processus de recherche », *Actes du colloque « Consentez-vous (toujours) à participer à ma recherche ? Processus d'obtention et de renouvellement du consentement auprès de personnes vulnérables »*, Université du Québec à Rimouski, ÉDUS, p. 127-145.

Danic I., Delalande J., Rayou P., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR.

Le Breton M.-A., 2022, *Expérimentations numériques pour un urbanisme participatif. Une approche par la médiation et la coproduction de la ville avec les jeunes*, thèse de doctorat, Université Rennes 2.
Loncle P., Muniglia V., Rivard T., Rothé C., 2008, « Fonds d'aide aux jeunes et inégalités territoriales : aide a minima ou politiques départementales de jeunesse ? », *Revue française des affaires sociales*, nº 1, p. 229-249.
Paturel D., Simon A., 2011, « Projets de développement des territoires et participation des habitants : le diagnostic partagé, outil méthodologique *via* l'intermédiation sociale », *Pensée plurielle*, 3(3), p. 79-92.
Richez J.C., 2014, *État des lieux des dispositifs de participation des jeunes dans les ministères*, Paris, INJEP.

L'AUTRICE

Marie-Anaïs Le Breton
Université Rennes 2 – ESO
marie-anais.lebreton@univ-rennes2.fr