

Quand des élèves enquêtent en géographie scolaire sur leurs territoires du quotidien en contexte de pandémie : enjeux de savoir, enjeux existentiels

AUTEUR-ES

Jean-François THÉMINES,
Anne Laure LE GUERN,
Nicolas CORDRAY

RÉSUMÉ

Le confinement lié à la pandémie de Covid-19 a modifié pendant quelques mois les conditions d'accès des adolescents à leurs territoires du quotidien ainsi que le travail des enseignants. Des enseignants de géographie ont inventé des dispositifs permettant aux élèves d'enquêter sur leur confinement. Quel rapport aux territoires du quotidien, au monde et à soi-même ces dispositifs ont-ils permis aux élèves d'exprimer et partager ? De quelle manière ces territoires ont-ils été reconfigurés ? Nous nous appuyons sur deux situations proposées par des enseignants. La première consiste à regarder par la fenêtre pour y percevoir les territoires perdus d'un quotidien dont on ne sait s'il reviendra ; la seconde porte sur les espaces intérieurs pour y questionner le chez-soi et le monde. Les corpus sont formés de deux séries de réalisations d'élèves (dessins, cartes, photographies et commentaires), de courriels entre enseignants et élèves, complétés par un *focus group* réalisé deux ans plus tard avec certains élèves.

MOTS CLÉS

géographie scolaire, territorialité, photographie, cartographie, espace domestique

RESUMEN

El confinamiento debido a la pandemia de Covid-19 ha modificado durante algunos meses las condiciones de acceso de los adolescentes y de los docentes a sus territorios. Los profesores de geografía han inventado nuevas prácticas que permiten a los alumnos investigar su confinamiento. ¿Qué relación a los territorios y al mundo estas nuevas prácticas de enseñanza permitieron a los alumnos expresar y compartir? ¿Cómo se reconfiguraron estos territorios? Nos basamos en dos situaciones. La primera consiste en mirar por la ventana para ver los territorios perdidos de un diario del que no se sabe si volverá; la segunda se refiere a los espacios interiores para cuestionar el hogar y el mundo. Los corpus están formados por dos series de realizaciones de alumnos (dibujos, mapas, fotografías y comentarios), correos electrónicos entre profesores y alumnos, completados por los grupos de enfoque realizados dos años más tarde con estos alumnos.

PALABRAS CLAVES

Geografía del secundario, territorialidad, fotografía, cartografía, espacios domésticos

Le confinement lié à la pandémie de Covid-19 a modifié pendant quelques mois les conditions d'accès des adolescents à leurs territoires du quotidien (Di Méo, 1996). Il a affecté le travail des enseignants et leur propre rapport à l'espace (Philippot & Thémines, 2021) avec la suspension des mobilités domicile-travail, des discontinuités nouvelles et la recomposition numérique des espaces d'enseignement. Aux discontinuités physiques brutalement instaurées ont répondu des stratégies institutionnelles et professorales destinées à préserver ou construire des liens propices au maintien de relations d'enseignement-apprentissage. Dans un premier temps, l'institution scolaire a assigné les professeurs à une conduite classique des programmes en instaurant un plan dit de continuité pédagogique *via* une circulaire (13 mars 2020). Ce plan entendait que les professeurs maintiennent les acquis « déjà développés depuis le début de l'année » et vise l'acquisition par leurs élèves de compétences nouvelles « lorsque les modalités d'apprentissage à distance le permettent ». Dans des délais courts, cette ligne directrice est déclinée, sans doute diversement, selon les académies. Dans l'académie de Caen, un groupe de travail est organisé par les inspecteurs d'histoire-géographie. Il a pour mission d'accompagner les enseignants en identifiant (activité de veille et de partage) et en proposant des ressources (accompagnement technico-pédagogique, exemples de pratiques de classe).

L'orientation donnée présente deux caractéristiques. La première est qu'elle demande de traiter les classes différemment suivant qu'elles sont à examen ou sans examen (question de la programmation). La seconde est de manier le registre des compétences pour lui-même, sans mise en rapport avec des contenus géographiques, sans mise en rapport non plus avec la pandémie dont la dimension géographique apparaissait d'évidence dans l'expérience quotidienne de chacun. « Pour les classes de collège et de lycée qui ne sont pas à examen : reprendre les derniers cours traités en classe en proposant des exercices qui font travailler les compétences des élèves : cela peut prendre la forme de la réalisation d'un croquis, de la rédaction d'une synthèse, d'exercices de mémorisation sous forme de quiz... » (Lettre circulaire des inspecteurs, 18 mars 2020).

Nous nous intéressons à des enseignants qui ont choisi de faire autrement dans ce contexte de temporalité non maîtrisée, où l'absence de terme identifié à la période de confinement – à rebours d'un quotidien enseignant marqué par les contraintes d'ordre temporel – pouvait représenter une contrainte nouvelle autant qu'une opportunité. Plutôt que de produire des exercices pour faire réviser des contenus de programme ainsi que le permet le cadrage officiel, ces professeurs ont au contraire inventé des

dispositifs permettant aux élèves en classes de 6^e et de 4^e d'enquêter sur « leur » confinement. C'est-à-dire sur une situation particulière à chacun qui était également le reflet d'une situation générale et se prêtait tout à fait à une enquête géographique. Quel rapport aux territoires du quotidien ces dispositifs ont-ils permis aux élèves d'exprimer et partager ? De quelle manière ces territoires ont-ils été reconfigurés ? Quels savoirs l'enquête géographique a-t-elle permis d'établir ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur des corpus constitués à partir de deux réalisations différentes mais opérant à partir des limites imposées par le premier confinement (le domicile, le cercle d'un kilomètre autour de celui-ci) (Monnet, 2020). Les corpus sont formés de deux séries de réalisations d'élèves (dessins, cartes, photographies et leurs commentaires), ainsi que des échanges par courriels entre l'un des enseignants et ses élèves, complétés par les *focus groups* réalisés deux ans plus tard avec une partie de ces élèves (printemps 2022).

Le contexte de pandémie fait imploser les limites de l'espace classe et installe un régime de discontinuité physique dans les relations d'enseignement-apprentissage. Le domicile est le lieu central d'une existence qui s'immobilise pour tous, professeurs et élèves. L'hyperespace numérique permet à chacun des communications à plus grande distance, depuis sa position d'immobilité ou de mobilité à faible rayon d'action (un cercle d'un kilomètre). Comment des professeurs s'y prennent dans ce contexte de discontinuités pour créer la continuité nécessaire afin que les adolescents apprennent « des choses » ? Les professeurs sont à leur domicile comme tout le monde. Ils se servent de ressources numériques officielles (environnement numérique de travail / ENT) pour recomposer un espace de relations à l'intersection de l'hyperespace et des outils recommandés par leur ministère de tutelle. Et ils se saisissent des espaces du confinement comme d'un objet d'enquête en géographie, postulant que la discipline scolaire permet ce travail original et inédit.

Le corpus est constitué à partir des propositions de deux professeurs qui enseignent dans des contextes différents : l'un dans le périurbain d'une agglomération de taille moyenne, l'autre dans une petite ville dont les collèges recrutent en partie dans l'espace rural environnant. Pour chacune des deux propositions, les réalisations des élèves sont analysées au prisme du rapport entre contenus référables et contenus non référables à la géographie scolaire (notions mobilisées, vocabulaire, codages, objets représentés). Pour l'un des deux corpus, nous avons le *focus group* dont nous traitons les contenus sous l'angle des changements que les élèves ont repérés dans leurs rapports à l'espace, à la faveur du travail réalisé, et dont ils se souviennent deux ans plus tard. La première proposition consiste à placer les adolescents à la fenêtre de leur chambre, d'où ils regardent le monde à la manière d'une géographie scolaire plutôt classique. En effet, cette dernière se pratique souvent comme une fenêtre ouverte sur le monde. Cependant dans ce cas, elle est pratiquée depuis un lieu inédit (en géographie scolaire) situé dans l'espace domestique, voire réservé à l'intimité de l'adolescent. Il s'agit de regarder depuis cette fenêtre pour y percevoir les territoires (momentanément) perdus d'un quotidien dont on ne sait pas s'il reviendra. Les consignes renvoient à une approche classique du paysage, mais y ajoutent la demande inhabituelle d'un commentaire. Cette demande permet aux élèves de s'échapper du regard « objectivant » ordinairement construit dans la géographie scolaire pour :

- parler de la façon dont ils accèdent à des savoirs géographiques (et pas seulement les énoncer sur le mode d'une restitution bien comprise) ;
- parler d'eux à partir de leurs rapports avec ces espaces recomposés d'un quotidien mis entre parenthèses ;
- mettre en mots l'origine d'un savoir, produit d'une combinaison de perceptions, de représentations et de pratiques :

J'ai pris la photographie depuis la fenêtre de ma chambre. On voit mon jardin. Il fleurit. Il y a beaucoup d'arbres. Je m'y amuse avec mon grand frère. Au-delà de mon jardin, c'est une petite place. On peut s'y garer. Toutes les habitations sont identiques. Elles sont très typiques du quartier des Hautes Métairies d'Allonnes. On est dans le monde urbain. Le Mans n'est pas très loin avec le Tempo [le bus en site propre]. Au fond, je peux admirer la cime des arbres de la forêt de Chaoué. On dirait le monde rural mais Le Mans est juste derrière.¹

- parler de soi, se définir à partir de « ses » paysages :

Je suis à Spay, pas très loin d'Allonnes. Le paysage depuis mon velux est une cité composée de plusieurs pavillons. On est beaucoup ici à se loger. Toutes les maisons sont jaunes, pâles. On a tous un petit jardin devant, avec la boîte aux lettres sur la rue. Tout autour de nous, il y a aussi des espaces ruraux. C'est un champ, avec des vaches de temps en temps. Pour les piétons, il y a un chemin. Ce sont uniquement les habitants de ma rue qui se déplacent à pied ou en vélo, le dimanche. Pour les voitures, on accède facilement à la route départementale. Mais, à côté de ma maison, il faut faire demi-tour. Il n'y a rien à faire ici. Personne ne travaille dans mon quartier. Même moi, je suis obligé d'aller en car à Allonnes. Je suis un périurbain.

La seconde proposition fait des adolescents les enquêteurs de leurs espaces du confinement. Ils doivent produire des images cartographiques des espaces qu'ils pratiquent. Ces images sont nouvelles. Si elles empruntent aux codes de la géographie scolaire, elles s'en échappent par la nature des espaces représentés (domestiques et environnant les espaces domestiques) et par leur échelle (l'échelle microlocale des pièces d'un appartement ou d'une maison). Elles sont inédites comme saisie d'un « réel » que les adolescents ont en partie revisité grâce à ce travail. Dans ce second cas, le professeur a adopté plus nettement que dans le premier la position de la personne qui ne sait pas et à laquelle les élèves vont apprendre ce qu'il en est de leur espace de confinement.

Deux caractéristiques peuvent être mises en évidence.

D'une part, les élèves sont confrontés à des questions de représentation dont les situations de géographie scolaire plus habituelles effacent les enjeux. Comment représenter des espaces à plusieurs niveaux (étages, paliers, escaliers) et, plus généralement, comment prendre en compte la dimension verticale de l'espace ? Comment catégoriser en vue d'une représentation ce que l'on observe et qui ne se prête pas naturellement à un exercice de catégorisation (passer d'une pratique à une fonction, prendre en compte la pluralité des usages de l'espace, etc.) ? Comment représenter des rapports à l'espace et, plus largement,

¹ Souligné par les auteurs-es.

à travers cette question, de quels registres sont ces rapports à l'espace à explorer, au-delà de la seule présence physique et de la position des acteurs et des objets ?

D'autre part, une grande partie des élèves a produit une « géopolitique des espaces domestiques » inédite, avec leurs acteurs, les rapports entre ces acteurs (conflit, coopération, partage), les objets et les lieux qui sont au cœur de ces rapports. Les territoires du quotidien se recomposent : l'observation des mobilités dans un cadre resserré et pratiqué en continu conduit à représenter de manière fragmentée ce qui est habituellement pensé comme indivis : le lieu de résidence de l'élève. Le *focus group* met en évidence deux éléments majeurs. Premièrement, les rapports à l'espace quotidien (la maison, ses environs) tels que les révèlent les productions des élèves se sont construits en rapport avec la dimension spatiale des contextes familiaux et professionnels (une mère infirmière en première ligne pendant la pandémie ; deux parents en télétravail ; une mère seule). Deuxièmement, le dispositif produit des effets sur le contexte familial (par des discussions) comme sur les élèves (pratiques d'espaces nouveaux, prise de conscience de hiérarchie sociale).

Les résultats diffèrent en fonction du dispositif proposé plutôt qu'en fonction des espaces de vie des élèves. On peut penser que la seconde proposition – qui établit un espace d'interactions durable entre le professeur et les élèves, et les élèves entre eux – invite davantage au dialogue que la première qui porte davantage à l'introspection. Mais il nous manque dans ce cas des informations sur l'après-dispositif. Ces études de cas montrent qu'apprenant (à faire de) la géographie à partir d'un quotidien bouleversé, ces élèves enquêtent sur leur monde privé et nous l'apprennent à leur tour. Elles montrent aussi comment la dimension existentielle de la relation au territoire (Raffestin, 1986 ; Di Méo, 2003) peut être prise en charge en géographie scolaire, aussi bien du côté des élèves que de l'enseignant. Ces expérimentations qui, initialement, avaient pour fonction de mobiliser temporairement les élèves, en faisant de la géographie scolaire un instrument de compréhension et de partage d'un monde transformé, questionnent les programmes qui se tiennent à distance de toute étude ou implication d'une dimension existentielle – même lorsqu'il s'agit d'habiter (classe de 6^e). Au-delà des territoires du quotidien, objet d'étude géographique et condition géographique de l'existence de chacun, c'est bien la question du sujet didactique (sujet-élève et/ou sujet-professeur) qui est posée, « [lequel] sujet didactique ne se constitue véritablement qu'en tant qu'il est conscient du cadre disciplinaire où il s'inscrit et qu'il construit ses pratiques et les évalue à l'aune de ce cadre » (Reuter *et al.*, 2013 : 63). Pour les élèves qui ont bénéficié des dispositifs présentés, la géographie a pu fonctionner comme un outil d'intelligibilité de leur situation, les aidant à traverser une épreuve (Thémines & Le Guern, 2020) et à la raconter, alors que la répétition a prévalu pour les autres.

RÉFÉRENCES

- Di Méo G., 1996, *Les territoires du quotidien*, Paris, L'Harmattan, « Géographie sociale ».
- Di Méo G., 2003, « Territorialité », in J. Lévy & M. Lussault, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, p. 919.
- Monnet J., 2020, « Le confinement en croquis, vu de France. Géographie politique, sociale et culturelle du monde post-Covid19 », *Cybergeog* [journals.openedition.org/cybergeog/34804].
- Philippot T., Thémines J.-F. (dir.), 2021, *Aux frontières du travail enseignant. Géographies de professionnalités mouvantes*, Rouen, PURH.
- Raffestin C., 1986, « Territorialité : Concept ou Paradigme de la géographie sociale ? », *Géographica Helvetica*, 41(2), p. 91-96.
- Reuter Y., Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D., 2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Thémines J.-F., Le Guern A. L., 2020, « L'épreuve pour viatique : un enchâssement d'épreuves d'élèves, d'enseignants-formateurs et d'un accompagnateur directeur de recherche », in H. Vincent, N. Guirimand, E. Brossais, P. Buznic-bourgeacq, A. Firobe & A. L. Le Guern (dir.), *Savoir, épreuves, confiance, en éducation et formation*, Nîmes, Champ social éd., p. 171-185.

LES AUTEUR-ES

Jean-François Thémines
Normandie Université (INSPE) – ESO
jean-francois.themines@unicaen.fr

Anne Laure Le Guern
Normandie Université (INSPE) – CIRNEF
anne-laure.le-guern@unicaen.fr

Nicolas Cordray
Académie de Normandie – INSPE
nicolas.cordray@unicaen.fr