

Enseigner les territoires dans les programmes nationaux français. Reflets de pratiques dans les Outre-mers

AUTEUR

Jean-Pierre BELLANGER

RÉSUMÉ

Depuis l'année 2000, les enseignants de toutes les disciplines de l'Outre-mer français, y compris de géographie, peuvent adapter certains thèmes des programmes, sélectionnés par l'institution, aux contextes propres à chaque territoire. Notre analyse montre que cette pratique de l'adaptation se généralise partout avec toutefois des objectifs, méthodes et finalités qui varient au gré de la posture, de l'engagement et de la recherche de l'efficacité de chaque professeur. La démarche préconisée, privilégiée et largement adoptée, est l'étude de cas. D'autres approches plus novatrices sont utilisées, mais peu fréquemment. Les grands enjeux qui intéressent les territoires de l'Outre-mer sont abordés mais ils sont presque toujours étudiés en liens avec le « centre », le territoire national. Rarement, les leçons reflètent un regard totalement situé, appréhendé pour eux-mêmes, qui ont aussi vocation à être connectés à leur environnement régional.

MOTS CLÉS

adaptation, contexte, étude de cas, centre-périphérie, territoire

ABSTRACT

Since 2000, teachers of all disciplines in the French Overseas Territories, including geography, are able to adapt some of the curriculum themes selected by the institution to the specific contexts of each territory. Our analysis shows that this practice of adaptation is becoming widespread everywhere, with objectives, methods and finalities that vary according to the posture, commitment and search for effectiveness of each teacher. The preferred and widely adopted approach is the case study. Other, more innovative approaches are used, but infrequently. The major issues of interest to the Overseas Territories are addressed, but they are almost always studied in connection with the "Centre", the national territory. Rarely do the lessons reflect a different perspective, that of these territories, which are destined to be connected to their regional environment.

KEYWORDS

Adaptation, Context, Case study, Centre-periphery, Territory

Voyager dans le monde tout en restant en France. La réflexion qui suit porte un regard sur les territoires français nichés dans les cinq océans, singulièrement certains d'entre eux¹. Il s'agit d'analyser des « paysages » didactiques de la France, hors de l'hexagone, sous le prisme de la géographie des territoires.

Ces derniers, tous différents, tous éloignés du centre politique et géographique, dotés d'une identité territoriale forte, font l'objet d'une certaine intention, parfois implicite, dans la façon de penser, d'exprimer et de mettre en valeur « l'habiter ». Il peut s'agir d'une monographie du « pays », de la région composante de la nation, du local ; d'une étude de cas à grande échelle ; et/ou d'un exemple qui suscite une démarche théorique nouvelle (Di Méo, 1996).

À l'épicentre de mon propos, se situe une interrogation : peut-on mettre en œuvre les programmes officiels français sans tenir compte systématiquement des contextes de territoires aux géographies si diversifiées et aux histoires à la fois conflictuelles, convergentes et en quête d'émancipation ? À quelles conditions ?

Les pratiques observées dans quelques territoires de la France d'outre-mer (OM) permettent d'avoir des données précieuses à cet égard. Pour cela, des exemples de séquences ou de projets, en classe de géographie, disponibles sur les sites académiques, servent à l'analyse. Ce panorama met la focale particulièrement sur le praticien, l'enseignant, face à ses choix institutionnel, scientifique mais aussi philosophique, éthique, politique, sociologique, historique ou encore économique. Dans quel idéal-type s'inscrivent ces transmissions-apprentissages ? S'agit-il de placer les élèves face à l'espace, au territoire, dans une posture réflexive, dans une distanciation critique des représentations sociales du monde, dans une initiation à de nouveaux aspects au monde ou encore dans la transmission d'une vision autocentrée au monde ? (Thémines, 2004).

La méthode retenue est davantage qualitative. Nos échantillons sont des productions récentes qui s'étalent sur 2019-2022. Les données analysées excluent celles produites ou coproduites par les inspecteurs pédagogiques régionaux, tous les niveaux disponibles du collège au lycée sont concernés, des choix ont parfois été nécessaires afin de privilégier la diversité des approches et appréhender la variété des thèmes des programmes. Les enseignements à tirer de cette exploration ne peuvent être généralisés à l'ensemble des productions des professeurs des OM. Ils ne sont pas moins une photographie pertinente pour identifier des conceptions enseignantes.

¹ Mayotte et Saint-Pierre-et-Miquelon ne proposent pas, ou insuffisamment, de données à analyser.

DES TERRITOIRES ULTRAMARINS ENSEIGNÉS DANS LE CADRE RÉGLEMENTAIRE DES ADAPTATIONS DES PROGRAMMES NATIONAUX

Ces adaptations évoluent au gré des changements de programmes². Elles ont indéniablement constitué une formidable avancée didactique en termes de démarches (inductive, approche multiscalaire) qui donnent l'occasion de raisonner puis de contextualiser. « Contextualiser, c'est donc adapter en permanence les contenus et les méthodes au public scolaire, mais surtout au contexte culturel du territoire où intervient l'enseignant » (Genevois & Fageol, 2020 : 64).

L'année 2000³ est le repère officiel de ce tournant didactique. Pour la première fois des programmes nationaux peuvent être explicitement contextualisés aux OM. Les équipes disciplinaires sont encouragées à produire des séquences entières, des séances, des exemples, des études de cas (EDC), des projets ayant pour objet le territoire sur lequel les élèves « habitent » et « sont habités », tout en respectant les thèmes inscrits dans les programmes nationaux. En raison de leur liberté pédagogique, de leurs expériences, de leurs convictions, mais aussi de leurs représentations signifiantes, marginales voire erronées, les enseignants s'emparent de cette opportunité avec des approches variées et une fréquence dans leur programmation qui l'est tout autant.

Concernant les démarches, une large part est consacrée aux EDC, qui est l'entrée privilégiée adoptée. À Mayotte un collègue a été l'un des rares à proposer une séquence qui porte sur l'ensemble des territoires ultramarins⁴.

Les spécificités des territoires sont beaucoup plus mises en valeur. Les instructions officielles sont respectées partout quitte à basculer parfois dans un certain conformisme. Les mêmes scénarios sont observés presque à l'identique, seul le terrain d'application change. Certaines propositions font exception comme une repérée à La Réunion avec une mise en œuvre intentionnellement focalisée sur ce territoire et rien que sur celui-ci.

Plus globalement, l'aire géographique étudiée et retenue par les enseignants porte fréquemment sur des microrégions ou sur la région académique concernée. Les regards portés sur l'espace et le raisonnement qui en découle se font donc plutôt à grande échelle. Une ouverture est toutefois perceptible avec une étude qui porte sur le Vanuatu, Melbourne ou encore Sidney. Par ailleurs, apparaît une tendance à focaliser les attentions et les contenus sur les difficultés et les handicaps des territoires (Polynésie, avril 2020⁵).

Les EDC sont majoritairement à visée méthodologique, le territoire n'étant alors qu'un support prétexte (Guadeloupe, mai 2021). À l'opposé, elles ne sont pas qu'illustrations puisqu'elles sont au service de l'acquisition de compétences pour raisonner, exercer un jugement critique ou encore être une source féconde d'interrogations à propos du territoire, ses enjeux et ses perspectives (Guyane, septembre 2022).

LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ET LES COMPÉTENCES MISES EN VALEUR

En pratiquant les territoires et en mettant en évidence leurs usages, les enseignants aident les élèves à percevoir des dynamiques en cours, d'abord horizontales – c'est-à-dire propres à chaque territoire – puis en les comparant à d'autres aux niveaux régional, national ou international. En ce sens, c'est leur faire comprendre que les spécificités d'un territoire génèrent des savoirs propres qui participent à la mise à distance et/ou à la congruence des savoirs plus généraux. Les apprenants s'initient et manipulent la démarche abductive en partant d'un diagnostic de territoire et en remontant à l'état actuel d'organisation des espaces. Ils sont amenés à choisir, à discriminer, à faire des hypothèses, à vérifier, valider, argumenter. Cette évolution dans leur cheminement intellectuel est corrélée avec le rapport aux temps, à la chronologie des faits, mais aussi à la diachronie, synchronie voire à l'uchronie.

Ces apprentissages sont aussi mobilisés pour évaluer les interdépendances entre les éléments constitutifs des territoires étudiés, leurs organisations et les processus en cours.

Sur le plan des compétences, le raisonnement géographique permet de faire émerger une pensée complexe inspirée par chaque territoire, à l'aune des interrelations, complémentarités et obstacles identifiés préalablement.

Chaque territoire d'OM a sa propre complexité. C'est donc avoir un regard sur le monde à partir du lieu où les élèves vivent : ils mesurent ainsi la contribution de leur territoire au système-monde en se repérant par rapport à leur lieu-monde.

Enseigner les territoires dans le contexte ultramarin, c'est l'occasion de produire des savoirs dans l'action, mis en ordre par leur professeur ou par les élèves eux-mêmes en fonction de leur âge et leur degré de maturité. Tout comme Mérenne-Schoumaker (2016), il nous semble aussi que la géographie est une discipline « ontologique ». Elle a une forte dimension affective, elle questionne l'habiter, elle aide à se projeter dans le temps et l'espace.

Il y a enfin un enjeu civique à pratiquer les territoires dans le cadre de l'OM avec ce regard introspectif d'individus en formation intellectuelle qui prennent conscience progressivement d'un pan de leur citoyenneté, régional dans le cadre national. En se situant, ils perçoivent à la fois les décalages tout autant que les convergences, d'une échelle à l'autre. Un engagement pour organiser, aménager et prendre soin de leur espace immédiat de vie est à espérer.

LES OBJETS D'ÉTUDE NOUS RENSEIGNENT SUR LES TERRITOIRES EN PRIVILÉGIANT LEURS FORCES ET FAIBLESSES MOINS LES ENJEUX ASSOCIÉS

Les contenus de certaines leçons s'articulent autour du triptyque ressources-atouts-contraintes. Cependant, les enjeux liés aux territoires sont survolés et ne sont pas étudiés explicitement pour eux-mêmes.

Les ressources naturelles et les productions locales sont mises en valeur à partir d'une cartographie abondante et de

2 BO n° 11 mars 2017 ; n° 30 juillet 2020 ; n° 30 juillet 2021.

3 BO n° 3 janvier 2000.

4 [\[histoire-geographie.ac-mayotte.fr/Amenagement-dans-les-territoires-ultramarins-une-problematique-specifique-EDC.html\]](https://histoire-geographie.ac-mayotte.fr/Amenagement-dans-les-territoires-ultramarins-une-problematique-specifique-EDC.html).

5 Il s'agit d'un exemple parmi d'autres territoires ; le mois et l'année renvoient à la mise en ligne de la leçon.

photographies de paysages : banane, sucre aux Antilles et à la Réunion, bois en Guyane, santal et nickel en Nouvelle-Calédonie, pêche à Wallis-et-Futuna.

Les atouts des territoires ultramarins et leurs pôles d'attractivité font aussi l'objet d'un traitement soigné et consistant. Cette appétence montre plusieurs atouts et leviers du développement, vitrines parfois de leur dynamisme. Il s'agit par exemple des aménagements et des infrastructures comme de nombreux ports qui sont des interfaces et des points de passage obligés pour les exportations et surtout, massivement, pour les importations. La base spatiale de Kourou en Guyane est un des lieux les mieux placés du territoire français pour des lancements géostationnaires. Nous remarquons que les aéroports sont peu ou pas abordés à travers notre échantillon alors que cette infrastructure est très utilisée par les populations de ces territoires souvent considérées comme des isolats.

Les sites et les milieux naturels sont aussi bien traités, par le biais des littoraux (Antilles), des montagnes (La Réunion) et des réserves naturelles en lien avec l'attractivité touristique. Un des atouts de ces territoires, d'après notre échantillon, est leur grande contribution à la biodiversité nationale (80 %) en plus de placer la France comme deuxième ZEE⁶ la plus étendue au monde. Une séquence permet de constater un autre atout de territoire : la prégnance de l'environnement maritime pour le rayonnement national dans un contexte géostratégique mondial (Nouvelle-Calédonie).

Les contraintes, les risques et les menaces auxquels les territoires d'OM sont exposés font aussi partie des leçons. Plusieurs aléas sont présentés ainsi que leurs conséquences. Les inondations, la submersion marine (Nouvelle-Calédonie, Wallis-et-Futuna...), les sargasses (Guadeloupe, Martinique) sont traitées en termes d'enjeux.

À travers l'exemple pris en Martinique (thème 1, « Société et environnement »), se dégage une tendance à présenter les territoires dans une logique binaire, du type « forces et faiblesses », pour faire des constats et apporter des connaissances. Cette orientation s'exprime également *via* la problématique retenue pour une des leçons : « En quoi les Antilles françaises sont-elles des milieux tropicaux valorisés mais également menacés ? ».

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DES TERRITOIRES

N'ADOPTENT QU'EXCEPTIONNELLEMENT DES DÉMARCHES NOUVELLES

Pour observer, décrire, analyser et conceptualiser les territoires, les outils de la géographie utilisés prennent des formes à la fois classiques, comme les cartes, les croquis, les schémas, les photographies de paysages, aériennes, et d'autres qui s'appuient sur une sémiologie différente. C'est le cas du désuet chorème (La Réunion) et rarement des systèmes d'information géographique (SIG) (Polynésie, avril 2020), ou encore des images satellites, les jeux sérieux (Polynésie, avril 2020 ; Guadeloupe, août 2019). La relation centre-périphérie est toujours perceptible bien qu'atténuée (Dumont, 2017) : quelques initiatives font que les apprentissages sont derechef décentrés (Nouvelle-Calédonie, Polynésie).

Une séquence sur le site de la Guadeloupe a pour objet la prolifération des algues sargasses, devenues récurrentes et néfastes. Elle a pour particularité d'engager une réflexion didactique, cette fois avec un apport scientifique intégré à la démarche, basé de surcroît sur des hypothèses de recherche. Cette stratégie permet de raisonner avec une dose d'incertitude, non anecdotique, l'élève participe, il investit réellement, ce qui en cela est original.

À La Réunion, une posture toute aussi inédite et assumée préfigure peut-être une évolution dans la façon d'enseigner les territoires *in situ*. Les adaptations expriment clairement une attention accordée substantiellement aux problématiques propres à l'île. Les liens et l'intégration au reste du programme, dans sa dimension nationale, sont mis en sourdine.

Sur ce même territoire de l'océan Indien, une autre démarche originale est mise en œuvre par le biais du *marketing* territorial qui fait écho au parti pris pédagogique évoqué précédemment. Le label est un moyen d'affirmer son identité, sa singularité (novembre 2020).

D'après une enquête menée à la Réunion, la difficulté des enseignants à contextualiser est bien réelle : « Les adaptations de programmes n'aboutissent donc pas à une modification substantielle des clés de compréhension du cadre de référence commun » (Genevois & Fageol, 2020 : 71).

En Polynésie, la consigne proposée aux élèves leur permet d'être en symbiose avec leur territoire. Elle est aussi complexe car elle cumule plusieurs compétences : « Vous participez en groupe à un concours dont le but est de proposer les meilleurs aménagements pour améliorer la vie des habitants de Taravao. Votre projet sera réalisé sous forme de livret avec des croquis, des dessins, des photos mais il sera obligatoirement argumenté : pourquoi doit-on ou ne doit-on pas faire cela à Taravao ? » (juin 2020).

UN BILAN ET DES PERSPECTIVES

Une certaine continuité apparaît avec des constats relevés depuis une quinzaine d'années. Ainsi, malgré des changements de programmes, la géographie des territoires est mal connue des élèves et les problématiques qui leur sont proposées restent classiques (Hugon, 2008 : 1). Dans l'objectif d'une appropriation plus consistante de l'organisation et de la structuration de leur territoire par les élèves, il est possible de concevoir une pensée géographique décentrée, qui relativise le « centre » comme point de départ à toute démarche didactique. L'EDC ne serait pas seulement une phase d'interpellation, elle ne serait ni déductive ni inductive mais autonome.

Il faudrait aussi avoir conscience de l'existence d'un réel conflit cognitif engendrant, au moins chez les élèves les plus fragiles, des manques ou une insuffisance de repères. Pour donner du sens aux apprentissages géographiques, les apprenants pourraient être plus souvent initiés à raisonner en changeant leur échelle de représentation, en faisant des allers-retours, des transferts

6 Zone économique exclusive (ZEE).

(Vianin, 2020), entre contextualisation, décontextualisation et recontextualisation.

À la Réunion, s'esquisse une approche critique, engagée en faveur du territoire. Sans être disruptive, elle pose des jalons à une réflexion, à un raisonnement susceptible d'interroger la relation centre-périphérie, singulièrement celle de l'hexagone et des territoires français du reste du monde, qui sont perçus comme une simple extension de la France continentale. Ils subissent souvent une concurrence déloyale, avec des niveaux de développement inégaux comparés à leurs voisins régionaux, les rendant ainsi moins compétitifs.

Les enjeux qui sous-tendent le développement des territoires de l'OM français sont souvent différents d'un espace à l'autre. Grâce aux adaptations des programmes, les spécificités s'expriment mais encore insuffisamment. Par exemple, les impacts d'une nouvelle géographie des territoires suite aux dernières lois de réformes administratives ou institutionnelles ne sont pas encore visibles dans les leçons⁷. En utilisant la grille de lecture proposée par Thémines (2004), plusieurs idéaux-types sont présents mais les dimensions réflexive et critique sont peu souvent perçues.

La question des ressources documentaires plus limitées, plus éparpillées, moins institutionnalisées fait que les enseignants se plaignent souvent de ne pas y avoir aisément accès pour faire la classe. Les revues spécialisées généralistes de géographie documentant une aire des OM sont plutôt rares si ce n'est sous un format pluridisciplinaire⁸. Des associations ou encore des initiatives privées et marginales⁹ fournissent des informations dans des domaines spécifiques. Une vulgarisation de la science des territoires, donc accessible et actualisée, est encore à venir. Les prémisses sont posées, comme en Martinique avec le site académique dédié à la discipline, *Kanawa*¹⁰, ou encore le bulletin en ligne, *Escales*¹¹, à destination des professeurs de La Réunion.

En Nouvelle-Calédonie comme en Polynésie, nous constatons que, malgré un degré d'autonomie plus important, les propositions expriment peu la souplesse que leur statut respectif leur permettrait d'entreprendre.

Enfin, nous constatons que la géographie prospective reste un horizon encore trop peu visible dans notre échantillon. En prolongeant la pensée de L. Fouache (2021), les élèves pourraient être invités à proposer plus souvent des devenir possibles différenciés de leur territoire respectif ce qui conduirait les enseignants à limiter des stratégies didactiques stéréotypées. Rendre l'implicite, explicite, est libérateur d'une pensée critique et autonome.

La géographie du territoire est celle des territoires, enseignés à partir des héritages socioculturels certes et surtout en lien avec des enjeux propres à chaque territoire de l'OM français.

RÉFÉRENCES

- Di Méo G. (dir.), 1996, *Les territoires du quotidien*, Paris, L'Harmattan.
- Dumont G., 2017, « Territoires : le modèle «centre-périphérie» désuet », *Outre-Terre*, n° 51, p. 64-79 [doi.org/10.3917/oute1.051.0064].
- Fouache L., 2021, *L'enseignement de la géographie prospective : vers la construction d'une nouvelle géographie scolaire ?*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lille.
- Genevois S., Fageol P.-E., 2020, « L'enseignement de l'histoire-géographie à La Réunion. Entre adaptations des programmes et contextualisation des pratiques », in S. Genevois & N., Wallian (dir.), *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*, Paris, éd. des Archives contemporaines, p. 61-72 [hal.science/hal-02612052].
- Hugon G. (dir.), 2008, *L'Information géographique*, 72(3), numéro thématique « L'enseignement de la géographie de la France » [doi.org/10.3917/lig.723.0001].
- Mérenne-Schoumaker B., 2016, « Pour un renouveau de la didactique de la géographie », *Cybergeog* [journals.openedition.org/cybergeog/27746].
- Thémines J.-F., 2004, « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? », *Cybergeog* [doi.org/10.4000/cybergeog.4325].
- Vianin P., 2020, « Chap. 6. Le transfert et la généralisation des apprentissages », in P. Vianin, *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite. L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 203-220.

L'AUTEUR

Jean-Pierre BELLANGER

Université des Antilles / INSPE Guadeloupe – AIHP-GEODE

jean-pierre.bellanger@univ-antilles.fr

⁷ [vie-publique.fr/dossier/19616-la-france-des-oultre-mer].

⁸ *Études caribéennes* publiée par les Presses universitaires des Antilles [journals.openedition.org/etudescaribeennes], *Carnets de recherches de l'océan indien* par l'Université de La Réunion.

⁹ [ouragans.com].

¹⁰ [site.ac-martinique.fr/histoire-geographie/?p=5282].

¹¹ [pedagogie.ac-reunion.fr/histoire-geographie/sinformer/escales-lettre-dinformation.html].