

Les méthodes d'enquête en géographie comme levier d'apprentissage des territoires dans l'enseignement secondaire

AUTRICE

Hélène SIROTA-CHELZEN

RÉSUMÉ

Le concept de territoire est très présent dans les programmes d'enseignement de la géographie du secondaire et notamment au lycée, en France. L'enseignement de la géographie a pour objectif « d'expliquer le fonctionnement des territoires à différentes échelles », leur organisation et leurs interactions. Si le terme de territoire est abondamment utilisé, il ne fait pas l'objet d'une définition suffisamment précise. Afin de rendre au territoire son épaisseur signifiante et conceptuelle, j'ai engagé mes élèves dans une démarche expérientielle de la géographie, c'est-à-dire une démarche qui correspond à la transposition des méthodes d'enquête telles qu'elles sont mobilisées dans la recherche scientifique en géographie à la pédagogie mise en œuvre dans l'enseignement secondaire. Pour aiguïser la réflexion des élèves, le territoire a également été interrogé au prisme du genre. Dans le cadre de la didactique de la géographie, cette communication interroge les modalités de l'enseignement du territoire en s'appuyant sur la transposition des méthodes d'enquêtes en géographie dans l'enseignement secondaire.

MOTS CLÉS

géographie expérientielle, genre et ville, didactique de la géographie, pédagogie : méthodes et outils

Survey Methods in Geography as a Lever for Learning About Territories in Secondary School

ABSTRACT

The concept of territory is very present in the teaching programmes of geography in secondary school in France. The objective of geography teaching is to «explain the functioning of territories at different scales», their organisation and their interactions. Although the term territory is widely used, it is not clearly defined. In order to give territory its meaningful and conceptual thickness, I engaged my students in an experiential approach to geography, that is an approach that corresponds to the transposition of inquiry methods as they are mobilised in scientific research in geography to the pedagogy implemented in secondary education. To sharpen the students' thinking, the territory was questioned through the prism of gender. Within the framework of geography didactics, this communication questions the modalities of the teaching of the territory, based on the transposition of survey methods in geography in secondary education.

KEYWORDS

Experiential geography, Gender and city, Geography didactics, Pedagogy: Methods and tools

Le concept de territoire est très présent dans les programmes d'enseignement de la géographie du secondaire. Au lycée, cet enseignement a pour finalité « d'expliquer le fonctionnement des territoires à différentes échelles », leur organisation et leurs interactions. Si le terme est abondamment utilisé, il ne fait pas l'objet d'une définition claire. C'est pourtant un concept qui regroupe de nombreuses significations et qui fait converger plusieurs courants de la géographie, tels que l'analyse spatiale, la géographie scolaire, l'approche sociale et la géographie des représentations. Il ne s'agit pas ici de proposer une synthèse des différentes façons de concevoir le territoire, mais de tenir compte de la polysémie du concept. Le territoire se comprend comme une portion de l'espace terrestre approprié par des groupes humains qui en exploitent les ressources. Cette appropriation se révèle notamment par les pratiques et les représentations des acteurs. Le territoire et *a fortiori* l'espace urbain sont produits par les rapports sociaux, par les acteurs dont les actions sont contraintes par des normes sociales et spatiales. À la notion de territoire, le programme scolaire associe le concept d'acteurs : il est préconisé de « mettre en évidence [...] les interactions entre les acteurs ». Sont considérés comme des acteurs du territoire, les individus, les organismes, les institutions et les collectifs dont les actions, aussi bien directes et planifiées qu'indirectes, ont des effets sur le fonctionnement, les composantes et la structure d'un territoire. Afin de rendre au territoire son épaisseur signifiante et conceptuelle, j'ai mis en œuvre une démarche expérientielle de la géographie (Leininger-Frézal *et al.*, 2020) sur laquelle je reviendrai plus loin. C'est à partir de ma posture de praticienne, c'est-à-dire de professeure d'histoire-géographie au lycée, et de chercheuse en géographie que ce travail a été réalisé. En tant qu'enseignante, l'objectif de cette démarche est que les élèves prennent conscience qu'ils sont des acteurs de leur territoire et des citoyens de cet espace vécu, pratiqué et partagé. Pour aiguïser la réflexion des élèves, le territoire a été interrogé au prisme du genre (Hancock, 2020 ; Mallah, 2022). Cette approche offre une entrée méthodologique pertinente pour rendre visible les rapports sociaux et notamment de genre. Cela permet d'une part de souligner que les rapports sociaux ont une inscription spatiale, en fonction des rôles et des responsabilités assignés aux individus et aux groupes, et, d'autre part, d'interroger l'espace proche souvent ignoré ou mal connu. Dans le cadre de la didactique de la géographie (Thémines, 2016), cette communication interroge les modalités de

l'enseignement du territoire de proximité qui s'appuient sur la transposition des méthodes d'enquêtes en géographie (Blanchard *et al.*, 2021) dans l'enseignement secondaire. La première partie de cette communication met l'accent sur l'expérience et sur la méthode. La seconde partie présente la méthodologie mise en œuvre et les résultats.

L'EXPÉRIENCE DU TERRAIN AU CŒUR DE LA GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE. LA PÉDAGOGIE DE L'EXPÉRIENCE ET LA GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE POUR SORTIR DE LA CLASSE ET DU COURS MAGISTRAL

Les travaux de John Dewey et de René Piaget ont prouvé l'importance de l'expérience dans l'enseignement et dans les apprentissages. Dewey accorde à l'expérience une place centrale dans l'enseignement car elle « modifie le sujet et cette modification, à son tour, affecte, la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant » (Dewey, 2022). L'apprentissage est une dimension de l'expérience. L'enseignement consiste à permettre à l'élève de construire son expérience, de se mettre en situation d'enquête à propos de quelque chose qui fait problème pour lui. Avec la méthode d'enquête, l'élève articule l'expérience, les savoirs et la réflexion, les relie les uns aux autres dans un mouvement d'élargissement de son univers de signification. L'enquête implique d'interroger de manière continue l'évolution du monde dont l'élève fait l'expérience et ainsi d'ajuster ses actions à son milieu de vie. Dès lors, l'une des actions de l'enseignant-e est de construire des situations favorables à cette démarche. L'apprentissage est un processus qui fonctionne avec des allers-retours entre ce que sait l'élève, ce qu'il apprend, la situation d'apprentissage, les questions qu'il se pose, les interactions avec l'enseignant-e et avec les autres élèves, ce qui conduit l'élève à des adaptations, des réajustements constants entre ses connaissances et les objectifs du cours, de l'enseignant-e et les siens propres.

Apprendre de la géographie nécessite la mobilisation des sens des enfants et des adolescent-es, la vue et l'odorat, mais aussi l'expérience du corps dans l'espace, la perception de la taille et du volume de ce qui les entoure et du rapport d'échelle entre leur propre corps et les objets de l'environnement. En géographie, le terrain, qui est « consubstantiel » à la discipline (Goeury & Sierra, 2017), est le lieu de l'expérience, celle du paysage au début du XX^e siècle et progressivement celle de l'investigation. La sortie scolaire dans le cadre du cours de géographie permet l'acquisition de savoirs et de méthodes propres à la discipline. Aujourd'hui, l'organisation d'une sortie de terrain est complexe et encadrée, car elle doit respecter des règles déterminées par les établissements scolaires et le ministère, et ne pas déranger les collègues. Elle permet cependant de bifurquer du cours magistral et du cours dialogué fondé sur la « boucle didactique, formée par une succession de question-réponse-évaluation-formalisation-compléments » (Gaujal, 2019). Ainsi une géographie expérientielle est-elle possible. Caroline Leininger-Frézal *et al.* (2020) et Sophie Gaujal (2019) ont formalisé cette démarche scientifique en s'appuyant sur les travaux de David Kolb (2014) : l'observation du terrain et les perceptions qui en découlent contribuent à forger une « géographie spontanée » liée à l'expérience immédiate. Celle-ci vient interroger une « géographie raisonnée », celle des notions, des concepts et des méthodes relevant de la géographie scientifique. Ce processus est consubstantiel à la réflexion et à la conceptualisation.

L'expérience du terrain associe l'expérience sensible et corporelle à la collecte de données issues de l'observation et au raisonnement géographique. Ce processus est également celui qui construit l'appropriation du territoire.

À partir de cette posture pédagogique et de ce cadre scientifique, en fonction des contraintes de temps et de localisation de mon établissement scolaire, et en respectant le programme de 1^{re} générale en enseignement moral et civique (EMC) qui a pour objet le lien social, j'ai proposé à mes élèves d'observer leur territoire proche, l'espace parisien, au prisme du genre.

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE. LA DÉMARCHE MISE EN ŒUVRE, LES RÉSULTATS ET LES ÉCUEILS

Il s'agit d'initier les élèves à l'enquête en géographie, avec les différentes étapes que comporte ce travail, et de les encourager à mieux observer et comprendre le territoire qu'ils pratiquent, à en saisir les enjeux spatiaux et sociaux. Cette réflexion s'est adossée à une question forte pour eux, à savoir la question du genre et de la place des femmes dans les espaces publics parisiens afin d'aller au-delà des lieux communs et de leur faire prendre conscience que l'espace public s'inscrit dans une dimension matérielle, sociale et politique.

Cette expérience de l'enquête de terrain s'est déroulée sur 10 semaines, à raison d'une heure en demi-groupe toutes les deux semaines, de janvier à mai 2022. J'ai pris des notes sur ce qui se passait en classe, les activités des élèves, leurs avancées et leurs questionnements. Ces derniers ont travaillé en classe et hors du temps scolaire. L'échantillon est composé de 3 classes de 1^{re} soit 92 élèves âgés d'environ 16 ans d'un lycée du centre de Paris.

C'est un âge où les normes sociales sont à la fois intégrées et questionnables. Les thématiques de travail ont été choisies par les élèves lors d'une réflexion en classe (voir fig. 1).

Figure 1. Répartition des élèves par groupes et par thématiques

Ces thématiques ont requis des méthodologies de collectes de données fondées tantôt sur l'observation tantôt sur le questionnaire (voir fig. 2). J'ai accompagné chaque groupe dans l'élaboration d'une méthodologie d'enquête et dans la délimitation du périmètre d'enquête en fonction de la thématique. Je proposais des pistes et des critères pour l'enquête, tout en laissant les élèves tâtonner et s'approprier des choix méthodologiques. Le périmètre d'enquête devait pouvoir être parcouru à pied en une quinzaine de minutes.

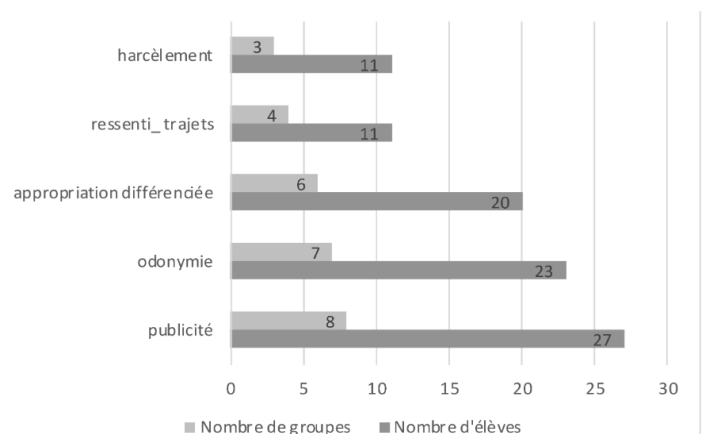
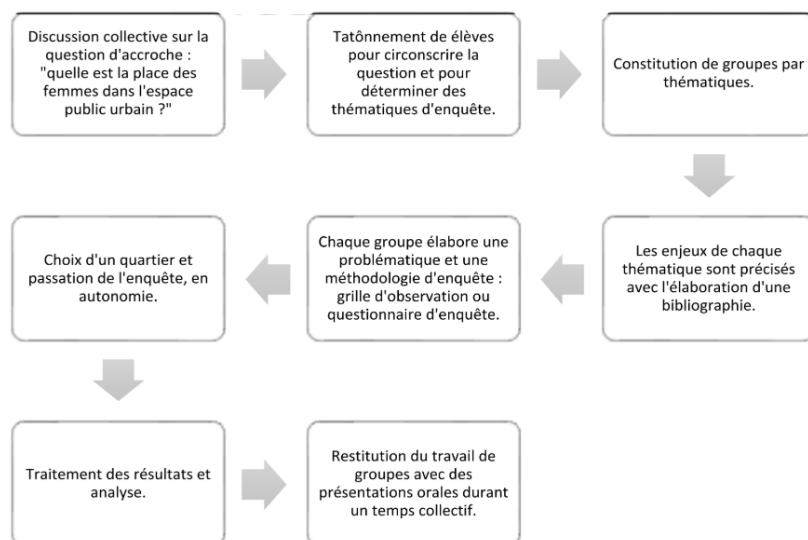
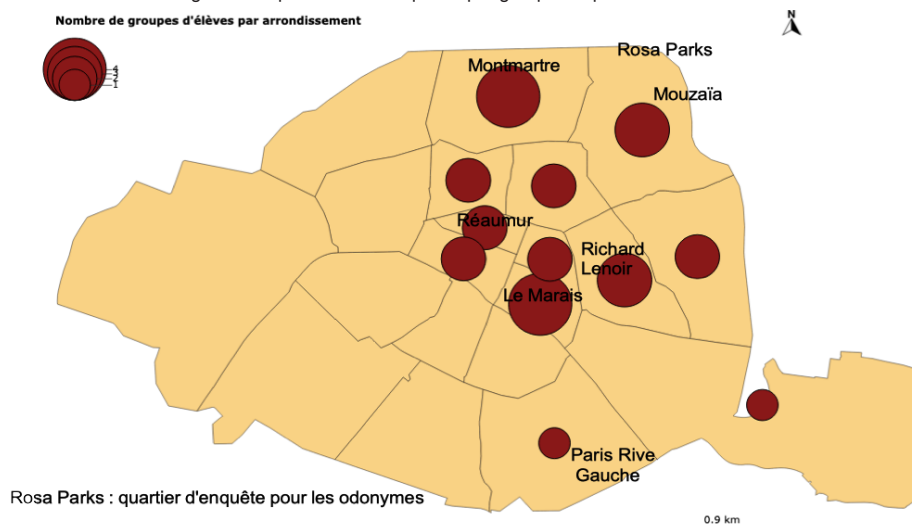


Figure 2. Apprendre la méthodologie de l'enquête en géographie : de la classe aux rues parisiennes



Les observations sur le terrain ont eu lieu hors du temps scolaire, car chaque groupe avait un terrain d'enquête particulier. Les élèves se sont donc organisé-es pour se retrouver et mener l'enquête. Je détaillerai deux des méthodes mises en œuvre. Pour les groupes qui se sont intéressés à la place des odonymes féminins, mon accompagnement a consisté dans le choix du périmètre d'enquête et des critères d'observation et d'analyse. Le périmètre d'enquête devait comporter des odonymes féminins. Ceux-ci se rencontrent davantage dans les nouveaux quartiers situés en périphérie, tels que Rosa Parks dans le 19^e arrondissement et la ZAC Paris Rive gauche dans le 13^e arrondissement, ou pour nommer des promenades notamment sur le boulevard Richard Lenoir dans le 11^e arrondissement¹. Quant aux critères d'observation, je me suis largement inspirée de la communication d'Alexandra Mallah pour conseiller les élèves (2022). Ils se sont également renseignés sur les femmes qui dénomment certains équipements et espaces publics. Pour les enquêtes concernant le harcèlement de rue, les élèves ont construit des questionnaires d'enquête en classe. Ce fut l'accompagnement le plus difficile : je savais qu'il était difficile d'arrêter les passants et j'étais inquiète du nombre de refus qu'ils auraient à essuyer ; je ne pouvais pas leur expliquer, du fait des contraintes techniques et de temps, la méthode pour traiter des réponses à des questions ouvertes. Cependant, ces groupes d'élèves étaient très attachés à leur sujet et la liberté dont ils disposaient dans le cadre de ce travail devait être conservée, puisque c'était un postulat que j'avais énoncé dès le départ. En outre, ce travail était aussi expérimental pour moi et je voulais savoir comment les élèves feraient avec cette difficulté, c'est-à-dire quelle stratégie ils mettraient en œuvre pour collecter des données pertinentes et selon quelles modalités². Les arrondissements les plus fréquemment enquêtés par les élèves sont ceux du centre et de l'Est parisien, ce qui correspond au bassin de recrutement des élèves (voir fig. 3).

Figure 3. Répartition des enquêtes par groupes et par arrondissement



À la fin de ce long travail, j'ai demandé aux élèves de rédiger un bilan. Ils ont indiqué avoir particulièrement apprécié la phase du terrain à proprement parler, l'observation comme le questionnement des passants, mais aussi tout le travail d'enquête, de tâtonnement, de produire eux-mêmes des données qu'ils devaient analyser, de découvrir de nouvelles méthodologies de travail.

¹ Les quartiers d'enquête pour les odonymes ont été placés sur la figure 3.

² Ainsi, les difficultés auxquelles ils ont dû faire face, comme l'utilisation plus ou moins aisée du tableur, ne m'ont été énoncées que tout à la fin de la démarche.

La plupart indiquent avoir pris conscience des inégalités entre les hommes et les femmes dans les espaces publics, d'autres affirment qu'ils étaient informés de ces inégalités, d'autres encore les ont découvertes ou, du moins, ont pris la mesure de leur ampleur. Cependant, au mois de mai lors du bilan, les élèves n'ont pas mentionné que cela avait vraiment modifié leur compréhension du territoire.

De mon côté, je me suis rendu compte que, durant ce long temps de travail – inhabituel pour les élèves – les échanges entre eux ont été aussi importants voire plus importants que les résultats qu'ils ont produits, notamment pour aborder le harcèlement de rue, car l'élaboration du questionnaire a nécessité que les filles expliquent aux garçons ce qu'elles vivaient pour ensuite proposer des questions qui permettaient de décrire le phénomène.

L'approche du territoire par le genre et l'appropriation de ces concepts ont reposé sur la méthodologie de l'enquête. Les élèves ont notamment travaillé la question de l'égalité de l'accès aux espaces publics urbains et les pratiques spatiales. L'accès à l'espace public est un enjeu central pour la citoyenneté et la démocratie, puisque c'est une des modalités du « droit à la ville » et des mobilités. Ils ont pris conscience que le territoire n'est pas neutre : il est pratiqué différemment par les hommes et par les femmes, il se révèle porteur d'inégalités, de stéréotypes, de rapports de force. La déconstruction du principe d'égalité de l'espace public est nécessaire pour questionner le fonctionnement démocratique et développer des actions militantes et politiques.

Cette expérience ainsi que le retour réflexif amènent plusieurs questions :

- Celle de la rigueur méthodologique : il n'a pas été demandé aux élèves de construire une enquête rigoureuse. En revanche, la rigueur de la démarche s'est imposée d'elle-même par la confrontation entre la littérature consultée et les résultats des enquêtes.
- Les élèves n'ont pas tous perçu qu'ils faisaient de la géographie. L'observation des inégalités relève, d'après eux, plutôt de la sociologie que de la géographie. Cela s'explique sans doute par les programmes de géographie qui abordent l'espace à de plus petites échelles. Je constate, comme Teffo-Sanchez (2020), que la question des usages de l'espace n'a pas vraiment modifié leur regard... du moins, c'est ce qu'ils disent à la fin du travail. Pour cerner de manière plus fine les effets de ce long travail sur leur perception du territoire, il serait intéressant de réaliser quelques entretiens avec les élèves.

CONCLUSION

Enseigner le territoire, c'est enseigner que la terre est la demeure des hommes, leur *œkoumène*, elle est alors un facteur d'unité et d'humanité. Elle n'est pas une collection de faits, de lieux, de localisations.

Cependant, il est difficile d'être à la fois chercheuse, donc distanciée de son objet d'étude, et participant pleinement à l'expérimentation. Il me semble toutefois intéressant de tirer parti de cette posture à l'articulation de l'enseignement secondaire et de la recherche. Cela offre des modalités d'apprentissage fondées sur une démarche empirique. Enseigner le territoire permet de mettre en œuvre une posture d'enseignante qui n'est plus seulement centrée sur la transmission classique et dominante de savoirs, mais qui accompagne une démarche intellectuelle et une manière de produire un nouveau savoir pour les élèves. Ainsi, chaque élève devient conscient du territoire qu'il habite, avec ses enjeux et ses freins, et il se prend à réfléchir aux leviers pour modifier ce réel et exercer sa capacité d'agir comme membre de la cité.

RÉFÉRENCES

- Blanchard S., Estebanez J., Ripoll F., 2021, « Chap. 3. Les méthodes en géographie sociale », in S. Blanchard, J. Estebanez & F. Ripoll, *Géographie sociale. Approches, concepts, exemples*, Paris, Armand Colin, p. 51-73.
- Dewey J., 2022, *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- Gaujal S., 2019, « La cartographie sensible et participative comme levier d'apprentissage de la géographie », *Vertigo*, 19(1) [doi.org/10.4000/vertigo.24604].
- Goeury D., Sierra P., 2017, « Chap. 12. Conduire des analyses géographiques », in P. Sierra (dir.), *La géographie : concepts, savoirs et enseignements*, Paris, Armand Colin, p. 295-315 [2^e éd.] [doi.org/10.3917/arco.sierr.2017.01.0295].
- Hancock C., 2020, « Les études de genre ont-elles transformé la géographie française ? », *Histoire de la recherche contemporaine*, IX(1), p. 45-54 [doi.org/10.4000/hrc.4182].
- Kolb D. A., 2014, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Upper Saddle River (NJ), FT press.
- Leininger-Frézal C., Gaujal S., Heitz C., Colin P., 2020, « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche », *Recherches en éducation*, n° 41 [doi.org/10.4000/ree.579].
- Mallah A., 2022, « Quelles représentations de la mémoire des femmes dans l'espace public parisien. Le cas des odonymes », communication au séminaire « Production genrée de la ville » (PROGEVI), session « Femmes et odonymes », Champs-sur-Marne, 13 janvier 2022 [hal.science/hal-03826845].
- Teffo-Sanchez A., 2020, « Espace scolaire, espace genré : l'usage de la géographie pour enseigner l'égalité », *Géocarrefour*, 94(1), p. 10.
- Thémines J.-F., 2016, « La didactique de la géographie », *Revue française de pédagogie*, n° 197, p. 99-136 [doi.org/10.4000/rfp.5171].

L'AUTRICE

Hélène Sirota-Chelzen
Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne – LADYSS
Lycée Victor Hugo, Paris
Inchelzen@gmail.com