

Le territoire proche de l'école : une ressource pour l'enseignement en classe de géographie ?

AUTRICE
Elsa FILÂTRE

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la coconstruction d'une ingénierie didactique développée dans dix classes d'élèves de la fin d'école primaire (9-11 ans), une enquête géographique sur le territoire de proximité des élèves a permis d'explorer un environnement souvent considéré comme un espace vécu, ordinaire et n'offrant que peu d'opportunité didactique. Il s'agit ici de montrer que le territoire de proximité de l'élève peut constituer à la fois un objet et une ressource pour l'enseignement de la géographie à l'école. Par ailleurs, considéré comme un système complexe et dynamique, le territoire peut être questionné, investigué par les élèves qui en perçoivent alors les multiples dimensions et cessent de le considérer comme un déjà-là figé. Les résultats permettant d'explorer le processus de conscientisation à l'œuvre dans les classes s'appuient sur l'exploitation de données de différentes natures : entretiens avec les enseignants et les élèves, questionnaires, captations de séances en classe et productions d'élèves.

MOTS CLÉS

territoire de proximité, territorialité, géovisualisation, ingénierie didactique, enquête géographique

ABSTRACT

As part of the co-construction of a didactic engineering developed in ten classes of pupils at the end of primary school (9-11 years old), a geographical survey of the pupils' local territory has made it possible to explore an environment often considered as an ordinary, lived space offering few didactic opportunities. The aim here is to show that the territory of proximity of the pupil can constitute both an object and a resource for teaching geography at school. Moreover, when considered as a complex and dynamic system, the territory can be questioned and investigated by the pupils who then perceive its multiple dimensions and stop considering it as a fixed already. The results, which make it possible to explore the awareness-raising process at work in the classrooms, are based on the use of various types of data: interviews with teacher and pupils, questionnaires, recordings of class sessions and pupil productions.

KEYWORDS

Local territory, Territoriality, Geovisualisation, Didactic engineering, Geographic survey

En 2015, en France, le nouveau programme de géographie de cycle 3¹ (9-11 ans) porte à la fois sur un concept qui sert d'architecture aux différentes thématiques du programme, celui d'habiter, et un principe, celui de partir des pratiques des élèves et de leur territoire de proximité. Les enseignants polyvalents du premier degré se trouvent alors confrontés à la construction de ressources adaptées à l'espace proche de l'école dans un cadre épistémologique renouvelé. La recherche a été réalisée dans le cadre d'un travail de thèse dont l'objectif était de permettre aux enseignants de cycle 3 d'enseigner une géographie partant de l'espace proche et des questionnements des élèves sous la forme d'une enquête, pour construire pour leurs élèves et pour eux-mêmes une conscience géographique. Deux années de terrain auprès de dix écoles de territoires différents ont permis d'élaborer, dans le cadre d'un dispositif de coconstruction, une ingénierie didactique transposable permettant aux enseignants d'aider leurs élèves à construire des apprentissages géographiques (Filâtre, 2021). En plaçant le territoire de proximité des élèves comme une ressource pour l'enseignement, ce programme rompt avec une certaine tradition de l'enseignement de la géographie qui s'appuyait plutôt sur des lieux considérés comme remarquables. Au contraire, il propose de partir des pratiques des élèves afin qu'ils comprennent qu'elles ont des dimensions spatiales, qu'elles s'inscrivent dans une logique de l'espace et qu'elles conduisent les individus à « faire avec l'espace » (Guyon, 2018). Il s'agit de se demander dans quelles conditions une enquête géographique sur le territoire proche de l'école menée dans différentes classes d'écoles élémentaires françaises permet aux élèves de construire une première conscientisation de leur territoire et ainsi de constituer le territoire de proximité comme un véritable objet d'apprentissage, et d'explorer ce processus de manière didactique.

Les données présentées sont issues de la mise en œuvre d'une ingénierie didactique innovante prenant la forme d'une enquête géographique sur le territoire ordinaire que constitue le quartier autour de l'école, intégrant sortie et utilisation d'outils de géovisualisation (*Géoportail*) pour réaliser notamment des allers-retours passé-présent. Les résultats montrent que l'enquête permet non seulement aux élèves de conscientiser un espace vécu et pas forcément approprié mais également aux enseignants de trouver dans l'observation de l'évolution du territoire de proximité un levier pour faire du territoire une ressource pour l'enseignement.

¹ Le cycle 3 comprend deux années de l'école élémentaire française (cours moyen 1^{re} année et 2^e année) et la 1^{re} année du collège (classe de 6^e) pour des élèves âgés de 9 à 11 ans. Le terrain d'étude ne s'appuie que sur l'école élémentaire.

TERRITOIRES DE PROXIMITÉ, ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE ET CONSCIENTISATION DU TERRITOIRE CHEZ DES ÉLÈVES DE PRIMAIRE

Dans un premier temps, le territoire de proximité des élèves mérite d'être défini dans la longue tradition géographique de la construction et de l'évolution du concept de territoire voire de territorialité. Ensuite il est à situer dans l'évolution de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire notamment afin de comprendre la place qui lui a été attribuée. Enfin, il s'agit d'explorer les possibilités didactiques de la conscientisation du territoire de proximité chez les élèves.

Dans le programme de géographie de cycle 3², un grand nombre de termes sont utilisés pour désigner l'espace proche des élèves : « lieux de vie du quotidien et de proximité », « environnement », « espace vécu », « territoire de proximité », « paysages du quotidien de l'élève », « lieu(x) de vie », « lieu habité ». Cette diversité interroge et invite à réfléchir et choisir un terme pour désigner l'espace proche des élèves. La plupart des termes employés renvoient aux concepts phares de la géographie : lieu, espace, territoire, milieu et environnement, et ils sont à chaque fois associés à des adjectifs qui permettent de les situer dans les proximités, le quotidien ou la vie de l'élève. Dans les années 1990, le concept de territoire est devenu une notion centrale en géographie, associant à la fois la réflexion sur les identités et les pratiques des aménageurs. Le territoire est parfois utilisé pour désigner un espace d'étendue plus vaste que la notion de lieu, quand celle-ci est associée à une échelle locale. Il prend la signification d'un « espace contrôlé-borné » quand il est associé à l'idée de limites. À la suite des travaux des éthologues sur le monde animal, les géographes l'associent à l'idée d'appropriation, qui permet de l'identifier comme « la composante identitaire, voire idéelle de n'importe quel espace » (Lévy, 2013 : 996). Les travaux d'Armand Frémont permettent de situer le concept de territoire dans ses trois dimensions : celle d'un espace de vie qui renvoie à des lieux pratiqués par des habitants, d'un espace social dans lequel ceux-ci ont des relations et enfin d'un espace psychologique qui lie symboliquement et affectivement les hommes à leur territoire.

Bernard Lahire développe dans les années 1990, trois acceptions du territoire : le prescrit qui relève de l'action politique, le territoire d'action qui est le théâtre du jeu social des acteurs et le territoire rêvé qui relève d'une dimension intériorisée mais pas toujours conscientisée. Face à ces différentes évolutions du concept, Alexandre Moine a tenté de définir cette notion, devenue polysémique et fourre-tout, en tant que système complexe et en la repositionnant par rapport au concept d'espace. Selon lui, le territoire est « un système complexe évolutif qui associe un ensemble d'acteurs d'une part, l'espace géographique que ces acteurs utilisent, aménagent et gèrent d'autre part » (2006 : 126). En tant que système complexe, il est construit sur la mise en relation de trois sous-systèmes : les acteurs, l'espace géographique et les systèmes de représentations, et il intègre trois dimensions : temporelle, spatiale et organisationnelle. Pierre Champollion (2022), plus récemment, synthétise la notion en expliquant que le concept de territoire relève d'un système complexe et composite qui met en jeu à la fois plusieurs dimensions de l'espace : l'espace approprié, vécu, symbolique, mais aussi l'organisation spatiale, le tout lié à un jeu d'acteurs sociaux. En effet, il est une construction de ses acteurs qui s'y projettent dans un futur commun. Il prolonge la définition en intégrant le concept plus porteur de territorialité qui renvoie plus particulièrement à la dimension symbolique, qu'il situe comme « un construit humain bâti sur un socle spatial aux frontières plus ou moins définies » (2022 : 32).

Dans l'enseignement de la géographie, la tendance à appuyer les premières découvertes géographiques des élèves sur leur territoire de proximité n'a pas été continuée. Christine Vergnolle Mainar, Sophie Gaujal et Caroline Leininger-Frézal (2017) en ont retracé les étapes et les fonctions. Elles ont relevé trois moments forts : les premiers temps de la découverte géographique au XIX^e siècle, le temps des activités d'éveil dans les années 1970 et une place renouvelée dans les programmes de l'école élémentaire de 2015. Elles ont ainsi distingué les injonctions à travailler « du » local et « par » le local en différenciant une approche académique, au même titre que n'importe quel objet spatial, d'une approche mettant les élèves en producteurs de savoirs dans une démarche d'investigation à partir de l'espace proche. Sylvie Considère, Christophe Duhaut et Nicolas Lebrun ont montré que l'espace proche a longtemps été plutôt envisagé en tant que propédeutique à la découverte d'horizons plus lointains (2009). Les programmes en cours parus en 2015 prennent davantage en compte les représentations des élèves en les positionnant en tant qu'acteurs et producteurs de savoirs. Le local n'est plus le point de départ d'une découverte d'autres horizons, comme une sorte de première manipulation d'un espace de proximité pour ensuite commencer un travail géographique sur d'autres espaces. Le local n'est plus non plus un espace ordinaire dont l'enseignement devrait chercher quelques points remarquables à faire observer à ses élèves. Parce que le point de départ du raisonnement géographique sur le territoire de proximité des élèves est justement le concept de pratique, il place l'élève en tant qu'acteur qui, par l'observation voire l'analyse de ses pratiques, peut prendre conscience de sa territorialité. Le territoire peut alors devenir une ressource pour l'enseignement en tant qu'il permet une territorialisation des apprentissages géographiques sans territorialiser les savoirs constitués (Champollion, 2022). Ainsi le territoire est un point de départ pour construire des apprentissages géographiques qui dépasseront l'étude même du milieu pour construire la conscience d'habiter un lieu.

En effet, proposant à des classes de l'école élémentaire une enquête géographique sur le territoire situé à proximité de leur école, il est possible de construire un processus de conscientisation du territoire. Celle-ci est entendue comme l'interaction entre l'apprenant et le milieu didactique qui lui permet de porter son attention sur un objet, d'en prendre conscience et dès lors d'entrer dans un processus de compréhension (Plathner, 2008). Le territoire de vie des élèves est inscrit dans un processus de conscientisation qui passe par plusieurs étapes. L'enquête sur le quartier autour de l'école situe le territoire comme un espace vécu qui est questionné par les élèves, ce qui leur permet de porter leur attention sur ce territoire et ainsi de le considérer comme objet d'étude géographique. La construction du protocole d'enquête sur le territoire permet aux élèves de prendre conscience de la multiplicité des acteurs, des espaces et des temporalités qui en font un territoire. Ces recherches permettent

2 Préambule et programme de cycle 3, *Bulletin officiel spécial* n° 2 du 26 mars 2015, p. 178.

aux élèves de prendre conscience qu'ils ont des pratiques sociales dans ce territoire et qu'elles sont spatialisées, mais aussi que d'autres acteurs en ont également, qu'ils cohabitent et enfin que ce territoire est inscrit dans un processus dynamique. Plusieurs travaux ont montré l'importance de la variabilité didactique dans l'enseignement du territoire de proximité, comme par exemple l'équipe du laboratoire GEODE qui a travaillé sur la notion de risques (Julien *et al.*, 2020). Les auteurs développent l'idée que pour aider les élèves à conscientiser les risques sur leur territoire, il est primordial de s'appuyer tout d'abord sur le contact direct grâce aux sorties de proximité, ainsi que sur un travail de confrontation de données d'origine diverse, des expériences de terrain et la rencontre d'acteurs. Le territoire apparaît alors aux élèves dans ses différentes dimensions et comme un système d'acteurs. Dans le cadre de l'enquête géographique proposée ici, le territoire de proximité de l'élève est questionné et investigué dans des situations didactiques qui mettent en jeu les représentations, la localisation, la rencontre des acteurs, les allers-retours passé-présent. C'est ce qui leur permet de comprendre que le territoire est inscrit dans un processus dynamique dont ils sont partie prenante.

UNE ENQUÊTE GÉOGRAPHIQUE POUR CONSTITUER UNE PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE TERRITORIALITÉ CHEZ DES ÉLÈVES DE PRIMAIRE

Les données présentées relèvent du travail réalisé pendant les deux années de terrain d'une thèse dans 10 écoles de territoires différents de Haute-Garonne qui ont mis en œuvre une enquête géographique sur le quartier autour de l'école. Il s'agira de montrer comment le processus de conscientisation du territoire de vie des élèves s'est constitué en s'appuyant sur le point de vue des enseignants, de la classe et des élèves. Pour interroger le point de vue des enseignants, il s'agira d'exploiter certaines réponses d'un questionnaire proposé aux 10 enseignants ayant mis en œuvre l'enquête ainsi que des extraits d'entretiens d'évaluation de la situation didactique. Pour identifier les étapes de l'ingénierie qui auront permis certains leviers de conscientisation, on présentera des extraits de transcriptions de captations vidéo de séance de classe. Et enfin pour repérer le point de vue de l'élève, il s'agit de s'appuyer sur leurs dessins de représentation de l'espace.

Les données présentées seront choisies en ce qu'elles permettent d'explorer le processus de conscientisation du territoire chez les élèves et les leviers qui ont pu le permettre.

Ainsi, il s'agit de montrer, dans un premier temps, que les outils de géovisualisation comme le *Géoportail* constituent un levier pour permettre de constituer le territoire de proximité comme un objet et une ressource pour l'enseignement ; mais également que la pratique de sortie est indispensable pour permettre aux élèves d'explorer leur territoire et de prendre conscience qu'ils sont eux-mêmes inscrits dans leur territoire proche par leurs pratiques dont ils découvrent qu'elles sont spatialisées. Par ailleurs, en questionnant cet espace, les élèves prennent conscience qu'ils en sont sujets et qu'ils le partagent avec d'autres acteurs. Enfin, par les allers-retours passé-présent que facilite l'utilisation du *Géoportail* et l'outil « Remonter le temps », ils comprennent l'historicité et donc le processus dynamique dans lequel s'inscrit un territoire ce qui leur permet de construire les premiers éléments d'un raisonnement géographique. L'ensemble de ces prises de conscience permet à l'élève une première conscientisation du territoire dans lequel il vit, et constitue en cela une première expérience de sa territorialité.

CONCLUSION

En définitive, les résultats montrent que l'enquête permet non seulement aux élèves de conscientiser un espace vécu et pas forcément approprié mais également aux enseignants de trouver dans l'observation de l'évolution du territoire de proximité un levier pour faire du territoire une ressource pour l'enseignement. L'enquête géographique, en particulier l'utilisation du *Géoportail* et de ces différentes fonctionnalités, constitue une ressource pour l'enseignement du territoire de proximité : pour l'enseignant dans son acculturation au territoire proche de l'école, pour la classe pour mener son enquête et pour l'élève en tant qu'initiation à un outil d'exploration spatiale. En cela, l'enquête et le *Géoportail* se révèlent des leviers didactiques dans une dimension technique, par l'accès à des outils de géovisualisation, sociale, par l'inscription des élèves dans une géographie citoyenne au cœur de leur territoire de vie, et didactique, par la conscientisation géographique de l'espace dans lequel ils vivent en leur permettant de créer un rapport géographique au monde (Thémines, 2016). Pourtant, les résultats ont également mis en avant que le postulat selon lequel les élèves ont des savoirs expérientiels sur leur espace proche n'est pas tout à fait vérifié et oblige plutôt à constater une forme d'opacité du territoire pour les élèves. Il est alors d'autant plus opportun de créer les conditions, à l'école, d'une véritable expérience de territorialité à même d'aider les élèves à se constituer en tant qu'acteurs du territoire qu'ils pratiquent et donc en tant qu'habitants.

RÉFÉRENCES

- Champollion P., 2022, *La territorialité. Un concept clé pour contextualiser l'éducation*, London, ISTE.
- Considère S., Duhaut C., Lebrun N., 2009, « Le concept de quartier dans les nouveaux programmes scolaires ou l'irruption de la géographie des représentations dans la géographie scolaire », communication aux journées de la didactique de l'histoire et de la géographie, Lausanne, 23 novembre 2009.
- Filâtre E., 2021, *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche*, thèse de doctorat, GEODE / Université Toulouse Jean-Jaurès [tel.archives-ouvertes.fr/tel-03560832].
- Guyon R., 2018, « "Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire". Entretien avec Michel Lussault », *Diversité*, n° 191, numéro thématique « L'expérience du territoire. Apprendre dans une société durable », p. 15-19 [persee.fr/doc/diver_1769-8502_2018_num_191_1_4586].
- Julien M.-P., Bédouret D., Chalmeau R., Vergnolle Mainar C., Léna J.-Y., Calvet A., 2020, « Éduquer aux risques dès l'école primaire. De la représentation à la conscientisation », *VertigO*, 20(3).

- Lévy J., 2013, « Territoire », in J. Lévy & M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, p. 995-998.
- Moine A., 2006, « Le territoire comme un système complexe. Un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie », *L'Espace géographique*, 35(2), p.115-132 [doi.org/10.3917/eg.352.0115].
- Plathner J.-G., 2008, « La conscientisation dans la classe de français avec l'exemple du subjonctif », *Synergies Pays scandinaves*, n° 3, p. 27-44.
- Thémines J.-F., 2016, « Propositions pour un programme d'agir spatial. La didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(4), p. 117-150 [doi.org/10.3917/lse.494.0117].
- Vergnolle Mainar C., Gaujal S., Leininger-Frézal C., 2017, « Le territoire local dans la géographie scolaire française », in A. Barthes, P. Champollion & Y. Alpe (dir.), *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*, London, ISTE, p. 139-154.

L'AUTRICE**Elsa Filâtre**

Université Toulouse Jean-Jaurès – GEODE

elsa.filatre@univ-tlse2.fr